

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2018, № 1

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2018, № 1 (126)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE
Academy of Social Education**

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,
corresponding member of the Russian Academy
of Education (RAE), doctor of pedagogic
sciences, full professor

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,
doctor of medical sciences, full professor

Managing editor:

E. Levina,
candidate of pedagogic sciences

Editor, proofreader:

L. Mukhametzyanova,
candidate of pedagogic sciences, associate
professor

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

EDITORIAL BOARD:

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences
(Russia)

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor
(Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences,
associate professor (Russia)

R. Hunagov, doctor of social sciences, full professor
(Russia)

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate
professor (Russia)

A. Kusainov, Academy of Pedagogical Sciences of
Kazakhstan, doctor of pedagogic sciences, full
professor, (Kazakhstan)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full
professor (Russia)

A. Machiyanova doctor of social sciences, associate
professor (Russia)

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

A. Mukhametshin, doctor of pedagogic sciences, full
professor (Russia)

D. Novikov, corresponding member of the Russian
Academy of Sciences (RAE), doctor of technical
sciences, full professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full
professor (Russia)

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences,
associate professor (Russia)

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences,
associate professor (Russia)

V. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of
Education, doctor of pedagogic sciences, professor
(Russia)

J. Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

R. Zinnurova, doctor of social sciences, full professor
(Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation
for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting
and Mass Communication Media. The certificate of
registration is ПИ № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the
Russian Federation in which the main results of theses for the
degree of Candidate of Science and Doctor of Science are
published.

The journal is placed in the scientific electronic library
eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation
Index.

It is also included into the International Subscription
Directory of Periodicals "Ulrich's Periodicals Directory".

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,
Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

Official site: <http://kp-journal.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We
bear no responsibility for the accuracy of the information
provided by the authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885.
Issued 6 times a year.

© **Kazan Pedagogical Journal, 2018**

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2018, № 1 (126)

ISSN 1726-846X

Научно-теоретический журнал. Издается с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой.

Учредители:

**Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,
Академия социального образования**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Ф.Ш. Мухаметзянова,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Хунагов Р.Д., д.соц.н., профессор (Россия)
Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)
Шайхутдинова Г.А., к.п.н., доцент (Россия)
Щербаков В.С., к. п.н., доцент (Россия)

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации

Редактор, корректор:

Л.Ю. Мухаметзянова,
кандидат педагогических наук, доцент

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Вербицкий В.А., академик РАО, д.п.н.,
Грязнов А.Н., д.псих.н. (Россия)
Гумеров А.В., д.э.н., профессор (Россия)
Гусейнов А.Ш., д.псих.н., доцент (Россия)
д.п.н., профессор (Казахстан)
Зиннурова Р.И., д.соц.н., профессор (Россия)
Камалеева А.Р., д.п.н., доцент (Россия)
Куколата М., PhD, профессор (Италия)
Кусаинов А.К., академик АПН Казахстана,
Леонов Н.И., д.псих.н., профессор (Россия)
Маккини С., PhD, профессор (Шотландия)
Махиянова А.В., д.соц.н., доцент (Россия)
Мухаметшин А.Г., д.п.н., профессор (Россия)
Новиков Д.А., член-корр. РАН, д.т.н.,
профессор (Россия)
Олейникова О.Н., д.п.н., профессор (Россия)
профессор (Россия)

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан,
г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.
E-mail: kpj07@mail.ru
Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Редакция не несет ответственность за достоверность информации, приводимой авторами.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2018

ОБРАЩЕНИЕ РЕДАКЦИИ ЖУРНАЛА

Уважаемые авторы и читатели!

Поздравляем вас с наступлением 2018 года! Для всех нас Новый год – новый этап жизни, новые возможности, новые научные идеи и открытия, желаем всем авторам и читателям журнала творческих достижений и новых свершений в научной сфере! Надеемся, что 2018 год будет удачным для всех Вас, принесет радость, здоровье и исполнение желаний.

Сегодня мы представляем вашему вниманию новый номер Казанского педагогического журнала. Хочется надеяться, что все статьи номера будут интересными и полезными для читателей, позволят увидеть оригинальные, креативные научные идеи и весомые научные и прикладные результаты.

С уважением и наилучшими пожеланиями,

Редакция Казанского педагогического журнала

Содержание

ПЕДАГОГИКА

Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2017 ГОД.....	8
---	----------

Методология педагогики

Халикова Ф.Д. КОНЦЕПЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	18
Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....	22

Подготовка педагогов

Ле-ван Т.Н., Белолуцкая А.К., Морозова Т.В. ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОМАНДАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	27
Варющенко В.И., Гайкова О.В. КРИТЕРИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	37
Кондрашева Н.Н. ПЕРСОНАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	43

Профессиональное образование

Шигапова Э.Д., Хабибуллина Г.З., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Ахмедова А.М. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА БАКАЛАВРОВ-ФИЗИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ.....	46
Баймурзина В.И., Юдина Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОДОБЫВАЮЩЕЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	52
Агафонова Н.А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕСУРСОВ ВИДЕОСЕРВИСОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	56
Петрова Р.Г., Рябова Т.В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	61
Михайлова Т.А. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: СУЩНОСТЬ, КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ.....	67
Пешкова В.П. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА.....	72
Шамрина Е.А., Воробьева С.А. ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОЛИСТИЛИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА.....	77
Агаларова Р.И., Агларова З.М., Тетакаева Л.М. АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ.....	80
Перевозчикова Н.Г. ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ	84

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	
Злыгостев А.В. ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....	89
Новоселова О.Ю., Фирсова С.П. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛА – ВУЗ.....	93
Педагогическая лингвистика	
Спатарь-Козаченко Т.И. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА.....	96
Башарова Н.Ф., Фархетдинова Г.Д. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	99
Еремеева Г.Р., Мельникова О.К. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ MOODLE.....	103
Школьная педагогика	
Сергеева М.Г., Трубакова Д.И. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	107
Стукалова О.В., Закирова В.Г. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	111
Скобельцына Е.Г., Машанина Е.Б., Хавкина И.А., Баклашова Т.А. РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ.....	115
Корниенко Т.В., Потапов А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ПЕЧАТНОМ ИЗДАНИИ.....	121
Полищук В.Н., Туча Т.Б. ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КВЕСТЫ КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	126
Досбенбетова А.Ш., Жапбарова Г.А., Ортаева А.С. ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ 12-ЛЕТНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	129
Дошкольная педагогика	
Тимошенко Т.В. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДХОДОВ К ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	133
Бубнова И.С., Терещенко А.Г. К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ «РИСКА».....	137
История и культура	
Кондратьев Ю.В. УСЛОВИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В «ПУТЕШЕСТВИИ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ» А.Н. РАДИЩЕВА.....	140
Социальная педагогика	
Пряжников П.Н., Пряжникова Е.Ю., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ.....	143
Мельникова Н.С., Баландина Г.А., Тюленева Н.И. ФОРМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ (ОПЫТ ПЕРМСКОГО КРАЯ).....	148
Смирнова Е.Е. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ.....	152

Спортивная педагогика

- Сагиев Т.А., Гибадуллин И.Г. РАЗВИТИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БИАТЛОНИСТОВ 13-14 ЛЕТ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ..... 157

ПСИХОЛОГИЯ

- Борисова И.В., Нутрикова М.А., Цыганкова Т.Н. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА И СТРАТЕГИЙ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ..... 161
- Малкова Т.П., Фуреева Е.П., Зубкова В.П. ОСВОЕНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ..... 166
- Спицына О.А. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ..... 169
- Левицкая Л.В., Вольская М.Е. ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С СУИЦИДАЛЬНЫМ РИСКОМ У ОСУЖДЕННЫХ С УЧЕТОМ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ..... 173
- Грязнов А.Н., Плешко В.И. ДИНАМИКА КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ У БОЛЬНЫХ НАРКОМАНИЕЙ ПРИ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ..... 176

СОЦИОЛОГИЯ

- Квон Г.М., Куруленко М.А., Мухаметзянова Ф.Г. РЫНОК ТРУДА В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА..... 180

Рецензии на научные труды

- Смирнов И.П. ПЕДАГОГИКА МАЛЫХ ЭТНОСОВ..... 184
- Информация учредителей журнала..... 195**

ПЕДАГОГИКА

УДК 377:378

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2017 ГОД

Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова

Аннотация. В статье раскрываются основные научные результаты Института, полученные в процессе выполнения государственного задания за 2017г. Особое внимание уделено научно-исследовательским проектам, выполняемым по Программе фундаментальных исследований Российской академии образования и достижениям Института, полученным в результате реализации международного сотрудничества с зарубежными образовательными и научными Центрами и институтами в рамках международных академических программ. Отдельно в статье рассматриваются результаты прикладного исследования Института, выполняемого в интересах департаментов МОиН РФ.

Ключевые слова: система образования, модернизация профессионального образования, развитие, научно-методическое обеспечение, комплексная безопасность.

MAIN RESULTS OF RESEARCH WORK OF FSBSI „INSTITUTE OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIAL PROBLEMS” FOR THE 2017 YEAR

F. Mukhametzyanova, G. Shaikhutdinova

Abstract. The article describes the main scientific results of the Institute, obtained through the execution of the state task for 2017. Particular attention is paid to scientific research projects implemented under the Program of fundamental research of the Russian Academy of education and the achievements of the Institute, received in result of realization of international cooperation with foreign educational and scientific Centers and institutions within the framework of international academic programs. The article separately discusses the results of applied research of the Institute performed in the interests of the departments of the Ministry of education and science of the Russian Federation.

Keywords: system of education, modernization of professional education, development, scientific-methodological support, complex safety.

В 2017 году Институт работал по государственному заданию, включающему тематику, связанную с решением научных и прикладных задач в области профессионального образования и научно-методического обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций.

Исследования, проводимые Институту, полностью соответствуют основным научным направлениям фундаментальных и прикладных исследований Российской академии образования и Министерства образования и науки РФ и опираются на академический ресурс фундаментальности с выделением первоочередных задач образовательной практики в Российской Федерации и ее регионах. В результате теоретических и экспериментальных психолого-педагогических исследований решены актуальные проблемы развития профессионального образования разных уровней в условиях тесной взаимосвязи задач формирования инновационной экономики и

модернизации системы профессионального образования.

В области профессионального образования Институт ведет разработки в рамках двух проектов:

- исследование и анализ современных методологических, психолого-педагогических, научно-методических и социологических проблем в сфере профессионального образования;

- разработка учебно-методического обеспечения переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации учащейся молодежи.

В процессе исследования на основе Государственной Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года авторами разработана структура и содержание, цели и задачи концепции научно-методического обеспечения инновационного

развития профессионального образования (Мухаметзянова Ф.Ш., Масленникова В.Ш.). В концепции рассматривается понятийно-категориальный аппарат в рамках новой отрасли педагогических знаний - педагогической инноватики; раскрыта сущностная характеристика системы научно-методического обеспечения инновационного развития; определены основные его направления.

Кроме того, дана характеристика современных методологических подходов к научно-методическому обеспечению инновационного развития профессионального образования: синергетический, кластерный, итерационный, трансдисциплинарный, проектно-целевой. В исследовании представлены организационно-педагогические условия эффективности процесса научно-методического обеспечения инновационного развития профессионального образования, его ресурсное обеспечение и диагностический инструментарий.

В области методологии педагогики профессионального образования ведется исследование по теме «Итерационный подход как методологическое основание реформирования современного профессионального образования» (государственная регистрация № 01201352110) (Щербakov В.С., Левина Е.Ю.). Авторами разработаны базовые концепты научно-методического обеспечения; представлены педагогические требования к структуре и содержанию научно-методического обеспечения итерационного подхода [43].

Базовыми концептами разработанного обеспечения являются системность и научность как отражение связи всех агентов развития профессионального образования на основе примата эффективности; нарративное описание, направленное на спецификацию миссии, целей и характера развития профессионального образования с учетом динамических характеристик внутренней и внешней среды системы профессионального образования; наличие возможности прогноза и механизма реакции на изменения; наличие инструментария диагностики эффективности развития; наличие объективированной системы оценки достижения стратегической цели. Выявлен перечень пробелов отечественного профессионального образования, деструктивно влияющих на развитие системы профессионального образования: преемственности (между уровнями образования); образовательной методологии; управленческих подходах и механизмов реализации решений [7].

Научно-методическое обеспечение реализации итерационного подхода *структурно должно содержать следующие блоки:*

педагогические интерпретированные потребности общества в профессионалах определенного качества и уровня подготовки; философию нового профессионального образования, отражающую современные парадигмы и принципы функционирования профессионального образования как системы; телеологический (целевой) блок, сформированный в качественных параметрах и содержащий возможность технологического переложения целей в образовательные процессы; процессуально-технологический блок, обеспечивающий переход от знаниецентристских образовательных моделей к деятельностно-операционным (переход от классической учебной деятельности к квазипрофессиональной и от нее к профессиональной деятельности); диагностико-оценочный блок, пронизывающий всю структуру профессиональной подготовки и обеспечивающий качественное управление процессом профессионального становления и, в конечном итоге, приводящий к запрограммированному результату подготовки.

В процессе исследования расписан на технологическом уровне алгоритм разработки сценариев) образовательных систем и процессов на основе итерационного подхода, включающий этапы и соответствующие им шаги.

Как считают авторы, особое значение в рамках обеспечения имеет формирование и организация информационных потоков. Информационное содержание источников определяется тенденциями развития мирового и отечественного социально-экономического состояния в целом, значимыми мировыми политическими и социально-экономическими событиями и прогнозом интерпретируемых данных на функционирование сопряженных процессов.

В рамках исследования разработана и предлагается методика оценки источников информации с позиций как качества источника, так и качества информации источников на основе шкалирования и формирования матрицы рангов.

При реализации итерационного подхода к управлению образовательными системами выявляются различные отклонения от запланированных уровней затрат всех видов и ожидаемых результатов, вызванные изменениями во внешней и внутренней среде развития образовательной системы, например, смена идеологической или образовательной парадигмы, технико-технологические достижения, цифровизация образования и др. Это вынуждает регулярно, по мере выявления отклонений, обращаться к анализу, на основе которого будут осуществляться корректировки различных

параметров стратегических проектов, в том числе и переоценка показателей их эффективности без принципиального изменения самой схемы итерационного подхода [33]. В рамках итерационного подхода осуществлен мониторинг и анализ управляемости в 300 вузов РФ. При этом мониторинг предусматривал поиск проблемных зон, их анализ, возможную корректировку, анализ итоговых результатов (т.е. полный итерационный цикл). Данный анализ позволил создать исследовательскую классификацию вузов и качественно-количественный анализ рассогласования между экспертными и реальными показателями управляемости вузов.

Исследование проблем и особенностей психических состояний аддиктивной личности в профессиональном образовании - одна из важнейших задач социальной психологии как в научно-теоретическом, так и в эмпирико-прикладном плане. К сожалению, проблема наркотической, алкогольной, игровой и др. видов зависимостей с течением времени не ослабевает, а, наоборот, становится все более глобальнее и масштабнее. Поэтому проведение исследований в этой области имеет актуальное значение не только для развития общих фундаментальных знаний о психических состояниях аддиктивной личности, но и для развития специфических знаний в целях профилактики и коррекции аддикций у субъектов в профессиональной школе. Психические состояния определяют в значительной степени успешность деятельности субъекта, его здоровье как физическое, так и психическое.

По теме «Особенности психических состояний аддиктивных личностей, обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях разных уровней» (государственная регистрация № 01201454268) (Грязнов А.Н., Хусаинова С.В., Чеверикина Е.Н.) в процессе решения проблемы исследователями раскрыты положения; уточнены понятия; собраны экспериментальные данные, факты и их описания, позволяющие вскрыть специфику психических состояний аддиктивной личности в профессиональной школе разных уровней [30].

Авторы считают, что сущность исследования психических состояний учащихся и преподавателей учреждений профессионального образования разных уровней, склонных к аддикциям, заключается в выявлении закономерностей взаимосвязи психических состояний и индивидуальных особенностей личности, склонной к аддикциям в связи с тем, что любое психическое состояние может являться как переживанием, так и деятельностью, имеющей определенное внешнее выражение.

В исследовании разработаны теоретические аспекты поэтапной социализации личности, склонной к аддикциям, включающие в себя дополнительные элементы механизма адаптации и, в случае отклонения поведения обучающегося от установленных норм и правил образовательной организации, обеспечивающие подключение психологического сопровождения.

Поэтапная социализация включает в себя «Академическую модель» сопровождения учащейся молодежи, склонной к аддиктивному поведению. Особенности «Академической модели» допускают процесс обучения по двум траекториям для двух групп обучающихся: условно нормированных и склонных к аддикции. Эти две траектории различаются алгоритмом сопровождения, обучением и выходом из этого процесса [29].

Академическая модель сопровождения обучающихся связана с процессом вхождения в учебно-профессиональную деятельность, различается по принципу дифференциации: либо принятия образовательной среды, либо адаптации к ней. Принятие обучающимся образовательной среды определяет его готовность к присвоению профессиональных навыков. Обучающиеся, склонные к аддикциям, нуждаются в психологическом сопровождении для их оптимального состояния и адаптации к образовательной среде и получению профессиональных навыков. Как показывает экспериментальная работа, результатом сопровождения является эффективность прохождения обучения [36].

При разработке академической модели сопровождения обучающихся, авторами выявлен внутренний механизм, который при отсутствии рациональности приводит к снижению совладания со стрессом. Он определен как механизм преодоления реактивных образований проекций, относительно которого включается преобразование позитивного отношения к объекту в негативное на уровне, приравненном к неосознанности (аффект) или, наоборот, при переходе в форму проекции субъектом приписываются не признаваемые и не одобряемые собственные мысли, чувства и мотивы другому субъекту.

Низкие показатели формирования реактивных образований и высокие показатели создания проекций инициируют выработку дополнительного механизма преодоления реактивных образований проекций у субъекта, склонного к аддикциям. Экспериментально установлено, что психические состояния переживаемые студентами в учебно-профессиональной деятельности, обуславливают

вырабатывание их личностных качеств, определяющих специфику отношения к будущей профессиональной деятельности.

Изменения, происходящие в профессиональной школе в связи с изменением ФГОС СПО, позволяют со всей очевидностью констатировать, что нужны классификационные характеристики инновационных технологий, успешно решающие задачу эффективной реализации государственных стандартов в общеобразовательной (гуманитарной и естественнонаучной) и профессиональной подготовках на основе модульно-компетентностного и проектно-целевого подходов к формированию общих, профессиональных компетенций и профессиональных квалификаций будущего специалиста [37, 39, 40].

Так, по теме «Теоретические основания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в учреждениях среднего профессионального образования» (государственная регистрация № 01201352107) (Камалева А.Р., Грузкова С.Ю., Прокофьева Е.Н., Шигапова Н.В.) учеными института разработаны научные основы проектирования содержания и технологий естественнонаучной и профессиональной подготовки современного специалиста на социально – педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях [6].

На социально-педагогическом уровне разрешено противоречие между лимитированием времени, отведенного на изучение естественнонаучных и профессиональных дисциплин и увеличением объема естественнонаучной информации. На научно – теоретическом уровне внесен вклад в теорию естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки современного специалиста, заключающийся в укрупнении дидактических единиц в процессе модульно-компетентностного проектирования учебных курсов и разработки сквозной технологии оценивания результатов обучения студентов [4, 35, 42].

На научно-методическом уровне разработаны и апробированы компетентностно-ориентированные механизмы и алгоритмы, позволяющие сформировать компетенции более высокого уровня обобщения. На основе вышесказанного разработаны: содержание курса физики (А.Р. Камалева); интегрированного курса «Физика и электротехника» (В.В.Семакова); содержание междисциплинарных курсов профессионального модуля (С.Ю.Грузкова); содержание дисциплины БЖД (Е.Н.Прокофьева).

По теме «Теоретико-методологические основы реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в процессе гуманитарной подготовки студентов» (государственная регистрация № 01201352104) (Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю.) авторами разработано научно-методическое обеспечение проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в гуманитарной подготовке на трех уровнях: методологическом, теоретическом, методическом [3]. На методологическом уровне раскрываются компетентностный, системно-деятельностный и проектно-целевой подходы. Доминантная роль отведена проектно-целевому подходу как одному из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения, обогащенному инновационными технологиями и обеспечивающему проектирование педагогической системы, стратегически ориентированной на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС в гуманитарной подготовке. На теоретическом уровне определены системные и функциональные закономерности и принципы, обеспечивающие проектирование гуманитарного образования в соответствии с системообразующей, моделирующей и критериальной функциями [2].

На методическом уровне раскрывается совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих методов и приемов предметной деятельности преподавателя в процессе поликомпонентного модульного структурирования учебного материала по предмету: мотивационно-целевого, понятийно-терминологического, содержательно-технологического, контрольно-диагностического, учебно-методического компонентов.

Разработанное исследователями научно-методическое обеспечение проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в гуманитарной подготовке направлено на интегративную целостность формирования общих и профессиональных компетенций и сохранение необходимой доли гуманитарной составляющей в профессиональном образовании. Имеющийся в настоящее время крен в сторону сугубо профессиональной подготовки, заданный стандартами, в которых практически отсутствуют компетенции, характеризующие российские мировоззренческие гражданские идентификации выпускников СПО и ВО, компенсирован проектно-целевым подходом на основе реализации его механизмов в гуманитарной подготовке будущих специалистов в профессиональной школе [22, 34, 41].

Актуальной для практики является задача разработки учебно-методического обеспечения переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации учащейся молодежи [18]. По теме «Научно-методическое обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера (на примере строительной и нефтехимической отрасли)» (государственная регистрация № 115020230027) (Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М., Шайхутдинова Г.А., Шибанкова Л.А.) авторами разработана модель учебно-методического обеспечения переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации. Основным критерием корректности разработанной модели переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации является ее способность соответствовать общей цели, где решение задач имеет консолидирующий характер и направлено на совместную работу по всем направлениям работы не для разграничения зон применения имеющегося потенциала субъектов данной интегрированной системы, а для оптимизации использования имеющихся ресурсов в решении проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи [28, 32].

Реализация модели переподготовки и повышения квалификации субъектов научно-образовательного кластера в сфере профессиональной ориентации направлена на:

1) Обеспечение качественной профориентационной работы во всех сегментах научно-образовательного кластера.

2) Обеспечение преемственности и непрерывности образования на всех уровнях профильного образования на основе внедрения альтернативных образовательных программ и современных тенденций развития учебно-воспитательного процесса.

3) Создание условий для творческой самореализации педагогических работников.

4) Создание непрерывной подготовки кадров, которая позволит реализовать вышеуказанные основы и качественно организовать работу с одаренными детьми и молодежью по техническому направлению: научно-исследовательская работа, работа по подготовке к

олимпиадам различного уровня и т.д.

Исследователями определено, что для достижения основной цели профориентационной работы (формирование профессиональных интересов у учащейся молодежи, профессиональное самоопределение учащейся молодежи, самореализация) необходимо совершенствование профессиональных компетенций работников образования и специалистов, занимающихся профориентационной работой в условиях научно-образовательного кластера.

С этой целью авторами разработана дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) "Профориентация в условиях научно-образовательного кластера", состоящая из четырех модулей и отражающая четыре основных направлений деятельности субъектов научно-образовательного кластера в области профориентационной работы с учащейся молодежью (организационная и правовая основа профориентационной деятельности, российский и международный опыт, управление, условия повышения эффективности профориентационной деятельности).

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» в 2017 году активно развивал международное сотрудничество с зарубежными образовательными и научными Центрами и институтами в рамках международных академических программ ТЕМПУС-IV 6 раунд, ЭРАЗМУС+, Программы Фулбрайт (FULBRIGHT), Британских Советов, Германской службы академических обменов (DAAD) и др.

Институт участвовал в международных проектах, тематика которых охватывает широкий круг вопросов, имеющих приоритетное значение для осуществления реформ всех уровней образования, демократизации российского государства и формирования гражданского общества (см. табл.1).

Указанные проекты направлены на разработку комплексных моделей научно-методического обеспечения инновационного развития профессионального образования разных уровней в интересах динамики изменяющегося рынка труда, расширяющегося рынка образовательных услуг, а также создания условий для профессиональной и социальной самореализации граждан в период становления общества, основанного на знаниях [17, 26, 27].

Таблица 1. Международные проекты ФГБНУ «ИППСП»

п/п	Название проекта	Цель	Результаты сотрудничества
1.	Проект “Поддержка развития высшего образования (HESP/AFP).	Проведение мероприятий в рамках XVII Всемирной недели международного образования (14-17 ноября 2017 г.); развитие международного образовательного и научного сотрудничества; поддержка внедрения современных форматов образования в профессиональной школе в контексте реализации Концепции обучения в течение всей жизни и Болонского процесса.	Повышение значимости международного сотрудничества; стимулирование развития академической мобильности научных работников и преподавателей; проведение международных конференций в режиме on-line и семинаров, обмен литературой; перекрестное рецензирование нового поколения учебников в модульно-компетентностном формате.
2.	Программа «ТЕМПУС» Проект “ALLMEET” - "Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России»	Разработка научно-методического обеспечения и координация деятельности преподавателей вузов по внедрению Центров поликультурного образования и формирования толерантности для обучения по авторским инновационным образовательным программам с использованием конструктивного европейского опыта	В 2017 году проведено экспертное исследование уровня сформированности толерантности и поликультурной компетентности у различных целевых групп (студентов вузов, преподавателей вузов, учащихся общеобразовательных школ и их родителей), высокий уровень сформированности которой свидетельствует о создании системы непрерывного поликультурного образования в РТ под эгидой ИППСП. Продолжено внедрение в образовательный процесс вузов и школ, разработанных в рамках Проекта авторских модульных программ и методических рекомендаций. Проведено экспертное исследование устойчивости проекта (февраль 2017 г.). Проведен международный аудит результатов внедрения Программы (ноябрь 2017).
3.	Программа ЭРАЗМУС+, проект ENTER– «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных практик Германии, Великобритании, Португалии и Италии».	Разработка и внедрение новых технологий обучения в вузы России и Китая на основе анализа и адаптации конструктивного опыта деятельности университетов Германии, Великобритании, Португалии, Италии.	1. Определить проблемы, потребности и возникающие барьеры в использовании европейских инновационных технологий и обучающих методов в РФ и Китае. 2. Интернационализировать содержание обучения и согласовать использование образовательных технологий в странах ЕС, РФ и Китая через серию обучающих семинаров, мастер-классов, конференций, тем самым повысить и улучшить квалификацию профессорско-преподавательского состава вузов России. 3. Внедрить сеть Центров Обучения инновационным технологиям. 4. Разработать ряд методических рекомендаций для педагогических кадров по совершенствованию практики преподавания. 5.Повысить качество профессиональной подготовки специалистов, увеличить востребованность выпускников на рынке труда

В 2017 году в ходе реализации мероприятий Проектов было отмечено, что произошли изменения в характере взаимодействия сторон, участвующих в совместных проектах. Если на начальных этапах осуществлялось «прямое» внедрение зарубежного опыта без учета российских образовательных традиций и менталитета, то на сегодняшний день оно постепенно уступает место формированию общего дискурса и взаимному обучению и обогащению партнеров по совместному Проекту (прежде всего, в рамках Проектов ТЕМПУС и ЭРАЗМУС+).

Результаты исследований Института имеют не только научную ценность, но и высокую практическую значимость. На международном уровне о востребованности исследований Института свидетельствует рост числа публикаций сотрудников института в изданиях, индексируемых в международных базах данных (Web of Science, Scopus), а также прирост числа публикаций по результатам исследований и разработок в ведущих российских научных журналах. Научные сотрудники Института все активнее приглашаются к участию в редакционных коллегиях и экспертных советах международных научных журналов с высоким рейтингом, в частности "Professional Development - Профессиональное развитие (США), "Scottish Educational Review" - Вестник образования Шотландии (Великобритания), "Educazione Interculturale" - "Поликультурное Образование" (Италия) и др.

На федеральном уровне – разработанный учеными пакет научно-методических и учебно-методических материалов (монографии, учебные пособия, методические пособия и рекомендации для педагогов и обучающихся), направленных на обеспечение инновационного развития системы образования, широко используется в процессе подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов.

Институт заключил договора о партнерстве и сотрудничестве с 25 учебными заведениями разных уровней (Москва, Белгород, Ростов-на-Дону, Ижевск и др.), где проходят апробацию научные разработки Института, а также проводятся обучающие семинары для профессорско-преподавательского состава по применению новейших достижений педагогической науки.

На региональном уровне можно отметить роль института в деятельности образовательных организаций Республики Татарстан (школ, техникумов, вузов). Растет число заказных научных исследований Институту со стороны образовательных организаций Республики Татарстан, что отражается в росте привлечения

внебюджетных средств одновременно с дополнительным увеличением внутренних затрат на исследования и разработки.

В 2017 году Институт проводил научно-исследовательские работы в интересах департаментов Министерства образования и науки РФ по проекту "Проведение мониторинга и оценки эффективности работы образовательных организаций в сфере обеспечения комплексной безопасности. Разработка нормативных материалов по обеспечению комплексной безопасности в образовательных организациях, подведомственных Минобрнауки России. Разработка и реализация программ повышения квалификации для руководителей образовательных организаций по профилактике проявлений экстремизма и терроризма"

Разработка и реализация комплекса идей, обеспечивающих создание системы образования как ключевого фактора безопасности и противодействия идеологии экстремизма и терроризма, представлены результатами научных педагогических и психологических исследований по следующим направлениям: концептуальные основы модели социально-ориентированной безопасной личности (Ф.Ш. Мухаметзянова, В.Ш. Масленникова) [8, 38]; базовые концепты обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве (Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина); теоретико-методологические основы системы комплексной безопасности образовательной организации (Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю.) [38]; научно-методическое обеспечение комплексной безопасности образовательной среды (Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова, Л.А. Шибанкова) [21, 23, 24]; проектирование системы комплексной безопасности образовательной организации (Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина) [1]; теоретико-методологические основания системы обеспечения психологической безопасности в образовательной организации (Хусаинова С.В.) [31]; арт-терапевтическая коррекция социального здоровья молодежи в системе комплексной безопасности образовательной организации (Л.Ю. Мухаметзянова) [9]; сущность и структура профессиональной компетентности педагога по предупреждению и профилактике идеологии экстремизма в молодежной среде (С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалева) [5].

Учеными разработан комплекс научных подходов (*итерационный, процессный, проектно-целевой, личностно-деятельностный, гуманистический, психодинамический, трансперсональный, риск-ресурсный*), и обоснованы принципы (*законности, регионализации, комплексности, принцип*

прогнозирования рисков, принцип совершенствования, принцип документирования и контроля) к обеспечению комплексной безопасности образовательной организации с целью противодействия пропаганде идеологии экстремизма, снижения социально-психологической напряженности в обществе. Обоснованы основные требования к проектированию содержания методических разработок разного уровня для работы в сфере противодействия идеологии экстремизма и терроризма, в основе которых лежит междисциплинарный подход к определению их содержания с учетом требований государства и общества и интеграции теоретических знаний с практическим наработками в этой области. На основе вышесказанного учеными института разработаны методические рекомендации в помощь руководителю образовательной организации по восьми направлениям, связанным с комплексной безопасностью [11-16, 19, 20].

Проведено два этапа мониторинга оценки эффективности работы руководителей по обеспечению комплексной безопасности в образовательных организациях Российской Федерации.

Разработана и реализована программа повышения квалификации руководителей образовательных организаций, подведомственных Минобрнауки РФ в сфере обеспечения комплексной безопасности образовательной

организации.

Материалы и разработки Института применяются при проведении курсов повышения квалификации работников общего и профессионального образования, могут быть рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ в целях разработки мероприятий по модернизации системы профессионального образования и обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций. Сферами возможного применения результатов исследований могут быть не только учреждения профессионального образования разных уровней, но и органы управления профессиональным образованием на федеральном и региональном уровнях, система дополнительного профессионального образования, службы занятости населения и др.

По итогам 2017 года опубликованы и внедряются в практику профессионального образования: 5 монографий, 1 учебно-методический комплекс, 2 учебных пособия, 2 учебно-методических пособия, 1 научно-методическое пособие, 9 методических рекомендаций, 2 дополнительные профессиональные программы. Подготовлено 146 статей, из них: 14 статей Web Of Sciens, 11 статей Скопус, 33 статей ВАК, 88 публикаций в сборниках научных статей и материалах конференций.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х., Левина Е.Ю. Комплексная безопасность образовательных организаций как социальный проект / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю.Левина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - №5. - С. 17-23.
2. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю. Технологии реализации ФГОС СПО в процессе гуманитарной подготовки на основе проектно-целевого подхода / Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - №3. - С.8-13.
3. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Залялова А.Г., Зеленкова Е.В. Научно-методическое обеспечение реализации ФГОС в процессе гуманитарной подготовки студентов на основе проектно-целевого подхода: учебно-методический комплекс для работников профессионального образования / под научной редакцией доктора педагогических наук, профессора, чл.- корр. РАО Ф.Ш. Мухаметзяновой. Авторский коллектив: Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Залялова А.Г., Зеленкова Е.В. - Казань: «Данис», 2017. – 211с.
4. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Русскова О.Б. Процедура оценки эффективности инновационных образовательных технологий по естественнонаучным и профессиональным дисциплинам / С.Ю.Грузкова, А.Р.Камалеева, О.Б.Русскова // Инновации в образовании. - 2017. - №3. - С.15-28.
5. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. О формировании готовности педагогов к профилактике радикальных идеологий среди учащейся молодежи / А.Р. Камалеева, С.Ю.

- Грузкова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - №5. - С.36-41.
6. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю., Прокофьева Е.Н., Шигапова Н.В., Семакова В.В., Русскова О.Б. Естественнонаучная и профессиональная подготовка рабочих и специалистов в условиях динамичных технологических перемен: монография / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Е.Н. Прокофьева, Н.В. Шигапова, В.В.Семакова, О.Б.Русскова / под научной редакцией член-корр. РАО, д.п.н., проф. Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2017. – 175 с.
7. Левина Е.Ю. Модели управления высшим образованием: кросс-культурный страновой анализ / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 1. - С. 36-44.
8. Масленникова В.Ш. Педагогика безопасности как теория обеспечения безопасности личности в образовательной организации / В.Ш.Масленникова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - №5. - С.36-41.
9. Мухаметзянова Л.Ю. Арт-терапевтическая коррекция социального здоровья студентов / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - №5. – С.65-70.
10. Мухаметзянова Ф.Ш., Абраковнов А.П., Валиуллин Р.Ф., Прокофьева Е.Н. Обеспечение пожарной безопасности в образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, А.П.

Абраковнов, Р.Ф. Валиуллин, Е.Н. Прокофьева / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 36 с.

11. Мухаметзянова Ф.Ш., Валиуллин Р.Ф. Охрана труда в образовательных организациях: методические рекомендации. / Мухаметзянова Ф.Ш., Валиуллин Р.Ф. – Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 60с.

12. Мухаметзянова Ф.Ш., Валиуллин Р.Ф., Садрисламов Г.Ф. Гражданская оборона. Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций в образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Ф. Валиуллин, Г.Ф. Садрисламов / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 52 с.

13. Мухаметзянова Ф.Ш., Валиуллин Р.Ф., Садрисламов Г.Ф. Обеспечение физической охраны и инженерно-технической защиты в образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Ф. Валиуллин, Г.Ф. Садрисламов / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 36 с.

14. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю., Костров Е.Н. Обеспечение информационной безопасности в образовательной организации: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина, Е.Н. Костров / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 44 с.

15. Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н. Обеспечение антитеррористической защищенности образовательной организации: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева; Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 72 с.

16. Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Шайхутдинова Г.А. Комплексная безопасность образовательной организации: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, Г.А. Шайхутдинова / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. – 48 с.

17. Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М. Формирование толерантной личности в культурно-образовательном пространстве регионов России и за рубежом: роль международных проектов /Ф.Ш. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова // Гуманитарные науки. – 2017. - № 4(40). – С. 126-131.

18. Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М., Шайхутдинова Г.А., Шибанкова Л.А. Методические подходы к подготовке субъектов научно-образовательного кластера к профессиональной ориентации учащейся молодежи: учебное пособие //Ф.Ш.Мухаметзянова, Т.М.Трегубова, Г.А.Шайхутдинова, Л.А.Шибанкова. – Казань: "Данис", 2017. – 96 с.

19. Мухаметзянова Ф.Ш., Хусаинова С.В., Шайхутдинова Г.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательных организациях: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, С.В. Хусаинова, Г.А. Шайхутдинова / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. –56 с.

20. Мухаметзянова Ф.Ш., Хусаинова С.В., Шайхутдинова Г.А. Профилактика наркомании и правонарушений в образовательной организации/ Ф.Ш. Мухаметзянова, С.В. Хусаинова, Г.А. Шайхутдинова/ Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань: «Данис», 2017. –36 с.

21. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Проектирование дорожной карты мероприятий по профилактике радикальных идеологий в образовательной организации /Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 5. – С.30-35.

22. Мухаметзянова, Л.Ю. Технологическое обеспечение формирования художественной компетентности студентов в процессе реализации ФГОС СПО в профессиональной школе культуры и искусства / Л.Ю. Мухаметзянова // Инновации в образовании. - 2017. - № 8. - С. 36-41.

23. Мухаметзянова, Ф.Ш., Шибанкова Л.А. Научно-методическое обеспечение комплексной безопасности образовательной среды /Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 5. – С. 8-16.

24. Прокофьева Е.Н. Анализ рискообразующих факторов комплексной безопасности образовательной организации / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2017. - №5 - С. 23-29.

25. Самородова В.В. Образование как инструмент обеспечения безопасности / В.В. Самородова // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2017. - № 3. – С. 17-21

26. Теория и практика поликультурного образования: результаты проекта ALLMEET программы TEMPUS: коллективная монография /Ф.Ш. Мухаметзянова, М. Куконато, Т.М. Трегубова, О.Г. Смолянинова и др. /отв.ред. О.Г. Смолянинова, Т.М. Трегубова. – Красноярск: Гротеск, 2017. – 172 с. – 500 экз.

27. Теория и практика развития толерантности средствами поликультурной образовательной платформы в Республике Татарстан: коллективная монография /Ф.Ш. Мухаметзянова, М. Куконато, Р.Х. Гильмеева, Е.Н. Костров, В.Ш. Масленникова, Т.М. Трегубова, Г.А. Шайхутдинова, Л.А. Шибанкова / под науч. ред. член-корр. РАО, д.п.н., проф. Ф.М.Мухаметзяновой. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис – XXI век», 2017. – 109 с.

28. Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А. Подготовка субъектов научно-образовательного кластера к профориентационной работе / Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 6. - С. 52-55.

29. Хусаинова С.В. Академический аддикт как феномен учебно-профессиональной деятельности / С.В. Хусаинова // Национальное здоровье. - 2017. - № 1-2. - С. 238-244.

30. Хусаинова С.В. Грязнов А.Н., Рерке В.И., Бубнова И.С., Чеверикина Е.А. Особенности психических состояний учащихся и преподавателей учреждений профессионального образования разных уровней, склонных к аддикциям: коллективная монография / под научной редакцией член-корр. РАО, д.п.н., проф. Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Данис», 2017. – 173 с.

31. Хусаинова С.В. Исследование личностно-социальной устойчивости учащейся молодежи в современных реалиях / С.В. Хусаинова //Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5. - С. 106-112.

32. Шайхутдинова Г.А. Подготовка преподавателей для профессиональной образовательной организации: подходы к проблеме /Г.А. Шайхутдинова // Инновации в образовании. - 2017. - №1. - С.54-64.

33. Щербakov В.С., Левина Е.Ю. Структура и содержание научно-методического обеспечения итера-

ционного подхода к модернизации профессионального образования: учебно-методическое пособие В.С.Щербяков, Е.Ю. Левина / под научной редакцией Мухаметзяновой Ф.Ш. -Казань: «Данис», 2017. - 137 с.

34. Gilmeeva R.Kh. et all. Mechanisms for Designing Students' Humanitarian Training as of Pedagogical System / R.Kh. Gilmeeva, V.A. Ignatova, V.V. Nevolina, M.Yu. Fadeyeva, V.V. Kurushin, N. V. Kosolapova, V. A. Mishchenko // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. - 2017. - 12 (7b). – p.1117–1126.

35. Kamaleeva A.R., Gruzkova S.Yu., Sofinskaya O.V., Shigapova N.V. Influence of selection of technologies of realization of natural- science and vocational training on effectiveness of educational process // Recent trend in Science and Technology management № 1, V. 2 The collection includes 7th International Conference «Recent trend in Science and Technology management» by SCIEURO in London, 23-29 January 2017. - p.137-148.

36. Khusainova S.V. et all. Research of teachers professional addictions in order to improve the safety of the educational environment / S.V. Khusainova, M.M. Mishina, V.R. Shlychkov, O.N. Shlychkova, E.B. Redkina, V.Z. Yusupov // Man in India. - 2017. - №3 (97). - p.467-475.

37. Levina E.Y. et all. Structure and Content of Learning Information Environment Based on Geo-Information Technologies / E.Y. Levina, A.R. Masalimova, N.I. Kryukova, V.V. Grebennikov, N. N. Marchuk, D. A. Shirev, K.A. Renglikh, R. V. Shagieva // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education.- 2017.- 13(8). – p.5019–5031

38. Maslennikova V. Sh., Shaykhutdinova G. A., Yavorskiy O.O. Conceptual Ideas Of Complex Safety Of The Personality In The Educational Organizations// IFTE 2017 III International Forum on Teacher Education /European proceedings of social & behavioral sciences EpSBS. – 2017.- № 3. - p.502-507.

39. Maslennikova V.Sh., Kamaleeva A.R., Shigapova N.V. To the question of use of innovative technologies in system of professional education // V.Sh.Maslennikova, A.R.Kamaleeva, N.V. Shigapova // Science and Technology. – 2017. - №1. – p. 77.- 82

40. Mukhametzyanova F. Sh., Gorev P.M., Masalimova A.R., Makarova E.V. Developing creativity of schoolchildren through the course “Developmental mathematics” // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. - 2017. - № 6 (13). - P. 1799-1815.

41. Mukhametzyanova L.Yu. et all. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development / L.Yu. Mukhametzyanova, M.A. Bezborodova, A.A. Korzhanova, L.G. Akhmetov, M.V. Sotnikov, E.R. Khairullina // Man in India. - 2017. - №3 (97). - p.543-552.

42. Prokofieva E.N. et all. Formation of university students safety culture in modern socio-cultural and technogenic conditions / E.N. Prokofieva, V.V. Smirnova, S.B. Ignatov, F.V. Khazratova, V.N. Igonin, V.V. Murugova // Man in India. - 2017. - №3 (97). - p.553-563.

43. Shcherbakov V.S. et all. Iteration as a Regulatory Function of Education Management / V.S. Shcherbakov, S. I. Ashmarina, M.O. Suraeva, R.A. Kurbanov, A.M. Belyalova, R.A. Gurbanov, J.V. Torkunova // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. - 2017. - 12(7b). – p.1211–1219

44. Shibankova L.A. et all. Organizational model of scientific and methodical maintenance of comprehensive security of the educational environment // L.A. Shibankova, A.R. Fayzullina, V.V. Dzhamalova, N.N. Kozlova, D.A. Krylov, V. A. Komelina. // Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). – 2017. – 2. - p.159-166.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Фарида Шамилевна (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: ipppo-rao@mail.ru

Шайхутдинова Галия Айратовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), corresponding member of Russian joint stock company, professor, doctor of pedagogical sciences, director of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: ipppo-rao@mail.ru

G. Shaikhutdinova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, scientific secretary of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: us-ipporao@mail.ru



Методология педагогики

УДК 377:378

КОНЦЕПЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.Д. Халикова

Аннотация. В последние годы в нашем обществе особенно остро ощущается потребность в одаренных людях; усиливается заинтересованность общества в реализации скрытого потенциала каждого одаренного человека. Это обстоятельство определяет в условиях быстрых и часто непредсказуемых природных и социальных изменений социальный заказ на развитие одаренных детей по разным направлениям.

Сегодня в фундаментальной науке и практике образования получает все большее признание проблема выявления, развития и сопровождения одаренности детей. Для этих детей создаются учебные учреждения особого типа; внедряются в практику специальные развивающие, опережающие и обучающие программы, инновационные образовательные программы; публикуются пособия и книги для родителей и педагогов по правильному воспитанию одаренных детей и сопровождению их одаренности.

Но, несмотря на это, остаются актуальными вопросы по созданию таких технологий, которые дали бы возможность своевременного выявления одаренных детей. Также необходимо вести серьезную работу по развитию у учителей педагогического мастерства и способности умения правильно работать с одаренными детьми. Важным моментом остается использование на уроках и во время дополнительных занятий разнообразных форм дифференциации и персонификации с учетом типа одаренности учащихся.

Эта работа должна сложиться в концепцию (проект), в непрерывный педагогический процесс, чтобы были созданы все условия для реализации успешной индивидуальной инновационной практико-ориентированной траектории каждого одаренного ребенка.

Ключевые слова: практико-ориентированная образовательная среда, одаренность, инновационная образовательная программа, одаренные дети, индивидуальная траектория развития.

THE CONCEPT OF PRACTICE-ORIENTED CHEMISTRY TEACHING TO GIFTED CHILDREN IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS CHEMICAL EDUCATION

F. Halikova

Abstract. In recent years, our society has had a particularly urgent need for talented people. There is a growing interest in revealing the latent potential of every gifted person. This determines a social order for development of gifted children in different areas under the conditions of rapid and often unpredictable natural and social change.

Nowadays the problem of identifying, developing and supporting the giftedness of children is increasingly observed in fundamental science as well as education practice. Special educational institutions are established for the needs of these children. They are introduced to exclusive and innovative educational programmes. There are manuals and books for parents and educators on proper education of gifted children and maintenance of their giftedness. Yet the question remains as to how to create the technologies that would enable timely identification of gifted children. It is also necessary to conduct a serious work regarding the development of teaching skills and the ability to work properly with gifted children. An important point is to use various forms of differentiation and personification in classes depending on a type of giftedness.

This work is to be developed into a concept (a project) and a continuous pedagogical process which would allow creating the conditions for further implementation of successful individual practice-oriented pathways in teaching gifted child.

Keywords: Practice-oriented educational environment, giftedness, innovative educational programme, gifted children, individual development pathway.

Сегодня в педагогической науке и практике образования получает все большее признание проблема выявления, развития и сопровождения одаренности детей. Для этих детей создаются учебные учреждения особого типа, внедряются в практику специальные развивающие, опережающие и обучающие программы,

инновационные образовательные программы [1, 2, 5], публикуются пособия и книги для родителей и педагогов по правильному воспитанию одаренных детей и сопровождению их одаренности [3, 6].

Однако явно не достаточно публикаций по научному обобщению опыта практико-

ориентированного обучения естественнонаучным предметам одаренной молодежи. Работа с одаренной молодежью требует четкой научно-педагогической концепции, разработки педагогических условий эффективности индивидуальной практико-ориентированной образовательной траектории. Данную статью можно рассматривать как одну из попыток поиска путей решения обозначенной выше проблемы.

Методологической основой наших исследований служит компетентностно-деятельностный подход, предполагающий общекультурное и личностное развитие личности, построение индивидуального практико-направленного образовательного процесса с учетом личностно-индивидуальных возрастных и психолого-физиологических особенностей одаренной молодежи. Данный подход позволил разработать концепцию практико-направленного обучения одаренных подростков, в основе которой лежат тезисы: «опережение, углубление, олимпиадный компонент, профессиональный компонент». Концепция реализована в ИТ-лицее Казанского федерального университета при разработке индивидуальных учебных программ по обучению одаренной молодежи естественнонаучным предметам.

Общеобразовательная школа-интернат «ИТ-лицей КФУ» был открыт 1 сентября 2012 года, он является специальным учебным учреждением для одаренных детей для изучения информатики и предметов естественнонаучного цикла, в том числе химии. Дети поступают в наш лицей с 7-го класса, проходя серьезный отбор. К сожалению, при поступлении в лицей у учащихся не выявляется профиль-направление «химия», так как изучение химии начинается только с 8-го класса. Более того, учащиеся, поступая в наш лицей, их родители, отдавая своих детей в лицей, заранее планируют направить обучение по «ИТ-направлению».

Да, при таких обстоятельствах, действительно, задача выявления способностей, методов обучения, вопросов развития одаренных детей по предмету «химия» достаточно сложная. Для выявления и дальнейшего успешного обучения одаренной молодежи требуется комплексное изучение их особенностей и способностей. Это необходимо для разработки индивидуальных программ обучения как для одаренных подростков, так и для повышения квалификации педагогов, работающих с ними.

Суть концепции рассмотрим на примере учебной программы по химии.

Первая концепция – «Опережение», которая позволяет учитывать потребности и возможности лицейстов, отличающихся ускоренным,

опережающим темпом развития. Хотя изучение химии начинается с 8-го класса, мы в лицее практикуем учебный проект «Введение в химию» с 7-го класса, указывая важную роль и место данного предмета среди предметов естественнонаучного цикла. Для этого в лицей учителя, которые ведут и основные уроки, и дополнительные занятия после уроков «становятся» учителями-тренерами. Учитель-тренер сопровождает обучение ребенка с 7-го по 11-ый класс, помогает выделить его особенности и создать индивидуальную программу обучения, отслеживает результаты деятельности одаренного ребенка, создает банк данных. Участвует в создании инновационной образовательной программы для одаренных детей. Программа состоит из следующих компонентов: цели, тематическое планирование, содержательный (олимпиадный) компонент, использование инновационных педагогических технологий в процессе обучения. Планируется предметная (профильная) индивидуальная траектория развития одаренного ребенка, также методы диагностики и развития личности-индивидуальности одаренного ребенка [9].

Вторая концепция – «Углубление». При этом происходит более углубленное изучение тем или различных областей с учетом интересов (профиля) одаренного ребенка. Углубление материала одаренными учащимися по химии достигается за счет работы в малых гомогенных группах, где в основу работы положен полилог-диалог между участниками группы. Во время пололога-диалога учащиеся выявляют пробелы при изучении определенных тем и находят пути решения конкретных задач. Работа по данной концепции ведется по авторской программе «Углубленное изучение химии» Халиковой Ф.Д. [8]. Рекомендуются учебники следующих авторов: Ахметова Н.С., Габриеляна О.С., Остроумова И.Г., Карцовой А.А., Соловьева С.Н., Маскаева Ф.Н. и др.

Третья концепция – использование на уроках «Олимпиадного компонента». Например, в 10 классе при изучении темы «Нуклеиновые кислоты» учащиеся решают достаточно сложную задачу по определению структурной формулы нуклеотида и составлению уравнений реакций. Задача имеет следующее содержание: «При обработке продуктов гидролиза 6,14 г некоторого нуклеотида, содержащего 13,68 % азота по массе, избытком раствора аммиака и соли магния выпал осадок фосфата магния-аммония, при прокаливании которого образовалось 2,22 г $Mg_2P_2O_7$. Нами практикуется использование инновационных педагогических технологий; изучение многих тем происходит в интеграции

предмета химии с предметами естественнонаучного цикла и другими предметами. Имеется опыт проведения интегрированного урока учителями химии и английского языка по органической химии на английском языке: «Введение в органическую химию на английском языке» [7].

Четвертая концепция - использование «Профессионального компонента». При этом важным становится развитие личности одаренного ребенка посредством поиска новых инновационных смыслов, разнообразных альтернативных интерпретаций, развития рефлексивного плана сознания при выборе будущей профессии. Лицеист должен знать проблему профессионального и социального самоопределения нашей молодежи в условиях преемственности начального, среднего и высшего профессионального химического образования. Он также должен быть информирован, что для реализации собственной индивидуальной образовательной траектории по химии есть (созданы) все условия.

Очень важно, что все перечисленные концепции реализовались в практико-ориентированной образовательной среде, так как данная среда, на наш взгляд, влияет на становление, реализацию, раскрытие, самосовершенствование одаренных лицеистов.

Мы знаем, что знания по химии, которые приобретают наши лицеисты, все-таки характеризуются так называемой «ситуационной зависимостью» - их знание принадлежит не им самим, а той ситуации, в которой они обычно требуются. Чтобы знания стали собственными, необходим еще один важный этап («субъективация») – этап применения, причем в совершенно непохожих, нестандартных ситуациях. Отмечаем, что применение знаний предполагает обучение учащихся решению соответствующих задач как в известных, так и в новых, неизвестных ситуациях. Предполагаем, что такой подход формирует умение использовать новые знания по химии для решения задач различной трудности [10].

Практика показывает, что подобное обучение действительно формирует у лицеистов знания и умения их использовать для решения задач. Лицеисты приобретают умение решать задачи по химии только в рамках учебного плана, связанных с конкретной учебной программой. А вот если он окажется в реальной ситуации, где требуется использовать приобретенные химические знания для поиска выхода из нее, то в большинстве случаев ученик будет в растерянности.

Такая ситуация является следствием традиционной организации обучения, при которой практически остается нереализованным этап применения знаний в нестандартных, то есть жизненных ситуациях, в которых не выражены физические, химические и другие знания. На наш взгляд, предметное обучение (практико-ориентированное обучение) ведет к формированию предметных знаний и умений по химии, которые лицеист может воспроизвести или использовать в такой же предметной ситуации.

Важным моментом выделяется включение предметных знаний в систему ценностных знаний, свободно функционирующих в жизнедеятельности человека. Также учитываются принципы: связи между предметами, обучения с жизнью, прикладная направленность. Обязательными блоками на уроках выходят мотивационный, синектический и внедренческий. Только при таком подходе содержание помогает повышению личностного статуса ученика. Только в этих условиях обучение становится мотивированным, индивидуально ориентированным, практико-направленным.

С 2015-2016 учебного года в ОШИ IT-лицее КФУ на уроках химии реализуется практико-ориентированное обучение. Рабочая программа составлена преподавателями кафедры химического образования Химического института им. А.М.Бутлерова КФУ и учителем химии «IT-лицея». Учащиеся 10,11-ых классов лицея (химико-биологический профиль) посещают один раз в месяц лаборатории кафедры химического образования Химического института для проведения практических занятий.

Учащиеся 10 классов занимаются анализом и синтезом органических соединений. Решают экспериментальные задачи по темам: «Углеводороды», «Спирты», «Альдегиды», «Кетоны», «Карбоновые кислоты», «Амины», «Аминокислоты», «Белки». Идентифицируют органические соединения. Лицеисты 11 классов получают газы и изучают их свойства. Знакомятся с методами очистки веществ. Решают экспериментальные задачи по теме «Гидролиз», «Электролиз», «Скорость химических реакций» и др. [4].

Учащиеся, которые занимаются олимпиадной химией, проводят дополнительные индивидуальные практические работы, например: «Составление гальванических элементов», «Адсорбционные и восстановительные свойства углерода», «Получение комплексных соединений меди с органическими и неорганическими лигандами и исследование их свойств» и т.д. Также занимаются синтезами органических и

неорганических соединений, в том числе «Четырехводный нитрат кальция», «Алюмокалиевые квасцы», «Аммиакат никеля», «Одноводный сульфат тетраамминмеди (II)» и т.д.

В 2016, 2017 годах состоялись выпуски в IT-лицее. Одаренные учащиеся, которые занимались олимпиадной химией серьезно с 8-го класса, успешно сдав единый государственный экзамен по химии, поступили в профильные вузы. Кожарин Алексей стал студентом факультета молекулярной и химической физики Московского физико-технического института. Халиков Адель - студент факультета нефти и нефтехимии Казанского научно-исследовательского технологического

университета. Малинин Роман и Шамсутдинов Эмиль - студенты факультета химической технологии Российского государственного университета нефти и газа им. Губкина.

Таким образом, практико-ориентированное обучение позволяет одаренным лицеистам приобрести необходимый минимум профессиональных умений и навыков по химии. Они получают огромный опыт исследовательской работы, систему теоретических и практических знаний, мобильность и компетентность, что соответствует содержанию практико-ориентированного обучения и делает наших лицеистов успешными и конкурентоспособными в будущей профессиональной деятельности по профилю «химия».

Литература:

1. Гильманшина С.И., Халикова Ф.Д. Профильное обучение одаренных учащихся естественнонаучным дисциплинам как стадия непрерывного образования / С.И. Гильманшина, Ф.Д. Халикова //Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого педагогических исследований: коллективная монография в 3-х томах.Том 2 / Под научной редакцией О.П.Чигишевой.- РИШОН ЛЕЦИОН: Изд-во «MEDLAL», ИЗРАИЛЬ (Международный российско-израильский научно-издательский проект «ЗОЛОТАЯ МОНОГРАФИЧЕСКАЯ СЕРИЯ», 2016. - 237с. (с. 30-57).

2. Гильманшина С.И. Методика решения заданий Единого государственного экзамена по общей и неорганической химии / С.И. Гильманшина, А.И. Курамшин, Ф.Д. Халикова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. - 188 с. (Гриф УМО МОиН РФ)

3. Гильманшина С.И., Халикова Ф.Д. Система работы с одаренной молодежью: Малый химический институт и Фестиваль химии //Одаренные дети в системе общего образования: проблемы, перспективы, развитие: материалы второй Республиканской научно-практической конференции. 2015. – С. 220 – 223.

4. Гильманшина С.И., Халикова Ф.Д. Формирование опыта учебного творчества в системе «лицей – университет» (на примере гендерно

ориентированного обучения химии) // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2 (часть 11). – С. 2455–2458.

5. Гильманшина С.И. Халикова Ф.Д. Формы работы с одаренной молодежью в системе университетского образования // Казанский педагогический журнал. – 2015. - №4. Ч.2. – С. 294 – 297.

6. Рабочая концепция одаренности. Издание второе, расширенное, переработанное. Москва, 2013.

7. Халикова Ф., Ахсанова Г., Массарова Е., Валиуллин Д. «Введение в органическую химию» - на английском языке. //Магариф - 2015. - №12. - С.43 – 44.

8. Халикова Ф.Д. Успешные одаренные школьники. Инновации в преподавании: сборник научных и научно-методических трудов VI Международной науч.-практ. конф. в рамках Евразийского сотрудничества, г.Казань, 24-25 марта 2016 года /под ред. С.И.Гильманшиной. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. - С.- 87-89.

9. Халикова Ф.Д. Чтобы одаренность была успешной // Магариф. - 2016. - №2. - С.83-84.

10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Сведения об авторе:

Ф.Д. Халикова (г. Казань, Россия) кандидат педагогических наук, доцент кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: public.mail@kpfu.ru

Data about the author:

F. Halikova (Kazan, Russia) candidate of pedagogical sciences, Kazan Federal University, e-mail: public.mail@kpfu.ru

УДК 37.011.33

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева

Аннотация: Рассматривается вопрос о содержании аксиологического (ценностного) подхода к инклюзивному образованию. Актуальность темы связана с действием международной Конвенции о правах инвалидов и закона «Об образовании в Российской Федерации», в контексте которых возникает необходимость в исследовании как теоретической, так и практической стороны новой педагогической парадигмы. Рассмотрены ключевые принципы инклюзивного образования, приведённые в отечественной и зарубежной литературе. Новизна исследования заключается в позиционировании сострадания как основной ценности российского инклюзивного образования. Данная особенность противопоставляется американской специфике, суть которой видится в демократической традиции, в апологии «многообразного единства». Однако авторы статьи придерживаются позиции, что сострадание к людям с инвалидностью должно смениться другим чувством – уважением. Школьному учителю рекомендуется объяснять своим подопечным, что инвалидность их ровесников – это тяжкая и важная работа, сравнимая с подвигом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аксиологический подход, принципы, ценности, страдание, сострадание.

THE AXIOLOGICAL APPROACH TO INCLUSIVE EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS

I. Samokhin, N. Sokolova, M. Sergeeva

Abstract: The paper deals with the issue of the content of an axiological (value-oriented) approach to inclusive education. The relevance of the topic is determined by the functioning of the international Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Law “On Education in the Russian Federation” which make it necessary to study both the theoretical and practical aspects of the new pedagogical paradigm. The key principles of inclusive education, given in Russian and foreign literature, are considered. The novelty of the study is seen in regarding compassion as the main value of Russian inclusive education. This feature is contrasted with American specifics, the essence of which is presumably rooted in the democratic tradition, in the apology for the “one out of many” motto. However, the authors of the article adhere to the position that compassion for people with disabilities should be replaced by another feeling – respect. The school teacher is recommended to explain to his/her students that their peers’ disability is a hard and important job, which may be compared to an exploit.

Keywords: inclusive education, axiological approach, principles, values, suffering, compassion.

В данной статье мы рассмотрим аксиологический (ценностный) подход к инклюзивному образованию. В расширенном смысле его, очевидно, можно воспринимать как разновидность системного подхода: наряду с технологиями, методами и средствами, ценности являются элементом комплексной системы обучения и воспитания под названием «инклюзивное образование» (авторы статьи И.С. Самохин и Н.Л. Соколова усматривают здесь аналогию с языковыми функциями, многие из которых, в сущности, допустимо рассматривать как частные случаи его ключевой функции – коммуникативной; по словам другого нашего соавтора, М.Г. Сергеевой, между подходами вообще нет однозначных границ).

Однако мы решили проанализировать ценностный подход в рамках отдельного исследования: ведь, в отличие от системного (в

его узкой интерпретации), он связан не столько с практической, сколько с теоретической, идейной стороной инклюзивного образования. Следовательно, аксиологический подход логично считать первичным по отношению к системному в нашем исследовании.

Ценности инклюзивной философии находят отражение в восьми ключевых принципах, перечисленных в большом количестве научных трудов (принципы №№ 4–6 могут объединяться в один) [1, с. 46–47; 5, с. 5 и др.]:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может

осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Аксиологический подход выходит за рамки педагогического опыта, апеллирует к одной из базовых философских дисциплин – аксиологии («науке о ценностях»). Вне всякого сомнения, данное учение принесло нашей науке огромную пользу: без него пострадал бы воспитательный аспект образования, не сформировались бы идейные основы гуманистической педагогики. Тем не менее, следует признать: сейчас, в начале XXI века, эти принципы едва ли нуждаются в глубоком анализе, проводимом на стыке дисциплин. С точки зрения Ф.Г. Мухаметзяновой и В.А. Боговаровой, данные утверждения являются «декларативными», то есть не подразумевающими детального разбора и логической аргументации [4]. Однако нужно отметить, что инклюзивное учение и не рассматривает себя как философскую концепцию. В сущности, у него намного больше общего с идеологией: притязание на роль «истины в последней инстанции»; обращение к области чувств и эмоций; отсутствие глубины и принципиальной оригинальности; выражение интересов и идеалов отдельных социальных классов, партий, движений [6, с. 371]. Кроме того, на вышеупомянутом учении основаны международные конвенции и национальные законы – в том числе относящиеся к сфере образования. Таким образом, мы говорим не только о *моральном* императиве.

По нашему мнению, аксиологический подход способен навредить инклюзивной идеологии, выявив серьёзные недостатки у половины её принципов. Мы полагаем, что даже первый (очевидно, самый значимый) постулат сформулирован довольно размыто. Не обозначено, *что* же определяет ценность человека, если не «способности и достижения». Ясно, что речь идёт не о финансовом достатке, связях, «благородном происхождении» и тому подобном: это вступало бы в противоречие с сущностью нового мировоззрения. Вероятно, имеется в виду, что наша ценность зависит от нравственных качеств? Или же доброту предлагается позиционировать как способность, а добрый поступок – как достижение? Чисто стилистически это звучит достаточно странно, однако, по-видимому, стоит допустить и такую

трактовку. Ведь не каждый из нас способен быть добрым и достигать тех результатов, которых требует от нас мораль. Не следует исключать и то, что в первом постулате подразумевается «абсолютное достоинство» каждого появившегося на свет, его априорная бесценность [7, с. 267–268]. В то же время авторы статьи придерживаются разных взглядов на идею, отражённую в данном принципе. Её полностью разделяет только И. С. Самохин (т.к. она коррелирует с его собственной философской теорией – тормоплезизмом). М.Г. Сергеева и Н.Л. Соколова полагают, что ценность человека, безусловно, зависит от его способностей и достижений, хотя и не сводится к ним.

Правильность четвёртого принципа вызвала у нас единодушное сомнение. Человек определённо не хочет (да и не может) взаимодействовать со всеми представителями вида *homo sapiens*. Добавим к этому отсутствие объективной необходимости в подобном взаимодействии. Также нас разочаровал и шестой принцип: жизненный опыт авторов подсказывает им, что поддержка и дружба ровесников нужна далеко не всем. Даже в подростковой среде, где таких «нуждающихся» больше всего, есть индивиды, которые предпочитают держаться особняком или контактировать с ребятами из другой возрастной группы. В седьмом принципе содержится явная тавтология, по сути делающая его бессмысленным. Вероятно, данную «максиму» стоит вычеркнуть или хотя бы переформулировать – например, таким образом: «Обучающийся имеет больше возможностей стать успешным в той деятельности, к которой у него есть определённые способности (и всё же триумф остаётся триумфом: ведь мысль та же самая). Наиболее удачным нам представляется восьмой принцип, указывающий на высокий потенциал разнообразия. Наверное, это единственное утверждение из вышеприведённого списка, достойное исследования в рамках отдельного научного труда.

А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова добавляют ещё два постулата: «Все обучающиеся должны быть успешными»; «Внимание педагога фокусируется на возможностях и сильных сторонах ребёнка» [2]. По-видимому, слово «должны» следует отнести не к ученикам, а к учителям: общее образование должно быть таким, чтобы любой школьник мог стать успешным по крайней мере в какой-нибудь одной области (биологии, обществознании, языках, рисовании, спорте и т.д.). Другой постулат рассмотрен нами в одной из более ранних работ [7, с. 267–268]. Его сильными сторонами также являются конкретность, значительные

функциональные возможности и доступность для детского восприятия. Отдельно подчеркнём тот факт, что развивать достоинства ребёнка намного легче и человечнее, чем бороться с недостатками. В первом случае учитель «сотрудничает» с природой своего воспитанника, а во втором – действует ей наперекор. Тем не менее, пристальное внимание, уделяемое способностям и достижениям, вступает в противоречие с основным (первым) принципом инклюзивного образования. Поэтому, на наш взгляд, школьный педагог должен ставить во главу угла не эти факторы, а уникальность каждого ребёнка [8, с. 219–220].

Похожим постулатам следуют и в западных странах, однако авторы обычно не приводят их отдельным перечнем, а описывают в тексте. Что же касается *прономерованных* принципов, большинство из них существенно отличаются от исследованных выше – главным образом тем, что связаны непосредственно со сферой образования. Это не утверждения общего характера, а совершенно конкретные организационно-методические рекомендации. Яркий пример – Конвенция о правах инвалидов: некоторые из её правил сосредоточены на помощи людям, имеющим вполне определённые физические проблемы (слабовидящим и слабослышающим) [12, р. 14–15]. Также интерес вызывают принципы, упомянутые в документе «Инклюзия студентов с особыми образовательными потребностями» [13, р. 105]. Они учитывают структуру занятия, взаимосвязь учебных предметов, ключевой тип восприятия, свойственный ребёнку, и т.д. Правила, перечисленные в «Семи принципах инклюзивного образования», отличаются более общей направленностью [14]. Согласно им, учитель и преподаватель обязан:

1. Работать со всеми подопечными.
2. Постигать и учитывать особенности каждого учащегося.
3. Препятствовать формированию предрассудков.
4. Нести идею социальной справедливости.
5. Использовать учебные материалы, способствующие развитию толерантности.
6. Создавать условия для расширения культурного и религиозного кругозора.
7. Проявлять педагогическую гибкость (Перевод принципов с английского языка выполнен И. С. Самохиным и Н. Л. Соколовой).

Второй принцип сопровождается комментарием, в соответствии с которым выраженные позитивные эмоции способствуют чуткости и сострадательности. С нашей точки

зрения, данный вывод является весьма дискуссионным, но мы не будем подвергать его критике. Напротив, нам представляется важным отметить ценность упомянутого комментария. Отнюдь не в каждом подобном списке учитываются два ключевых фактора – комфортность учебно-воспитательного процесса и сострадание к учащимся с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). Осмелимся предположить, что первое зачастую рассматривают как нечто очевидное, не заслуживающее отдельного упоминания. Со вторым фактором всё сложнее: сострадание трудно причислить к базовым ценностям западного мира. Пожалуй, оно наименее органично для американской культуры с её апологией силы, «свободного выбора», социального и эмоционального благополучия. Конечно же, речь не о жестокости и даже не о духовной глухоте. Истинный американец помогает слабым, но делает это так, чтобы не приучать их к роли жертвы. Лучшей помощью считается совет, пробуждающий веру в себя и желание бороться с собственной проблемой. Работает конфуцианский принцип: «Хочешь накормить человека один раз – дай ему рыбу. Хочешь накормить его на всю жизнь – научи его рыбачить» [цит. по: 3]. Следует отметить, что человек, совершивший добрый поступок, вправе рассчитывать на «симметричный ответ» – адекватную благодарность со стороны того, ради кого этот поступок был совершён (хотя бы в отдалённой перспективе, когда представится возможность). Следовательно, можно допустить, что американцы проявляют терпимость к тяжелобольным гражданам не из чувства сострадания, а из пиетета к демократии, к лозунгу «Единство в многообразии» (“E pluribus unum”). Кроме того, в США толерантность распространяется не только на тяжелобольных граждан, но и на представителей прочих меньшинств: национальных, религиозных, возрастных, социально-экономических, профессиональных и др. Подобный подход реализуется и в рамках «включающего» образования [15, р. 26].

В нашей же стране школьники с ОВЗ являются основным (если не единственным) объектом инклюзивных методов. Здесь мы имеем дело с довольно существенной особенностью, которая, на наш взгляд, связана с православной традицией: с укоренёнными в ней идеями милосердия, доброты, готовности прийти на помощь людям, попавшим в беду. Безусловно, под *бедой* понимается не чёрная кожа, не «специфическая» половая ориентация и даже не финансовые трудности. Как правило, это слово

используют, имея в виду смерть близких или тяжёлую болезнь (особенно если болен ребёнок, беспомощный и безгрешный). Таким образом, не исключено, что для современного российского образования главной ценностью являются не восемь постулатов, приведённых во множестве трудов, а одно человеческое чувство – сострадание.

Мы взяли довольно высокую ноту, но должны её несколько снизить. Авторы статьи неоднократно убеждались в том, что сострадать большинству людей, в сущности, не умеет. Иногда они считают себя страдающими, хотя на самом деле испытывают совсем другие эмоции: раздражение, умиление, брезгливость, злорадство, любовь к себе... Или равнодушие. По результатам недавнего исследования, число россиян, жертвующих деньги на благотворительность, «остаётся стабильно низким и равно 6 %» [9]. Возможно, дело в инстинкте самосохранения: от подлинного сострадания, соразмерного мукам всех людей с ОВЗ, могло бы перестать биться даже совершенно здоровое сердце. По крайней мере, этот человек был бы не в состоянии заниматься какой-либо полезной деятельностью, в том числе благотворительной и трудовой. Таким образом, социум получил бы ещё одного инвалида, также заслуживающего жалости. Кроме того, отнюдь не все тяжелобольные взрослые и дети стремятся стать объектом данной эмоции. Замечая, что их жалеют, некоторые даже испытывают дополнительный дискомфорт. Порой чужому состраданию предпочитают более тёмные чувства – отвращение и ненависть.

На наш взгляд, сострадание должно смениться другим чувством, как правило, сочетающимся с положительными эмоциями, – уважением. К этой точке зрения нас подтолкнула работа Виктора Франкла, знаменитого австрийского врача и философа. В труде

«Человек в поисках смысла» он недвусмысленно высказался в пользу самоценности страданий, их внутреннем смысле [10]. Без удовольствия жизнь признаётся обеднённой, как и без душевной боли. В книге Франкла говорится о «подвиге страдания» – умении сохранить лицо в ситуации, из которой объективно нет выхода. В работе «Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ» приведён показательный пример: главную награду получили не те британские скауты, которые проявили себя в той или иной прикладной сфере, а трое ребят, не утративших присутствия духа перед лицом смертельного недуга [11].

Чтобы учащиеся испытывали к своим «особым» одноклассникам не жалость, а уважение, педагоги должны внести серьёзные изменения в собственную воспитательную методику... Увы, нынешние школьники не усвоят концепцию Франкла о самоценности мучений либо не сумеют воплотить её в жизнь в капиталистическом социуме. Таким образом, учитель обязан объяснить своим подопечным, что инвалидность – это тяжкая и важная работа; что день за днём их сверстник спасает окружающих, сдерживая вероломное чудовище – своё страдание; что это гораздо труднее, чем стеречь границу или управлять атомным реактором. Следовательно, ребёнок с инвалидностью, выполняющий коммуникативный минимум (поддерживающий разговор, избегающий оскорблений и неуважительных интонаций, не использующий в процессе общения «запрещённых приёмов» и т.д.) – истинный герой, без натяжек и оговорок. А сострадать/жалеть разумнее при незначительных затруднениях: плохой оценке, насморке, разрядившемся сотовом телефоне... Нечто подобное случалось с любым из нас – поэтому сострадание будет пусть и слабым, но подлинным.

Литература:

1. Бабич Е.Г., Тактаров В.Г. Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению / Е.Г. Бабич Е.Г., В.Г. Тактаров. – Учебно-методическое пособие. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 72 с.
2. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: курс лекций [Электронный ресурс] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2017. – 460 с.

3. Лисецкая Г. Четыре ключа к финансовому благополучию [Электронный ресурс] / Г. Лисецкая. – М.: Издательские решения, 2017. – 170 с.
4. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Вестник ТИСБИ. – 2015. – № 1 (60). – С. 52–59.
5. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова и др. – Казань: Познание, 2013. – 255 с.

6. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. – 2016. – № 10 (58). – С. 364–376.

7. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Развитие толерантности у учащихся старшей школы в условиях российского инклюзивного образования / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. – 2017. – № 4. – С. 257–272.

8. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К вопросу о толерантности школьных учителей и студентов педагогических специальностей в контексте российского инклюзивного образования / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. – 2017. – № 7. – С. 207–223.

9. Тихонович Л. Мировой рейтинг благотворительности: Россия – 126-я [Электронный ресурс] / Л. Тихонович // Филантроп. – 18.11.2014.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М.П.

Папуша, Е.В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

11. Франкл В. Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ / В. Франкл / Перевод с немецкого Л. Сумм. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 338 с.

12. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Electronic resource]. – United Nations, 2006. – 28 p.

13. Inclusion of Students with Special Educational Needs: Post-Primary Guidelines [Electronic resource]. – Dublin: Government Publications (Department of Education and Science), 2007. – 134 p.

14. The Seven Principles for Inclusive Education [Electronic resource]. – N.Y.: TANENBAUM, Center for Interreligious Understanding, 2011. – 7 p.

15. Winter E. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs [Electronic resource] / E. Winter, P. O’Raw. – Maynooth: ICEP Europe, NCSE Consultative Forum, 2010. – 94 p.

Сведения об авторах:

Самохин Иван Сергеевич (г. Москва, Россия) кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, alcrips85@mail.ru

Соколова Наталья Леонидовна (г. Москва, Россия) кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, oushkate@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия) доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, sergeeva198262@mail.ru

Data about the authors:

I. Samokhin (Moscow, Russia), PhD in Philology, senior lecturer of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia, e-mail: alcrips85@mail.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), PhD in Philology, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Education, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru



Подготовка педагогов

УДК 377.8: 372.3

ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОМАНДАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Н. Ле-ван, А.К. Белолуцкая, Т.В. Морозова

Аннотация. В статье представлен кейс, иллюстрирующий процесс апробации системы подготовки специалистов для работы с командами дошкольных образовательных организаций по итогам экспертизы образовательной среды с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)» (далее – шкал ECERS). Дано авторское осмысление компетенций, необходимых специалисту по профессиональному развитию педагогов в условиях нового формата повышения квалификации – корпоративного обучения. Описан опыт подготовки таких специалистов с использованием методов включенного педагогического наблюдения, тренинга, профессиональных проб, супервизии, возникшие в ходе подготовки трудности и перспективы продолжения опытно-экспериментальной работы в этом направлении. Эмпирическая часть работы подкреплена методологическими положениями о подходах и принципах исследовательской деятельности.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагогическая команда, специалист по корпоративному обучению, тренер, открытая образовательная программа, компетенции тренера, ECERS

PREPARATION OF COMPETENT SPECIALISTS FOR WORKING WITH PEDAGOGICAL TEAM FOR DEVELOPMENT OF QUALITY OF EDUCATION

T. Le-van, A. Belolutskaia, T. Morozova

Abstract. The article presents a case which illustrates the process of approbation of the system of training for specialists who will work with teams of preschool educational organizations. The work is based on the results of the evaluation of the educational environment using the "Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)" (hereinafter - ECERS). Authors' interpretation of the competencies required for the professional development of teachers in the new format of professional development - corporate training - is given. The experience of training such specialists using the methods of included pedagogical observation, training, professional attempts, supervisions is presented. The difficulties encountered during this work and the perspectives for continuing experimental work in this direction are described. The empirical part of the work is supported by methodological provisions on approaches and principles of research activity.

Keywords: additional professional education, pedagogical team, specialist in corporate training, trainer, open educational program, trainer competencies, ECERS.

Пути развития системы непрерывного профессионального образования педагогов находятся в ряду остро дискуссионных вопросов современной науки и практики. Будучи одной из ключевых фигур в осуществлении образовательного процесса, именно педагог своим уровнем подготовки, профессиональными и даже личностными характеристиками задает планку качества системы образования (это положение основательно разработали в своих исследованиях М. Барбер и М. Муршед [1]). То же самое можно сказать и о специалистах, работающих в сфере профессионального развития педагогических кадров.

Наиболее обсуждаемые на данный момент стратегии реформирования системы непрерывного профессионального образования

концентрируются больше на содержании и формах работы, на обеспечении процесса, тогда как более перспективным в мировой практике признан акцент на результативность образовательной системы. Соответственно, при такой стратегии существенно повышается роль специалиста сферы профессионального развития, расширяются границы его свободы в построении педагогической системы для каждого конкретного адресата, в отборе содержания, актуального для обучающихся.

Результативность профессионального образования принято рассматривать в категориях «компетентность» и «готовность». Не вдаваясь в нюансы их трактовки, можно в целом отметить, что они представляют собой минимальные, но недостаточные предпосылки

для успешной реализации специалистом своих трудовых обязанностей. Целый спектр факторов обеспечения высокого качества функционирования системы образования имеет управленческий характер, в частности, например, связан с организационно-экономическими и социальными условиями, в которые попадает компетентный педагог, который обладает готовностью к определенному виду профессиональной деятельности, но может не иметь возможности реализовать эту деятельность из-за недостаточности условий. Остановимся на сфере ответственности системы профессионального образования: какие компетенции должны успешно формироваться у педагогов при реализации основных и дополнительных профессиональных программ, а также в иных формах профессионального развития (неформального, такого, например, как регулярные методические мероприятия, и информального, то есть самообразования педагога и его участия в различных профессиональных сообществах)?

Прежде чем ответить на этот вопрос, вспомним о том, что система дошкольного образования в нашей стране включает не только организации, подчиняющиеся государственным органам управления образованием, но и сектор негосударственных структур, где дети от 0 до 7 и их семьи получают платные образовательные услуги. В связи с этим, например, Е.В. Колесникова полагает, что для государственного сектора организаций, реализующих программы дошкольного образования, понимание профессии дошкольного педагога отличается от представлений в частном секторе (в первом случае дошкольное образование рассматривается как массовое социальное обслуживание, а во втором – как вид получения прибыли, где предложение зависит от спроса) [4, с. 32]. Следовательно, можно ожидать и того, что от работников организаций, в зависимости от направленности на маркетинговую образовательных услуг, будут требовать наличия, в некоторой мере, различных компетенций. В чем-то это справедливо, но экспертность в профессии, статус «специалиста по развитию детей раннего возраста» (так обозначают работников дошкольного образования в зарубежной практике) – это одинаково важная составляющая профессиональной подготовки сотрудников как прогосударственных, так и негосударственных дошкольных образовательных организаций.

Еще одной важной общепрофессиональной компетенцией, вне зависимости от сферы работы дошкольного педагога, является субъектное

отношение к своему труду, к его процессуальной и содержательной стороне, а также связанные с этим способности к самостоятельному проектированию, рефлексии, профессиональному анализу своих достижений и затруднений.

Кроме того, распространение идей проектного менеджмента в образовании, развитие корпоративных культур как важного фактора обеспечения качества системы предполагает, что у любого работника дошкольного образования сформированы общепрофессиональные компетенции, способствующие организации командной работы, задачного подхода в развитии качества, включению в исследовательскую и инновационную деятельность, приобщению к сетевому взаимодействию и т.д.

Кто и каким образом мог бы развивать перечисленные компетенции у работников дошкольного образования в современных условиях? И, что более актуально, какими компетенциями должен обладать специалист по профессиональному развитию педагогов дошкольных образовательных организаций, чтобы система подготовки и повышения квалификации педагогов давала устойчивые образовательные результаты? Этой проблеме посвящено наше исследование, которое является продолжением работы по созданию системы оценки и развития качества дошкольного образования в городе Москве. Первым шагом этого многолетнего проекта было исследование качества дошкольного образования, проведенное весной 2016 года в 36 школах одного из столичных округов с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)» [6]. Результаты исследования в целом показали, что основные сложности возникают в выполнении таких требований ФГОС ДО, как индивидуализация образовательного процесса; поддержка инициативы и самостоятельности детей; создание доступной и мобильной среды; создание условий для развития мышления, воображения и детского творчества [5]. Одним из выводов, сделанных в результате исследования, было также то, что формально в дошкольных отделениях школ созданы условия для развития персонала (есть в наличии методическая литература, есть возможности для повышения квалификации и получения методической поддержки и пр.), однако эти результаты соседствуют с существенно более низкими показателями, связанными с собственно образовательной деятельностью, ориентацией

педагогов на современные представления о качественном дошкольном образовании; это делает очевидным тот факт, что содержание курсов повышения квалификации и методической поддержки дошкольных работников нуждается в серьезном преобразовании [5, с. 47].

Для продолжения проекта и решения выявленной проблемы в 2016-2017 уч.г. лабораторией развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета были разработаны и параллельно апробированы две модели: модель научно-методического сопровождения программ развития дошкольных образовательных организаций с использованием шкал ECERS и модель подготовки специалистов для работы с командами дошкольных образовательных организаций по итогам экспертизы образовательной среды с использованием шкал ECERS.

В рамках первого направления с декабря 2016 года по апрель 2017 года проводилась работа с педагогическими (проектными) командами дошкольных отделений четырех московских школ. Эта работа включала в себя 6 очных однодневных встреч, 11 дополнительных встреч по выбору команд и онлайн сопровождение команд. В проектные команды входили представители администрации дошкольных отделений (старшие воспитатели, методисты), педагоги-психологи, наиболее инициативные воспитатели дошкольных групп. Общее количество участников апробации данной модели – 20 человек. Стратегия работы (методического сопровождения представителей педагогических команд) включала следующие векторы:

Формирование общего поля смыслов деятельности. Актуализация личного опыта участников и формирование общего поля представлений о потребностях детского развития. Выработка общих представлений о качестве дошкольного образования. Определение масштаба и содержания задачи, которая может быть положена в основу проекта (программы развития дошкольной образовательной организации).

Повышение уровня компетентности участников. Обучение в рамках апробации проводилось методами активного обучения: позиционный семинар, тренинг, супервизия, мастерская и т.п. Каждый семинар фокусировался на решении конкретного круга вопросов и был направлен на достижение соответствующих локальных результатов. Большое внимание было уделено

педагогическим и управленческим технологиям (технология ведения дискуссии в группе, технология проектирования образовательных событий, технология проведения рефлексивного круга, технология анализа кейса и т.п.), а также созданию условий для пробы (подготовка и проба событийного формата работы воспитателя с детьми; подготовка и проба диалога руководителя с командой и т.п.).

Проектная работа. Каждая команда на протяжении всего обучения работала над проектом (программой развития своего дошкольного отделения или отдельного структурного подразделения) и использовала ресурс группы и экспертов для продвижения.

Системные изменения. Группа экспертов работала с командами в качестве тренеров, обеспечивая их переход от одной модели к другой: от коллектива, функционирующего на поддержание системы, работающего по типовой программе, к команде, проектирующей содержание деятельности, решающей задачи собственного развития.

Апробация данной модели стала также площадкой для подготовки специалистов (тренеров) по работе с педагогическими командами в рамках второго направления. На данном этапе необходимо было в первую очередь определить, какими компетенциями должен обладать такой специалист, реализуя перечисленные векторы работы с педагогами, как совместить традиционные механизмы профессионального развития педагогов с новыми наработками, в том числе смежных социально-трудовых областей (психотерапии, бизнес-коучинга и др.).

Так, второе направление представляло собой отработку методической системы подготовки специалистов по работе с педагогическими командами для развития качества образования в дошкольных группах. Для этого была набрана группа из 17 специалистов в области педагогики и психологии, имеющих опыт работы по профессиональному развитию взрослых.

Одним из основных методологических подходов в рамках модели был принят акмеологический [2], который позволяет рассматривать совершенствование профессионализма и освоение профессиональных компетенций в контексте развития личности обучающегося (в нашем случае – тренера по работе с командами ДОО) в процессе непрерывного личностно обусловленного совершенствования и раскрытия своего потенциала как педагога, специалиста системы профессионального педагогического

образования. Акмеологический подход реализовался через принципы:

- системности, согласно которому предмет исследования (профессионализм специалиста) представляет собой онтологически неоднородную, но функционально единую и движимую к оптимальному состоянию систему;

- комплексности, в соответствии с которым развитие профессионализма осуществляется в комплексе когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного аспектов профессиональной подготовки (повышения квалификации);

- ресурсности, который подразумевает выявление с помощью преподавателя (наставника, супервизора, тренера) и использование ресурсов каждого обучающегося (слушателя) для достижения им наивысшего уровня профессионализма;

- поддерживающего взаимодействия, т.е. предоставление обучающемуся возможности самостоятельно спроектировать и пройти свой путь профессионального развития; помощь ему в этом осуществляется только в моменты затруднений;

- непрерывности, в соответствии с которым профессиональное развитие осуществляется перманентно, не только в период прохождения курсов повышения квалификации (т.е. в период формального образования), но и с использованием различных возможностей неформального и информального образования (участие в обучающих семинарах, коучинговых сессиях, мастерских; самообразование посредством обмена опытом на профессиональных форумах, чтения методической литературы и проч.);

- практикоориентированности, согласно которому освоение необходимых компетенций осуществляется слушателем в процессе практической деятельности – через наблюдение за работой преподавателя (наставника, супервизора, тренера) с командой ДОО, через собственные профессиональные пробы в различных аспектах методического сопровождения педагогического коллектива;

- индивидуализации, который предполагает построение для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута с учетом его личных и профессиональных качеств, потребностей и особенностей;

- обратной связи, в соответствии с которым процесс обучения (профессионального развития) сопровождается непрерывным выявлением актуального уровня развития конкретных качеств слушателя – с одной

стороны, осознанием им самим своего личного и профессионального «прироста» (рефлексии); с другой – отслеживанием преподавателем (наставником, супервизором, тренером) динамики развития профессионализма слушателя (оценки качества его обучения).

Кроме того, в процессе обучения был реализован системный подход, который проявляется через принципы:

- структурности профессионального развития – наличия взаимосвязанных между собой дидактических элементов (цели, содержания, методов обучения, ожидаемых результатов);

- взаимообусловленности – эффективности реализации модели подготовки специалистов для работы с командами ДОО только при соблюдении всех организационно-методических, психолого-педагогических и материально-технических условий.

Еще одним методологическим подходом, на котором основана реализация модели подготовки специалистов для работы с командами ДОО, является социально-личностно-деятельностный (В.И. Загвязинский [3]). Этот подход переносит акцент с самореализации обучаемого специалиста на достижение им такого уровня профессионализма, который позволяет ему выполнять свою социальную миссию – вносить посильный вклад в развитие дошкольного образования Москвы. В связи с этим подходом раскрываются принципы:

- аксиологичности – в соответствии с этим принципом в основу обучения заложено развитие ценностного отношения к ребенку, его интересам, потребностям и особенностям, к его личности в целом (это важно осознавать не только воспитателю, с которым работает тренер, но и самому тренеру); стремления создать для ребенка ситуацию, максимально раскрывающую возможности освоения им культурных средств, а для педагога, работающего с ребенком, ситуацию творческого применения своих профессиональных качеств и живого общения с воспитанником;

- созидательности – данный принцип указывает на характер всей деятельности специалиста по работе с командами ДОО, т.е. дает основания специалисту для выбора методов, приемов, содержания взаимодействия с педагогическим коллективом, способов оценки качества деятельности работников ДОО.

Процесс работы с тренерами-стажерами строился от простого к сложному, от наблюдения к самостоятельным профессиональным пробам. Также в качестве

самостоятельной работы стажерам было предложено осуществлять дистанционную супервизию педагогических команд (по материалам видео, презентаций проектов развития, другим материалам закрытой группы в Фейсбуке «Оценка и развитие качества дошкольного образования»). В качестве еще одного направления для самостоятельной работы стажеры изучали материалы (статьи, видеолекции, видеоролики) на сайте edu.ecers.ru. Целью этой работы было развитие у будущих тренеров общих представлений о должном качестве дошкольного образования, «наведение резкости» на базовые ценности профессии и их лично значимую интерпретацию.

В ходе развертывания логики работы с командами ДОО (апробация модели научно-методического сопровождения программ развития дошкольных образовательных организаций с использованием шкал ECERS) тренеры-стажеры были включены в работу на очных семинарах с командами, где сначала проводили наблюдение по схеме, предложенной в виде «Бланка наблюдения стажера» (первые 3 занятия), затем давали обратную связь по семинарам в свободной форме – следующие 2 занятия, затем спроектировали и провели серию образовательных событий для команд, а по завершении цикла встреч выступали в качестве оппонентов на презентации педагогическими командами своих проектов (последнее занятие), задавая вопросы на дальнейшее развитие.

Структурированное включенное наблюдение давало возможность стажерам сосредоточиться на основных моментах развития ситуации в аудитории и зафиксировать следующие важные аспекты:

- Что вызывает сопротивление?
- Какие позиции аудитория разделяет (кивает, соглашается)?
- После каких вопросов/реплик ведущего происходит «сдвигка» представлений аудитории? (примеры).
- Какой жанр мероприятий на семинаре оказался более эффективным и почему?
- На какие ценности опирались команды при разработке проектной идеи (записать доказательства того, что это удалось / не удалось)?
- Какие действия предприняли ведущие, чтобы подвести команды к осознанию ценностной основы своей проектной идеи?
- Был ли сдвиг к концу мастерской в сторону изменения / осознания / уточнения ценностей к концу дискуссии? Что «сработало»?

Как уже было отмечено, в процессе продвижения по программе задания для

тренеров-стажеров усложнялись, предполагая большую самостоятельность суждений и оценок, например:

- Оцените степень готовности каждой команды к созданию собственного проекта по развитию.

- Какие вопросы Вы считаете нужным задать командам для развития проектных идей, сформулированных на прошлом семинаре?

- Какие вопросы Вы считаете целесообразными при обсуждении результатов проб образовательных событий? Сформулируйте эти вопросы.

(Данное задание было подготовлено стажерами дома; предлагалось сравнить на занятии свои суждения с тем, как работали в ходе семинара опытные тренеры).

- Был ли сдвиг к концу мастерской в сторону уточнения идеи, конкретизации шагов по ее реализации?

- Поняли ли команды, на Ваш взгляд, суть технологии событийности к концу мастерской? Готовы ли они реализовывать эту технологию?

- Какие реакции представителей команд в течение дня Вам показались важными, чтобы их использовать для работы с командами? Какие из них ведущий не использовал или использовал не так, как Вы это видите? Опишите свой взгляд на то, как нужно было использовать такие реакции.

После того, как тренеры-стажеры продвинулись в понимании методов работы с педагогами, фиксируя наблюдения в блиц-режиме на семинаре, им было предложено представить более развернутое описание происходящего на последующих семинарах в качестве домашнего задания. Такая рефлексия демонстрировала, насколько стажер способен уловить и вербально выразить суть происходящих процессов, видит ли он «реперные» точки в ходе работы, готов ли к непрерывному анализу как содержательной, так и процессуальной стороны работы с командой.

Важным этапом развития компетенций стажеров явился специальный семинар (без участия представителей команд) с целью проектирования профессиональных проб по выявленным образовательным потребностям команд. Смысл встречи – повернуть идеи мероприятий для команд, которые были предложены стажерами в начале курсов, от возможностей и интересов стажера на потребности и пользу для команд. Обсуждались такие вопросы:

- 1) как преподнести удачную практику за один семинар (как правило, продолжительностью 1,5 - 4 часа), но не «подсадить» коллектив на ощущение, а) что без

постоянной подпитки со стороны специалиста педагоги не справятся; б) что можно взять готовую идею, внедрить ее и гарантировать, что все будут довольны;

2) как провести семинар с элементами психологических методик, но оставить его в русле педагогической модели;

3) как усилить у команды ощущение своей субъектности и мягко подводить к их проекту, а не «солировать»;

4) в какой момент стоит вводить работу с результатами оценивания образовательной среды по ECERS (когда команды готовы это принять и в каком виде?).

Стажерам были даны задания (по мини-группам): составьте словесно-графический портрет одной из педагогических команд; опишите личностные характеристики членов команды (имеющие значение для работы с коллегами), иерархию и роли внутри команды, степень сплоченности команды и движущие механизмы. Стажеры довольно точно описали группы педагогов, с которыми проводилась работа в ходе проекта, и далее сформулировали явные (выражаемые самими педагогами) и скрытые (реально необходимые) образовательные потребности каждой команды. Итогом проектировочного семинара стал перечень образовательных потребностей всех дошкольных команд – участников проекта:

1) Мероприятия по командообразованию при специфике каждой команды (создание или развитие команды внутри одного структурного подразделения или создание команды из представителей всех структурных подразделений).

2) Конкретизация целей команд, перевод их из абстрактных категорий в операционализируемые.

3) Поиск способов осуществлять изменения (для ответа на вопрос «Как?») научиться слышать «голос ребенка» и осуществлять диалог в команде – слышать друг друга).

4) Развитие позиционности (умение принять разные позиции, чтобы лучше понять ситуацию под разными углами зрения).

5) Учить вырабатывать свои способы действия, а не принимать готовые модели без их критического анализа и творческой переработки.

6) Развитие критического мышления (как в отношении чужих готовых идей, так и в отношении к своим идеям и способам работы).

7) Развитие экспертности (умение объективно оценивать свою работу, понимать и принимать свои дефициты).

8) Включение в критерии успешности своей работы успешность детей с учетом ключевых положений ФГОС ДО.

Также для проектирования образовательных событий стажеры пользовались перечнем частных запросов, полученных в ходе рефлексивного круга на предыдущем совместном семинаре с командами ДОО (вопрос звучал следующим образом: «В чем я больше всего нуждаюсь в помощи, чтобы помочь моим коллегам в саду получать больше удовольствия от работы с детьми?»). Примеры частных запросов:

- важны практические техники: работа с эмоциональным выгоранием; работа с коллегами (мотивация, умение аргументировать, ТРИЗ для педагогов - для воспитателей и психологов);

- не хватает поддержки знающих людей – для всех категорий работников, но актуально, в первую очередь, для воспитателей; нужны ориентиры, образцы практической работы, лучшие практики, стажировки;

- тренинг о том, как хвалить и поддерживать, как правильно задать вопрос, как сделать так, чтобы коллектив сам пришел к мысли об изменениях;

- помощь в создании рабочей группы;

- помощь, чтобы убедить администрацию оказать поддержку;

- нужно профессиональное пространство для обсуждения вне своего корпуса и внутри;

- как расслабить воспитателей (какие ресурсы использовать в течение дня, чтобы воспитателям выполнить свои задачи без жесткого расписания – гибкое планирование);

- новые формы работы с современными родителями;

- как отразить инновации в рейтинге, чтобы директор захотел принять и поддержать эти предложения.

В соответствии с выявленными образовательными потребностями стажеры получили задание разработать образовательное событие и предложить его командам, использовать информацию о специфике каждой команды в ходе проведения мероприятия на базе конкретной образовательной организации, которая пригласит к себе тренера-стажера и гостей из других педагогических команд, участвующих в проекте.

В течение месяца стажерами были проведены на базе ДОО (инициатива выбора была за педагогическими командами) 11 образовательных событий:

– Семинар-практикум «Разговор с

руководителем».

– Семинар «Создание предметно-пространственной развивающей среды в детских садах в соответствии со шкалами ECERS».

– Мастерская «Поддержка детского исследовательского поведения».

– Тренинг «Диалог с ребенком».

– Мастерская «Внедрение технологии эффективной социализации в детском саду как способ развития инициативы ребенка, расширения сознания педагога и сплочения команды».

– Тренинг «Команда детского сада».

– Мастерская «Искусство спорить».

– Семинар «Рабочий план педагога».

– Мастерская «Вопрос как средство поддержки инициативы и активизации мышления дошкольника».

– Семинар – практикум «Предметная среда для развития каждого ребенка».

– Семинар-практикум «Вовлечение родителей в образовательный процесс».

Практически на каждом мероприятии стажеров присутствовал опытный тренер, который в режиме супервизии отмечал, насколько соответствует мероприятие явным и скрытым образовательным потребностям команды, получилось ли у стажера гибко отреагировать на специфику аудитории, в том числе на участие в мероприятии представителей разных команд. После мероприятия проводился совместный анализ (опытный тренер и тренер-стажер), включающий рефлексию стажера по следующим позициям:

- Сведения: название мероприятия; дата и место проведения; ведущие; участники (количество, состав);

- Общие впечатления о проведенном мероприятии (получилось – не получилось, на Ваш взгляд);

- Удалось ли следовать намеченному плану. Что помогало, что мешало?

- Совпали ли ожидания участников с тем, что они получили в ходе мероприятия? Если нет, то почему?

- Какие ощущения, эмоции Вы испытывали в процессе проведения мероприятия?

- Какие эмоции испытывали другие участники в процессе проведения мероприятия?

- Что бы Вы изменили в мероприятии, если бы проводили его еще раз?

- Если мероприятие проводилось вдвоем, как Вы можете охарактеризовать командность Вашего взаимодействия?

- Что было полезно и что бесполезно для участников мероприятия, на Ваш взгляд.

Все проведенные стажерами мероприятия получили живой отклик и положительные отзывы команд, помогли им в продвижении для разработки проекта, представленного на заключительном занятии.

Апробация модели подготовки специалистов для работы с командами дошкольных образовательных организаций по итогам экспертизы образовательной среды с использованием шкал ECERS показала в целом, что выбранная стратегия и тактика обучения тренеров приводит к запланированным результатам (развитию у стажеров необходимых компетенций), но динамика развития компетенций зависит от того, как осуществлен отбор претендентов, насколько полно соответствуют они обозначенным требованиям. Такими требованиями (критериями отбора) стали следующие:

– Специфика профессионального образования (специалистами по работе с командами ДОО могут стать лица, имеющие среднее профессиональное образование и высшее образование в области педагогики или психологии).

– Опыт работы в области оценки качества дошкольного образования с использованием шкал ECERS (для специалиста по работе с командами важно иметь представление о самом инструменте оценивания, а также о процедуре проведения оценки).

– Разделение ценностей дошкольного образования (уважение к ребенку, признание его субъектности в образовании, приоритет «голоса ребенка», ресурсность дошкольного детства и др.), обозначенных во ФГОС ДО и шкалах ECERS, и следование этическим нормам педагогической профессии.

Каждая из категорий стажеров показала свои плюсы и минусы. Так, например, плюсом специалистов в области дошкольного образования является практический опыт в данной сфере деятельности, знание теории и методики дошкольного образования. Однако это же стало в некоторых случаях и минусом, т.к. имеющийся у стажеров профессиональный багаж мешал абстрагироваться от частного «как должно быть» и следовать приоритету самостоятельного творческого поиска командами решения существующих в их деятельности дефицитов, переведенных в профессиональные задачи.

Также представители данной категории слушателей отмечали, что им не хватает компетентности в вопросах командообразования, развития лидерских

качеств у педагогических коллективов, навыков ведения конструктивного диалога.

С другой стороны, представители области профессионального развития взрослых (психологи, чьим профилем не является дошкольное образование) испытывали недостаток содержательного свойства, не могли разговаривать с аудиторией на одном языке, когда решаемые вопросы были связаны с организацией системы образования в ДОО. Однако такие специалисты при грамотном использовании имеющегося преимущества бизнес-тренера могли дать командам обратную связь из позиции «вне системы», показать, как универсальные процессы командной работы помогают в любой сфере перейти от стратегии функционирования к стратегии творческого развития.

В отношении того, насколько тренер разделяет ценности нового качества дошкольного образования, - однозначным выводом стало то, что это требование должно превалировать и оцениваться подробным образом. Работая с педагогической аудиторией и встречая сопротивление, тренер не должен сомневаться, что он ведет команду по правильному пути, что он верит в важность уважения к ребенку, стремления насытить его мир интересными и сообразными видами деятельности, позволить ребенку следовать по своей образовательной траектории с поддержкой взрослого, проявлять инициативу (а не в приоритет нормативных циркуляров, рейтингов и родительских стереотипов о подготовке ребенка к школе).

Наиболее важным, на наш взгляд, результатом апробации стало уточнение профессиональных компетенций, которые необходимы тренеру по работе с командами ДОО. Одной из основных является *фасилитационная*. Это означает, что тренер является не транслятором неких профессиональных знаний, а организатором их «добывания» педагогами. Фасилитатор действует в системе решения последовательности задач:

- помочь педагогу увидеть и проблематизировать имеющиеся дефициты;
- актуализировать потребность в получении педагогом нового теоретического и практического опыта;
- совместно с педагогом составить «навигационную карту» совершенствования в актуализированной проблематике (что нужно узнать, где найти информацию, где увидеть, как это реализуется на практике);

– стимулировать творческую переработку под собственный контекст и применение полученных профессиональных знаний.

В связи с этим тренеру важно удерживаться от монолога, от спланированных заранее в деталях мероприятий, гибко реагировать на обнаруженные образовательные потребности педагогов, работать с целостной личностью педагога (как с когнитивным компонентом, так и с ценностно-мотивационным).

Следовательно, тренер должен *владеть технологией работы в рамках «открытой» образовательной программы (emergent curriculum)*. Тенденция перехода от фиксированной, «закрытой» образовательной программы к гибкой, «динамичной», соконструируемой с обучающимися в момент реализации, находит все большее распространение во всем мире на различных уровнях образования – от дошкольного до образовательных курсов для взрослых. Исследователи видят в этом ответ образования на постоянно меняющиеся потребности общества и нестабильную действительность. Например, Е. Олиби (Eyiuche Olibie) отмечает такие ключевые моменты применения «открытой» образовательной программы [7]: «Учителя, которые реализуют [открытую] учебную программу, должны будут предоставить обучающимся возможности для целостного развития разума, интеллекта тела и эмоций для удовлетворения возникающих образовательных потребностей» [7, с. 163]. Очевидно, что это требует от тренера широкого профессионального кругозора, признания обучающихся соавторами образовательного курса, имеющими субъектную позицию и конкретный профессиональный запрос. Однако здесь есть риск ухода от системности образовательной программы, концентрации на отдельных частных моментах, которые интересуют педагогов (например, трудные случаи из практики или отдельно взятая педагогическая техника). Результатом проявления этого риска может стать то, что обучающиеся не научатся самостоятельно решать любые возникающие в профессиональной деятельности ситуации, не получат системного взгляда на проблему, приобретут зависимость от мнения стороннего профессионала – это однозначно негативно скажется на их субъектности. Поэтому тренер в рамках работы с «открытой» образовательной программой должен одновременно удерживать высокий уровень субъектности педагогов, следовать за их профессиональными запросами,

но при этом видеть ситуацию более глубоко, понимать их реальные образовательные потребности, которые помогут вывести их деятельность на качественно новый уровень.

Безусловно, успешность работы тренера с педагогическим коллективом ДОО будет зависеть от того, насколько *компетентен он непосредственно в вопросах реализации программ дошкольного образования*. Это не предполагает, что специалист досконально знает все методики, работал по всем существующим основным и парциальным программам, но он должен владеть на высоком уровне теорией и методикой дошкольного образования с опорой на существующее разнообразие практик (как минимум, уметь привести примеры успешных и не соответствующих требованиям ФГОС ДО практик для иллюстрации обсуждаемых положений).

Также в современных условиях тренеру важно обладать новыми компетенциями, помогающими добиваться результата не столько с каждым конкретным педагогом, но в целом с коллективом. Как отмечают специалисты, среди значимых характеристик внутрикорпоративных отношений работников ДОО наблюдается отсутствие «институционализированной практики контакта», с одной стороны, и ощущение внутренней конкуренции – с другой, что ведет к формированию предубеждений, разобщенности и отсутствию возможности объединения усилий для единого корпоративного продвижения интересов [4,

с.36]. Это существенно мешает применению педагогами новых способностей и качеств, освоенных в ходе повышения квалификации. Практикой доказано, что результативность обучения будет значительно выше, если задействован весь коллектив или хотя бы инициативная группа, нежели чем если отдельно взятый педагог посещает курсы, обучаясь в группе, состоящей из представителей разных организаций, не имеющих общих профессиональных задач. В связи с этим специалист по работе с педагогическими командами должен оказывать помощь представителям ДОО в налаживании внутрикорпоративной кооперации, в построении конструктивных отношений в коллективе, формировании команды из группы искусственно объединенных одинаковой записью в трудовой книжке работников.

Таким образом, подготовка специалистов для работы с педагогическими командами дошкольных образовательных организаций является перспективным направлением совершенствования системы дошкольного образования. Такими специалистами не являются автоматически все сотрудники системы профессионального развития педагогов (преподаватели курсов повышения квалификации, методисты и старшие воспитатели ДОО); для работы в качестве тренера педагогической команды ДОО необходимо освоить ряд специфических компетенций.

Литература:

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. - 2008. - № 3. - С. 7–60.
2. Виноградова Н.И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования: монография / Н.И. Виноградова, А.И. Улзытуева, Н.М. Шибанова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. - 256 с.
3. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2013. - №2. - С. 3-8.
4. Колесникова Е.М. Педагоги дошкольного образования в изменяющемся институциональном контексте: реформы социальной политики и перспективы профессиональной группы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». - 2013. - № 3 (31). - С. 31–37.

5. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2017. - №2 (74). - С. 16–31.
6. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях: переработанное издание / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. М.: Национальное образование, 2016. - 130 с.
7. Olibie E. Emergent Global Curriculum Trends: Implications for Teachers as Facilitators of Curriculum Change // Journal of Education and Practice. - 2013. Vol 4. No 5. - P. 161-167. From: URL: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/4803/4882>

Сведения об авторах:

Ле-ван Татьяна Николаевна (Москва), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов, Московский городской педагогический университет, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Белолуцкая Анастасия Кирилловна (Москва), кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов, Московский городской педагогический университет.

Морозова Татьяна Витальевна (Москва), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов, Московский городской педагогический университет.

Data about the authors:

T. Le-van (Moscow), Ph.D. (Pedagogy), docent, senior researcher of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, Moscow City University, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

A. Belolutskaya (Moscow), Ph.D. (Psychology), leading researcher of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, Moscow City University.

T. Morozova (Moscow), Ph.D. (Psychology), senior researcher of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, Moscow City University.



УДК 37.8.014.15+930.2

КРИТЕРИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Варющенко, О. В. Гайкова

Аннотация: В статье представлены критерии, использовавшиеся для выявления уровней практической готовности учителей к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в процессе повышения их квалификации в организации дополнительного профессионального образования. Предлагаемые критерии учитывают многоаспектность, многофакторность педагогических понятий и явлений, позволяя выделить признаки, необходимые для проведения оценки эффективности разработанной и реализованной экспериментальной модели обучения «Формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в организации дополнительного профессионального образования».

Ключевые слова: дискуссионные вопросы, критерии готовности учителя к преподаванию, репродуктивный уровень, творческий уровень, практическая готовность, эмпирическая проверка.

CRITERIA OF PRACTICAL TEACHERS' READINESS FOR TEACHING OF CONTROVERSIAL ISSUES OF HISTORICAL SCIENCE IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

V. Varyushchenko, O. Gajkova

Abstract: The article presents the criteria used to identify practical levels of readiness of teachers to teach controversial issues of historical science in the process of improving their skills in the organization of additional professional education. Proposed criteria for teaching involve a multifaceted, multifactor pedagogical concepts and phenomena, allowing you to select the characteristics necessary for the effectiveness evaluation developed and implemented the experimental model teaching «Formation of teachers' readiness to teach controversial issues of historical science in the organization of additional professional education».

Keywords: discussion questions, criteria of teacher' readiness to teach, the reproductive level, creative level, practical commitment, empirical testing.

Готовность учителя к самостоятельной практической деятельности может проявляться лишь у работающего учителя. Поэтому предметно-методическая подготовка в организации повышения квалификации и переподготовки работников образования в системе дополнительного профессионального образования должна быть направлена на формирование самостоятельности, обусловленной набором требований к сформированности умений и навыков.

При отборе критериев объективной оценки готовности учителей к преподаванию дискуссионных вопросов в процессе повышения квалификации или переподготовки в организации дополнительного профессионального образования мы учитывали:

– обоснованные педагогические положения, принципы, составляющие основу структурной модели [9];

– эмпирические показатели, требующие корректного перевода педагогических понятий и позволяющие однозначно определять степень достижения в образовательной деятельности необходимого эффекта [11];

– признаки, на основании которых проводится оценивание готовности [8].

Критерии и показатели результативности профессиональной деятельности учителя – это совокупность качественных и количественных характеристик, позволяющих оценить деятельность педагогической системы с целью отслеживания ее эффективности. Под педагогической системой мы понимаем выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления [12, с. 157].

Мы исходили из того, что содержание критерия должно:

- быть простым, допускающим простейшие способы измерения с использованием несложных методик;

- быть корректным, оценивающим именно то, что в процессе обучения необходимо оценить;

- быть адекватным показателю, измерителем которого он является [9];

- выражаться определенной однозначной дефиницией [11];

- исключать противопоставляемые друг другу показатели [11].

Процедура разработки критериев включала:

– построение эмпирических характеристик теоретического понятия «формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки» (существенные свойства понятия, состав его компонентов и т.п.);

– выбор индикаторов, репрезентативно представляющих признаки понятия «готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки».

Таким образом, понятие «критерий» учитывало многоаспектность, многофакторность педагогических понятий, а его использование позволило выделить признаки, необходимые для проведения оценки эффективности разработанной и реализованной экспериментальной модели обучения

«Формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в организации дополнительного профессионального образования» [2–7].

Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, к которым относятся организаторские и коммуникативные умения, обеспечивающие включение учащихся в различные виды деятельности, организацию деятельности коллектива и установление педагогически целесообразных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями-коллегиями, родителями [12, с. 48].

Критерии и показатели выявления уровней практической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки представлены в таблицах 1, 2, 3, 4.

Таблица 1. – Формирование практической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на репродуктивном уровне

Уровни практической готовности учителя и диагностируемые показатели	Планируемые показатели практической готовности учителя	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования практической готовности учителя
<p><i>Репродуктивный</i></p> <p>- методология исторической науки;</p> <p>- понятия изучаемого курса;</p> <p>- персоналии изучаемого курса;</p> <p>- историографическое содержание курса;</p> <p>- хронология изучаемого курса;</p> <p>- технологии, применимые при изучении курса.</p> <p>- приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности;</p> <p>- процедуры использования /создания рабочей программы по курсу.</p>	<p><i>Соответствие методологии собственного курса:</i></p> <p>одной из методологий исторической науки (уровень 1) <i>Использование в собственном курсе:</i> понятий изучаемого курса (список 1-а); персоналий изучаемого курса (список 1-б); историографического содержания курса (уровень 1); хронологии изучаемого курса (таблица 1).</p> <p><i>Соответствие технологии собственного курса:</i></p> <p>одной из применяемых при изучении дискуссионных вопросов (уровень 1).</p> <p><i>Использование в собственном курсе:</i></p> <p>- приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 1).</p> <p><i>Применены при разработке собственного курса:</i></p> <p>рекомендованные процедуры использования /создания рабочей программы по курсу (уровень 1).</p>	<p><i>Лекция</i> «Выбор методологии изучения дискуссионных вопросов» + <i>творческая мастерская</i> (Ур. 1).</p> <p><i>Концепция курса</i> (Ур. 1).</p> <p><i>Творческая мастерская</i> «Содержательное наполнение курса «Дискуссионные вопросы исторической науки». <i>Список 1-а, 1-б.</i></p> <p><i>Содержание</i> (Ур. 1).</p> <p><i>Таблица 1.</i></p> <p><i>Деловая игра</i> «Выбор педагогической технологии для преподавания дискуссионных вопросов истории».</p> <p><i>Технологическая карта</i> (уровень 1).</p> <p><i>Ролевая игра</i> «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания».</p> <p><i>Диагностические таблицы</i> (уровень 1). <i>Защита презентации</i> «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов истор. науки».</p> <p><i>Сертификат готовности</i> (Ур.1).</p>	<p>«Практическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (репродуктивный уровень)».</p>

Таблица 2. – Формирование практической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на стимульно-продуктивном уровне

Уровни практической готовности учителя и диагностируемые показатели	Планируемые показатели практической готовности учителя	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования практической готовности учителя
<p><i>Стимульно-продуктивный</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - методология исторической науки; - понятия изучаемого курса; - персоналии изучаемого курса; - историографическое содержание курса; - хронология изучаемого курса; - технологии, применимые при изучении курса; - приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности; - процедуры использования/ создания рабочей программы по курсу. 	<p><i>Соответствие методологии собственного курса:</i> одной из методологий исторической науки (уровень 2). <i>Использование в собственном курсе:</i> понятий изучаемого курса (список 2-а); персоналий изучаемого курса (список 2-б); историографического содержания курса (уровень 2); хронологии изучаемого курса (таблица 2).</p> <p><i>Соответствие технологии собственного курса:</i> - одной из применяемых при изучении дискуссионных вопросов (уровень 2). <i>Использование в собственном курсе:</i> - приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 2). <i>Применены при разработке собственного курса:</i> рекомендованные процедуры использования /создания рабочей программы по курсу (уровень 2).</p>	<p>Лекция «Выбор методологии изучения дискуссионных вопросов» + <i>творческая мастерская</i> (Ур. 2). <i>Концепция курса</i> (Ур. 2). <i>Творческая мастерская</i> «Содержательное наполнение курса «Дискуссионные вопросы исторической науки». <i>Список 2-а, 2-б</i> <i>Содержание</i> (Ур. 2). <i>Таблица 2.</i> <i>Деловая игра</i> «Выбор педагогической технологии для преподавания дискуссионных вопросов истории». <i>Технологическая карта</i> (Ур. 2). <i>Ролевая игра</i> «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания». <i>Диагностические таблицы</i> (Ур. 2). <i>Защита презентации</i> «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов истор. науки». <i>Сертификат готовности</i> (Ур. 2).</p>	<p>«Практическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (стимульно-продуктивный уровень)».</p>

Таблица 3. – Формирование практической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на эвристическом уровне

Уровни практической готовности учителя и диагностируемые показатели	Планируемые показатели практической готовности учителя	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования практической готовности учителя
<p><i>Эвристический</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - методология исторической науки; - понятия изучаемого курса; - персоналии изучаемого курса; - историографическое содержание курса; 	<p><i>Соответствие методологии собственного курса:</i> одной из методологий исторической науки (уровень 3). <i>Использование в собственном курсе:</i> понятий изучаемого курса (список 3-а); персоналий изучаемого курса (список 3-б); историографического содержания курса (уровень 3);</p>	<p>Лекция «Выбор методологии изучения дискуссионных вопросов» + <i>творческая мастерская</i> (Ур.3). <i>Концепция курса</i> (Ур. 3). <i>Творческая мастерская</i> «Содержательное наполнение курса «Дискуссионные вопросы исторической науки». <i>Список 3-а, 3-б.</i> <i>Содержание</i> (Ур. 3).</p>	<p>«Практическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (эвристический уровень)».</p>

Продолжение таблицы 3.			
<i>Уровни практической готовности учителя и диагностируемые показатели</i>	<i>Планируемые показатели практической готовности учителя</i>	<i>Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля</i>	<i>Критерии для диагностирования практической готовности учителя</i>
<p>- хронология изучаемого курса;</p> <p>- технологии, применимые при изучении курса;</p> <p>- приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности;</p> <p>- процедуры использования/создания рабочей программы по курсу.</p>	<p>хронологии изучаемого курса (таблица 3).</p> <p><i>Соответствие технологии собственного курса:</i></p> <p>- одной из применяемых при изучении дискуссионных вопросов (уровень 3).</p> <p><i>Использование в собственном курсе:</i> приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 3).</p> <p><i>Применены при разработке собственного курса:</i> рекомендованные процедуры использования /создания рабочей программы по курсу (уровень 3).</p>	<p>Таблица 3.</p> <p><i>Деловая игра</i> «Выбор педагогической технологии для преподавания дискуссионных вопросов истории».</p> <p><i>Технологическая карта</i> (Ур. 3).</p> <p><i>Ролевая игра</i> «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания».</p> <p><i>Диагностические таблицы</i> (Ур. 3).</p> <p><i>Защита презентации</i> «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов».</p> <p><i>Сертификат готовности</i> (Ур. 3).</p>	<p>«Практическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (эвристический уровень)».</p>

Таблица 4. – Формирование практической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на креативном уровне.

<i>Уровни практической готовности учителя и диагностируемые показатели</i>	<i>Планируемые показатели практической готовности учителя</i>	<i>Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля</i>	<i>Критерии для диагностирования практической готовности учителя</i>
<p>- методология исторической науки;</p> <p>- понятия изучаемого курса;</p> <p>- персоналии изучаемого курса;</p> <p>- историографическое содержание курса;</p>	<p><i>Соответствие методологии собственного курса:</i> одной из методологий исторической науки (уровень 4).</p> <p><i>Использование в собственном курсе:</i> понятий изучаемого курса (список 4-а); персоналий изучаемого курса (список 4-б); историографического содержания курса (Ур.4); хронологии изучаемого курса (таблица 4).</p>	<p>Лекция «Выбор методологии изучения дискуссионных вопросов исторической науки» + творческая мастерская (Ур. 4).</p> <p><i>Концепция курса</i> (уровень 4).</p> <p><i>Творческая мастерская</i> «Содержательное наполнение курса «Дискуссионные вопросы исторической науки».</p> <p><i>Список 4-а, 4-б.</i></p> <p><i>Содержание</i> (Ур. 4).</p> <p>Таблица 4.</p> <p><i>Деловая игра</i> «Выбор педагогической технологии для преподавания».</p>	<p>«Практическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (креативный уровень)».</p>

<i>Продолжение таблицы 4</i>			
<i>Уровни практической готовности учителя и диагностируемые показатели</i>	<i>Планируемые показатели практической готовности учителя</i>	<i>Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля</i>	<i>Критерии для диагностирования практической готовности учителя</i>
<p><i>Креативный</i></p> <p>- хронология изучаемого курса;</p> <p>- технологии, применимые при изучении курса;</p> <p>- приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности;</p> <p>- процедуры использования/создания рабочей программы по курсу.</p>	<p><i>Соответствие технологии собственного курса:</i> одной из применяемых при изучении дискуссионных вопросов (уровень 4).</p> <p><i>Использование в собственном курсе:</i></p> <p>- приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 4).</p> <p><i>Применены при разработке собственного курса:</i></p> <p>- рекомендованные процедуры использования /создания рабочей программы по курсу (уровень 4).</p>	<p><i>Технологическая карта</i> (уровень 4).</p> <p><i>Ролевая игра</i> «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания».</p> <p><i>Диагностические таблицы</i> (Ур. 4).</p> <p><i>Защита презентации</i> «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов».</p> <p><i>Сертификат готовности</i> (Ур. 4).</p>	<p>«Практическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (креативный уровень)».</p>

По каждому показателю используются четыре уровня, выделенные на основе структуры деятельности и компетентности: репродуктивный, стимульно-продуктивный, эвристический, креативный. Уровни демонстрируют последовательное движение от репродуктивного к творческому в процессе формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки:

- репродуктивный, когда усвоение содержания осуществлено на уровне воспроизведения теоретических знаний;
- стимульно-продуктивный, когда усвоение содержания осуществлено на уровне

теоретических знаний и умений их применения по образцу;

- эвристический, когда усвоение содержания осуществлено на уровне теоретических знаний, умений их применения по образцу и умений решения проблемных ситуаций, требующих собственного способа преподавания дискуссионного вопроса исторической науки;

- креативный, когда усвоение содержания осуществлено на уровне систематизированных знаний, выстроенных в логике наук, готовности самостоятельно реализовать технологию преподавания дискуссионных вопросов исторической науки [1, с. 35]. Данный уровень отнесён к творческой одарённости [13].

Литература:

1. Богдавленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б. Богдавленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – 35–41.
2. Варющенко В.И., Гайкова О. В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса /В. И. Варющенко, О. В. Гайкова. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. – 100 с.
3. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Реализация модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в системе повышения квалификации /В. И. Варющенко, О. В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 87–92.
4. Варющенко В.И., Гайкова О. В. Модульный курс «Дидактические основы формирования

- готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки /В. И. Варющенко, О. В. Гайкова // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 5. – С. 281–285.
5. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Подготовка учителей к преподаванию дискуссионных вопросов истории в рамках повышения квалификации /В. И. Варющенко, О. В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 58–60.
6. Варющенко В.И., Гайкова О. В. Технология подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки в системе повышения квалификации / В. И. Варющенко, О. В. Гайкова // Педагогический журнал. – 2017. – № 2 – С. 413–421.
7. Варющенко В.И., Гайкова О. В. Практическая значимость изучения дискуссионных вопросов науки на уроках истории в школе / В. И.

Варющенко, О. В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С.126–128.

8. Гуманитарные технологии в образовании / Под ред. Л.А. Гавриленко, Т.И.Шукшиной. – Саранск, 2011. – 402 с.

9. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – 848 с.

11. Симонова А.А. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому

менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Симонова. – Екатеринбург, 2011. – 414 с.

12. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Анищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Анищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 2002. – 512 с.

13. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 123–132.

Сведения об авторах:

Варющенко Виктор Иванович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Почетный работник общего образования Российской Федерации, e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна (г. Новосибирск, Россия), кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26, e-mail: gaikova28@yandex.ru

Data about the authors:

V.Varyushchenko (St. Petersburg, Russia), candidate of historical sciences, professor. Honorary Teacher of General Education of the Russian Federation, e-mail: varvic47@mail.ru

O.Gajkova (Novosibirsk, Russia), candidate of pedagogical sciences; Teacher of History and Social Science Highest Qualification Category, High School No. 26 of Novosibirsk, e-mail: gaikova28@yandex.ru



УДК 37.041

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Н.Н. Кондрашева

Аннотация. Профессиональное развитие личности учителя и педагога-психолога остается ключевым направлением исследований в педагогической науке и требует практических решений реализации идеи брендинга специалиста посредством педагогической технологии. В статье рассматривается педагогическая технология брендинга учителя и педагога-психолога, авторы приходят к выводу, что данная технология представляет собой системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, методологических и технологических средств, применяемых в достижении педагогической цели как прогнозируемого результата.

Ключевые слова: педагогическая технология, брендинг, бренд, имидж, развитие, персонализация.

PERSONAL BRANDING OF THE TEACHER AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AS PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

N. Kondrasheva

Abstract. Professional development of the identity of the teacher and educational psychologist remains the key direction of researches in pedagogical science and requires practical solutions of realization of the idea of branding of the expert by means of pedagogical technology. In article the pedagogical technology of branding of the teacher and educational psychologist is considered. This technology represents system set and an order of functioning of all personal, methodological and technological means applied in achievement of the pedagogical purpose as the predicted result.

Keywords: educational technology, branding, brand, image, development, customization.

Системообразующие изменения в общем образовании выдвигают проблему повышения качества педагогического труда и уровня профессионального мастерства учителя и педагога-психолога, что выдвигает на передний план ключевую задачу брендинга как педагогической технологии. Высокий уровень мастерства дает новое качество профессиональной деятельности учителя и педагога-психолога, формируется профессиональная позиция, аккумулирующая в себе наивысшие уровни направленности, знаний, готовности и компетенций, продуцируется инструмент для самоанализа профессионально-педагогической деятельности, выявляются резервы самодвижения, в том числе посредством позиционирования индивидуального бренд-имиджа.

Имидж учителя и педагога-психолога, с позиции В.Е. Цибульниковой, представляет собой целостный целенаправленно сформированный образ как динамическое образование, имеющее интегративный характер профессиональной направленности деятельности, комплексно включающее внутренние качества и внешние характеристики, а также способствующие результативности труда и успешности в педагогическом

коллективе. Имидж учителя и педагога-психолога как носителя индивидуального стиля профессиональной деятельности и образа, создаваемого в процессе общения, взаимодействия и целенаправленной деятельности, выстраивается на ключевых основополагающих принципах: принципе детерминизма, принципе единства сознания и деятельности, а также принципе развития личности [3].

Педагогическое участие в профессиональном развитии учителя и педагога-психолога может обеспечиваться проектированием как специфическим видом педагогической деятельности. *Педагогическое проектирование* профессионального развития личности выстраивается на основе педагогической аксиологии и антропологии, принципах гуманизации образования. С позиции, Т.А. Челноковой, стратегия педагогического проектирования профессионального развития личности представляет собой систему концептуально обоснованных, целенаправленных и последовательных проектных действий, направленных на преобразование образовательной среды и создание благоприятных условий для развития личности участников образовательного процесса [5].

Развитие личности учителя и педагога-психолога связано не только с формированием индивидуального профессионального имиджа, но и с персональным брендом в условиях конкурентной образовательной среды. Личный бренд учителя и педагога-психолога способствует повышению самооценки, а также формированию авторитета и уважения среди коллег, обучающихся и их родителей.

Персональный бренд учителя и педагога-психолога может формироваться в образовательной организации, в которой он работает посредством брендинга как педагогической технологии.

Е.А. Леванова и В.Е. Цибульникова определяют признаки педагогической технологии, к которым относят: технологичность, целенаправленность, качество, результативность, эффективность, воспроизводимость и транслируемость. Они выделяют следующие атрибутивные черты, присущие каждой педагогической технологии: наличие конкретной педагогической идеи, под которую разрабатывается педагогическая технология; наличие ценностно-смысловых установок и достижимых целей; реализация технологии с учетом закономерностей и принципов педагогической науки и практики; выстраивание технологического цикла совокупности педагогических действий в соответствии с поставленной целью; реализация педагогической технологии на основе субъект-субъектного взаимодействия в системах «педагог-обучающийся», «обучающийся-обучающийся», «педагог-учебная группа»; наличие диагностических процедур в рамках оценки качества образования; наличие в педагогической технологии устойчивых алгоритмов и вариативных частей [3].

Брендинг учителя и педагога-психолога как педагогическая технология представляет собой системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, методологических и технологических средств, применяемых в достижении педагогической цели как прогнозируемого результата.

Персональный брендинг учителя и педагога-психолога выстраивается с учетом его личностных черт, профессиональных качества и практического опыта работы в системе общего образования. Ключевыми показателями эффективного персонального бренда современного педагога-психолога выступают: во-первых, отличительность, во-вторых, значимость, в-третьих, последовательность.

С позиции, А.М. Година, брендинг – это творческая работа по созданию и масштабному

внедрению бренд-имиджа на рынок услуг путем его закрепления в сознании потребителей. Бренд-имидж выступает в качестве сформированного представления целевой аудитории о профессиональной деятельности и успехах личности или организации [1, С. 105].

Технология создания персонального бренда учителя и педагога-психолога предполагает алгоритмическую последовательность следующих шагов:

- в первую очередь выявление отличительных личностных и профессиональных качеств, определяющих сильные стороны учителя и педагога-психолога (педагогическая интуиция, профессиональная гибкость, опережающее мышление, стрессоустойчивость, высокая рефлексивность, этичность, деликатность, честность, порядочность, лояльность, справедливость, ответственность, инициативность, способность к решению профессиональных задач разного уровня сложности и направленности и др.);

- во-вторых, переосмысление учителем и педагогом-психологом своей ниши в профессиональной среде, которую они уже занимают и могут в последующем занять в контексте его профессионального развития;

- в-третьих, в условиях конкурентных преимуществ специалистов высокого класса – исследование их профессионально востребованных качеств, а также изучение и обобщение передового педагогического опыта и особенностей профессионального мастерства выдающихся педагогов-новаторов;

- в-четвертых, проектирование и моделирование образа будущего бренд-имиджа, построение «древа целей» и «древа ресурсов» в контексте создания будущего прогнозируемого бренда;

- в-пятых, позиционирование учителем, педагогом-психологом себя как уникального профессионала и успешного специалиста в выбранной ранее нише.

Цель данной педагогической технологии состоит в формировании умений и развитии навыков практического применения знаний о закономерностях и принципах создания бренд-имиджа учителя и педагога-психолога с учетом личностного и профессионального развития.

Таким образом, персональный бренд учителя и педагога-психолога последовательно формируется и реализуется в отношениях с субъектами образовательного процесса в образовательных организациях, что безусловно способствует эффективному структурированию своей профессиональной деятельности. Персональный брендинг направлен на

гармонизацию профессиональной сферы деятельности как важнейшего фактора развития личности с учетом механизмов формирования и реализации жизненных стратегий, смысловой и социальной навигации.

С одной стороны, потребность в персонализации обеспечивает активное включение индивида в систему социальных связей и в практику, с другой стороны, оказывается детерминированной этими социальными связями. С.Ю. Головин подчеркивает, что, стремясь включить свое «Я» в сознание, чувства и волю других посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, индивид, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым потребность в персонализации [2].

Персонализация как элемент брендинга учителя и педагога-психолога представляет собой процесс осознания субъектом собственной личности как общественно значимой, результатом чего выступает его активная профессиональная деятельность, нацеленная на трансляцию участникам образовательных отношений своей индивидуальности.

Исходя из вышеизложенного необходимо

сделать следующие выводы:

Во-первых, конкурентно насыщенное образовательное пространство вызывает необходимость формирования индивидуального бренд-имиджа современного учителя и педагога-психолога.

Во-вторых, *брендинг учителя и педагога-психолога представляет собой педагогическую технологию как целенаправленную деятельность и процесс создания, функционирования и развития персонального бренда*. Брендинг учителя и педагога-психолога как педагогическая технология способствует эффективному структурированию профессиональной деятельности и является практическим инструментом, направленным на профессиональный рост и систематизацию знаний, умений, навыков и компетенций.

В-третьих, *персонализация* как компонент брендинга является потребностью учителя и педагога-психолога соответствовать целям образовательного процесса, посредством своей ценностно-смысловой устремленности и способствует расширению общекультурных и профессиональных компетенций, повышению внутренней ответственности, способности к самоанализу и саморефлексии.

Литература:

1. Годин А.М. Брендинг: Учебное пособие / А.М. Годин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. – 184 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога: Персонализация. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Леванова Е.А. Здоровье-ориентированный имидж современного учителя как носителя индивидуального стиля профессиональной деятельности / Е.А. Леванова, В.Е. Цибульникова, Т.В.

Пушкарева // Теория и практика физической культуры. – 2017. – №11. – С. 30-32.

4. Цибульникова В.Е. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании: Учебное пособие (с практикумом) для студентов педагогических вузов / Е.А. Леванова, В.Е. Цибульникова – М.: МПГУ, 2017. – 148 с.

5. Челнокова Т.А. Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения: Дис. ... д-ра пед наук. – Ульяновск, 2012. – 397 с.

Сведения об авторе:

Кондрашева Наталья Николаевна (г. Москва, Россия), аспирант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: Natalikondr@mail.ru

Data about the author:

N. Kondrasheva (Moscow, Russia) graduate student of department of social pedagogics and psychology, Moscow state pedagogical university, e-mail: Natalikondr@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА БАКАЛАВРОВ-ФИЗИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Э.Д. Шигапова, Г.З. Хабибуллина, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, А.М. Ахмедова

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что в рамках перехода к федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения и новому профессиональному стандарту педагога особое значение приобретает задача подготовки академически мобильных учителей, владеющих определенной широтой знаний как в своей предметной области, так и в смежных областях, ориентирующихся в новых достижениях разных наук и использующих их при решении профессиональных задач, умеющих самостоятельно разрабатывать и внедрять в учебный процесс новые активные методы обучения и образовательные технологии, отвечающие актуальным потребностям образовательного учреждения. Цель статьи заключается в исследовании возможности организации процесса подготовки будущих учителей физики с применением интерактивных форм обучения. Применение интерактивных методов обучения, предусматривающих взаимодействие не только преподавателя со студентом, но и студентов между собой, заключается в том, чтобы дать студенту возможность получить разностороннее образование по выбранному направлению подготовки. Ведущими методами исследования данной проблемы стали теоретический анализ педагогической литературы, позволивший провести обзор развития технологий обучения, а также наблюдение применения интерактивных форм в процессе обучения бакалавров педагогического направления. Основные результаты исследования состоят в описании опыта применения некоторых интерактивных методов обучения, позволяющих организовать учебный процесс на практико-ориентированной основе и оценить качество знаний студентов в предметной области, а также уровень сформированности основных профессиональных компетенций бакалавров-физиков в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, подготовка бакалавров, деловая игра, кейс-метод, проектная деятельность, профессиональное образование

EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION OF BACHELORS IN PHYSICS OF PEDAGOGICAL COURSE USING INTERACTIVE LEARNING FORMS

E. Shigapova, G.Habibullina, G.Garnaeva, E.Nizamova, A.Ahmedova

Abstract. The urgency of problem specified in the article stems from the fact that within the scope of transition to the Federal State Educational Standards of the third generation and to the new Unit Standard of a Teacher, preparation of academically flexible teachers who will possess a certain scope of knowledge both in the subject area and in the allied sciences and well-versed in new achievements of various sciences, becomes a particularly important task. They must face professional problems and be able to independently develop and implement new active teaching methods and technology into educational process meeting the present-day needs of educational institutions. The purpose of the article is to study interactive forms application in the process of future teachers of Physics education. Interactive teaching methods providing interaction not only between teachers and students but also between students consist in giving opportunity to students of all-round education in the chosen field of study. The key methods of the research are theoretical analysis of pedagogical literature providing an overview of learning technologies' development and interactive teaching methods survey as applied to Bachelors specializing in Pedagogy. The core results of the research consist in experience description of some interactive learning methods application. They allow practice-oriented educational process organization, students' knowledge quality in the subject area assessment, as well as evaluation of basic professional competencies maturity level of the Bachelors in Physics in accordance with the Unit Standard of a Teacher requirements.

Keywords: interactive forms, Bachelor education, professional simulation, case-study method, project activity, professional education.

Бакалавры-физики, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», должны хорошо знать содержание учебных курсов основной и средней (полной) школы в соответствии с новыми программами, уметь разнообразить и активизировать познавательную деятельность учащихся на занятиях, применять

различные методы и формы обучения. В настоящее время объективные потребности общества задают актуальность широкого внедрения в сферу образования личностно ориентированных развивающих технологий. В соответствии с этим, инновации в образовании связывают с интерактивными методами

обучения, использование которых является наиболее эффективным средством, способствующим повышению качества подготовки студентов и становления их как будущих педагогов. В связи с этим можно выделить основную проблему данного исследования, которая заключается в эффективной организации учебного процесса будущих учителей физики с применением интерактивных форм обучения. Цель статьи заключается в том, чтобы теоретически обосновать эффективность применения некоторых интерактивных форм обучения для формирования компетенций бакалавров-физиков педагогического направления, демонстрирующих их готовность к профессиональной деятельности и соответствие требованиям профессионального стандарта «Педагог», а также для развития академической мобильности студентов.

Отдельно можно выделить работы по общепедагогическим проблемам организации учебного процесса бакалавров (Makletsov S.V., & Khabibullina G.Z., 2016), (Betz N., 2014), (Aganov A.V., & Nefediev L.A. & Garnaeva G.I. & Nizamova E.I., 2015). Вопросы развития академической мобильности в вузах России с разных сторон обсуждались многими учеными (Артамонова, Ю.Д., & Демчук А. Л., 2012), (Khabibullina G.Z., & Shigarova E.D., & Rusanova I.A., 2016) и др. Отдельно можно выделить работы об особенностях обучения будущих учителей (Shigarova E.D., & Akhmedova A.M., 2015). Особенности организации проведения занятий с использованием интерактивных методов обучения раскрываются в работах (Григораш О. В., & Трубилин А. И., 2014), (Beauchamp G., & Kennewell S., 2010), (Papastergiou M., 2009), (Hwang G.-J., & Wu P.-H., & Ke H.-R., 2011).

Одним из ведущих методов исследования данной проблемы стал теоретический анализ педагогической литературы, позволивший провести обзор развития технологий обучения. В настоящее время можно выделить три формы взаимодействия педагогов и обучающихся: пассивная, активная и интерактивная.

Пассивная (традиционная) форма взаимодействия предполагает, что основным действующим лицом, управляющим процессом обучения, является педагог, а студенты выступают лишь в роли пассивных слушателей, подчиненных его директивам. Связь «педагог – студент» осуществляется через опросы, самостоятельные и контрольные работы, тесты. К традиционным формам обучения можно отнести лекцию, рассказ, объяснение,

собеседование, семинар. Данная форма взаимодействия предполагает активное использование методов показа и упражнения. Несмотря на то, что пассивный метод считается мало эффективным, в некоторых случаях, если педагог имеет опыт, и перед обучающимися поставлены четкие цели, направленные на основательное изучение предмета, этот метод успешен. К числу основных достоинств пассивной формы занятий можно отнести несложную подготовку для преподавателя и возможность изложить относительно большой объем учебного материала в условиях ограничения времени с использованием современных электронных средств обучения. При этом можно выделить и ключевые недостатки данной модели обучения: ориентация преподавателя на среднего студента, ограничение возможностей индивидуального развития обучающегося его пассивной ролью, передача теоретических знаний и практических умений по предмету в отрыве от социальных аспектов профессиональной деятельности обучающихся.

Активная форма обучения подразумевает, что педагог и студент на равных правах взаимодействуют друг с другом, что студенты – активные участники занятий. Активные методы обучения предполагают демократический стиль взаимодействия и направлены на развитие у обучаемых самостоятельности мышления, инициативности и способности компетентно решать нестандартные профессиональные задачи. Эти методы обычно широко используются во время проведения семинарских и лабораторных занятий. Достоинством активных форм обучения является то, что они позволяют рассмотреть определенную проблему в условиях значительного сокращения времени, работать групповым методом при подготовке и принятии решений, концентрировать внимание участников на главных аспектах проблемы. К числу основных недостатков данной формы обучения можно отнести более сложную подготовку педагога к занятию и наиболее высокую концентрацию внимания на самом занятии, неспособность преодоления нежелания некоторых студентов участвовать в процессе обучения и их восприятие работы в команде с использованием активных методов лишь как способ ничего не делать.

Интерактивные формы обучения ориентированы на разнообразное взаимодействие студентов не только с преподавателем в конкретной учебной дисциплине, но и друг с другом, студентов разных курсов (проектная деятельность), а также

самих преподавателей (межпредметные связи). Роль преподавателя в основном заключается в направлении деятельности обучающихся на достижение целей занятий, где они не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый. Интерактивное обучение, прежде всего, - обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Интерактивное обучение способствует повышению эффективности образовательного процесса, достижению более высоких результатов, усилению мотивации к изучению дисциплины, формированию коммуникативных навыков обучающихся, сокращению доли аудиторной работы и увеличению объема самостоятельной работы обучаемых и т.д. Интерактивные формы применяются в основном при проведении аудиторных занятий и при самостоятельной работе студентов на всех уровнях подготовки (бакалавр, специалист, магистр). К числу основных интерактивных методов обучения в вузе можно отнести: дебаты, мозговой штурм, деловая игра, анализ конкретных ситуаций, мастер-классы, тренинг.

Итак, важную роль в подготовке бакалавров физиков педагогического направления играют активные и интерактивные формы и методы обучения.

В процессе обучения бакалавров-физиков педагогического направления авторами используются следующие интерактивные формы:

– *деловая игра* представляет собой имитацию профессиональной обстановки для принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по определенным правилам, что позволяет выработать модель поведения и профессионально значимые качества у студентов;

– *проектная деятельность* – деятельность, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения научно-исследовательской и проектной работы;

– *case-study* – анализ конкретных ситуаций для выработки студентами решения используя свой опыт и полученные знания в процессе предшествующего обучения по физике и методике её обучения;

– *информационные технологии* – технологии, предполагающие взаимодействие

участников образовательного процесса путем использования компьютерных инструментов и современных информационно-коммуникационных технологий (организация и проведение видеоконференций, решение видеозадач, элементы дистанционного обучения).

При изучении дисциплин профессиональной направленности практические занятия, организованные в форме *деловой игры «Государственная итоговая аттестация по физике»*, авторами проводятся как с обучающей целью, так и с целью определения уровня сформированности компетенций у студентов. Игра имитирует проведение государственного экзамена по физике с соблюдением максимально возможных требований к условиям проведения. Студенты выполняют при этом следующие роли: а) экзаменуемый, б) организатор в аудитории пункта проведения экзамена (ППЭ), в) специалист по инструктажу и лабораторному оборудованию, г) эксперт. Преподаватель выступал в роли руководителя ППЭ.

Контрольно-измерительные материалы (КИМ), используемые в деловой игре, разрабатываются самими студентами в ходе освоения дисциплин. Игра состоит из трех этапов: 1) проведение экзамена; 2) проведение проверки выполненных работ; 3) проведение экспертизы проверенных работ. Преподавателю необходимо следить за распределением ролей (студенты не должны выполнять собственные КИМы, проверять собственную выполненную работу). Используются следующие критерии оценивания: решение заданий КИМов, исполнение ролей, проведение экспертизы работ, оценивание экспертизы.

С целью формирования у будущих учителей физики навыков по организации проектной и научно-исследовательской деятельности у учащихся, студентами при прохождении педагогической практики в школе осуществляется процесс планирования, организации и оценивания научно-исследовательской и проектной работы обучающихся.

Для оценивания результатов проектной деятельности студентов применяются следующие критерии: предоставление учеником научно-исследовательской или проектной работы, выполненной под руководством студента; разработанные студентом критерии оценивания успешности выполнения научно-исследовательской или проектной работы; отзыв студента (по разработанным критериям оценивания) на выполненную учеником под его руководством работу; рецензия учителя физики

школы; публичное представление учеником результатов научно-исследовательской или проектной работы, выполненной под руководством студента (например, диплом участника конференции, семинара).

Одной из эффективных форм обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием *кейс-технологий*. Метод кейс-стади, основанный на использовании моделей реальных ситуаций, является одним из наиболее востребованных инструментов, используемых при построении образовательных методик. Обучение при этом происходит через изложение информации в виде проблемы, представленной в документальной форме (например, сообщение) или при помощи вербальных или визуальных средств (например, видео, показ слайдов). Студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описывающую не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирующую определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Необходимо отметить, что кейсы отличаются от обычных учебных задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, тем что, обладают определенными особенностями:

- в основе кейса, как правило, лежит ситуация – реальная или специально сформулированная преподавателем, материал которой подкреплён результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой дополнительной информацией;

- для кейса не является обязательным наличие четко сформулированных вопросов;

- при разборе кейса не всегда очевидно, что является главным и требует первоочередного анализа, поэтому одним из наиболее важных и трудных этапов в анализе кейса и поиске решения является определение главной проблемы;

- кейс может не иметь однозначного решения;

- когда решение в общепринятом понимании этого слова выработать нельзя, решением можно считать выявление и уяснение проблемы, ее анализ и определение линии поведения в сложившейся обстановке.

Этапы организации обучения:

- подготовительный (преподаватель конкретизирует дидактические цели, разрабатывает соответствующую «конкретную ситуацию» и сценарий занятия);

- ознакомительный (на данном этапе происходит вовлечение студентов в живое

обсуждение реальной профессиональной ситуации, поэтому очень важно продумать наиболее эффективную форму преподнесения материала для ознакомления);

- аналитический (осуществляется процесс выработки решения);

- итоговый (диспут, сопоставление итогов).

Использование данной технологии дает следующие результаты:

- обеспечивает более высокую мотивацию студентов в процессе обучения, причем мотивация осуществляется через проблему, осознанную и воспринятую на личностном уровне;

- делает обучение деятельным;

- развивает мышление, способность анализировать и диагностировать проблему, делать выводы;

- формирует взгляд на жизнь как на постоянно изменяющуюся систему с чрезвычайно большим числом переменных, что, в свою очередь, позволяет быстрее адаптироваться к профессиональной деятельности;

- развивает коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству, чувство лидерства, деловую этику;

- развивает систему ценностей студентов, профессиональные позиции, жизненные установки, профессиональное мироощущение.

Грамотно разработанные кейсы могут также служить оценочным инструментом качества образования. Анализ решения кейса и процесса его решения студентами позволяет определить степень сформированности некоторых профессиональных компетенций. Авторами использовались следующие критерии оценивания: полнота проработки задания, отражающая наличие решения всех поставленных задач; глубина проработки предложенных решений, их реалистичность; степень новизны предложенных решений; качество оформления презентации; качество выступления.

Интерактивные формы организации процесса обучения физиков-бакалавров предполагают использование *информационных технологий*, а именно, компьютерных инструментов и современных информационно-коммуникационных технологий: элементов дистанционного обучения, видеоконференций, Интернет-ресурсов, электронных учебников и справочников, видеозадач, виртуальных лабораторных работ и т.д.

Организация и проведение видеоконференций на занятиях, установочных и отчетных конференциях по педагогической

практике позволяет всем субъектам образовательного процесса видеть и слышать друг друга, обмениваться данными и совместно обрабатывать их в интерактивном режиме, максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению. Отметим, что при подготовке и осуществлении видеоконференции необходимо учитывать её технические, организационные, содержательные аспекты.

При выполнении студентами самостоятельной работы по закреплению полученных знаний в ходе изучения дисциплин профессионального цикла авторами реализуются элементы дистанционного обучения, что способствует формированию у обучающихся профессионально значимых навыков, способности к саморазвитию и самообразованию.

По усмотрению преподавателя при подготовке физиков-бакалавров педагогического образования практические и лабораторные занятия проводятся с использованием видеозадач, виртуальных лабораторных работ, электронных учебников и задачников и т.д. Кроме того, содержание видеозадач может быть использовано преподавателем для создания «кейсов», решение которых осуществляется при взаимодействии в малых группах. Предполагается, что в результате обучения студенты научатся создавать собственные авторские «кейсы» как для описания проблемы, так и для ее решения.

Опыт проведения видеоконференций, организация дистанционного обучения и занятий по решению видеозадач при подготовке учителей физики показал, что организация учебного процесса в этих формах предъявляет дополнительные требования к психолого-педагогической, методической подготовке преподавателя, уровню его информационной компетентности. Интерактивный диалог, реализуемый при проведении видеоконференции и дистанционного обучения, позволяет обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности, значительно увеличивая ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности и способствуя формированию профессиональных компетенций.

Авторы отмечают, что интерактивным формам, используемым в учебном процессе бакалавров-физиков педагогического направления, принадлежит особая роль для формирования таких важных компетенций

специалиста, как, компетенции, формирующиеся в процессе:

1. проведения деловой игры (способность проектировать, управлять и исследовать процесс обучения предмету, способность проектировать контрольно-измерительные материалы по физике);

2. проектирования, организации и оценивания научно-исследовательской и проектной работы обучающихся (способность проектировать и управлять различными видами внеурочной деятельности обучающихся, способность проектировать и управлять научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельностью обучающихся при изучении физики);

3. анализа проблемной ситуации - кейс (готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности);

4. применения информационных технологий (способность работать в команде, способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса).

Вышеперечисленные интерактивные методы обучения позволяют организовать учебный процесс на деятельностной основе и оценить качество знаний студентов в предметной области и уровень сформированности компетенций, показывающих готовность студентов к профессиональной деятельности и соответствие требованиям профессионального стандарта «Педагог».

Основная сложность организации учебного процесса бакалавров-физиков педагогического направления с применением интерактивных форм обучения связана с тем, что, во-первых, это, прежде всего, трудоемкая внеаудиторная творческая работа преподавателя по подготовке материала, требующая больших временных затрат и собственного творческого и креативного мышления, во-вторых, реализация этих форм не всегда вписывается в установленные временные рамки учебного процесса.

В заключение хотелось бы отметить, что одной из главных задач современной системы образования является необходимость повышения эффективности усвоения учебного материала, нацеленной на повышение современного качества образования.

Повышение качества образования должно осуществляться через совершенствование форм и методов обучения, отбора содержания образования, через внедрение образовательных технологий, ориентированных не столько на передачу готовых знаний, сколько на формирование комплекса личностных качеств обучаемых.

Именно в условиях интерактивного обучения у студентов наблюдается повышение качества восприятия, мыслительной

работоспособности, происходит развитие интеллектуальных и коммуникативных свойств личности: устойчивости внимания, наблюдательности, способности анализировать и подводить итоги. Интерактивное обучение способствует умению принимать решения и нести ответственность за них, работать в коллективе и команде, продуктивно общаться с коллегами, расширяет возможности образовательной среды.

Литература:

1. Makletsov S.V., Khabibullina G.Z. E-learning Model for Bachelors, Specializing in Mathematics and IT. // The European Proceedings of Social & Behavioural Science EpSBS. - 2016.- vol. 12. - 115-119.
2. Betz N. Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective. // The Career Development Quarterly. 2004. - Vol. 52. - 340–353.
3. Аганов А.В., Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И. Педагогическая технология и модульное обучение как факторы развития высшего педагогического образования // Казанский Педагогический журнал. - 2015. - № 3 (110) - 10-23.
4. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л. Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС. // Высшее образование в России. - 2012.- №12.- 86-95.
5. Khabibullina G.Z., Shigapova E.D., Rusanova I.A. (2016). The Development of Academic Mobility of Students of Pedagogical Departments in Universities // The European Proceedings of Social & Behavioural Science EpSBS. - 2016. - vol. 12. - 83-88.
6. Shigapova E.D., Akhmedova A.M. The usage of modern within the preparation of the physics teachers using the connectional interaction. // *Modern issues of the science and education*. -2015. - vol. 6. From: URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23322>
7. Григораш О. В., Трубилин А. И. Интерактивные методы обучения в современном университете // *Научный журнал КубГАУ*. - 2014. - №101(07). - 1-17.
8. Beauchamp G., Kennewell S. Interactivity in the classroom and its impact on learning // *Computers & education*. - 2010. - №54(3). - 759-766.
9. Papastergiou M. Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation // *Computers & education*. - 2009. - №52(1). - 1-12.
10. Hwang G.-J., Wu P.-H., Ke H.-R. An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses // *Computers & education*. - 2011. - №57(4). - 2272-2280.

Сведения об авторах:

Шигапова Эльвера Дамировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра теории и методики обучения физике и информатике, Институт физики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: elvshi@mail.ru

Хабибуллина Гузель Забировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике и информатике, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Гарнаева Гузель Ильдаровна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра образовательных технологий в физике, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Низамова Эльмира Ильгамовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра образовательных технологий в физике, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Ахмедова Альфира Мазитовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике и информатике, Институт физики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Data about the authors:

E. Shigapova (Kazan, Russia), Senior Lecturer, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: elvshi@mail.ru

G. Habibullina (Kazan, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University.

G. Garnaeva (Kazan, Russia), candidate of physico-mathematical Sciences, associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University.

E. Nizamova (Kazan, Russia), senior lecturer, Kazan (Volga region) Federal University.

A. Ahmedova (Kazan, Russia), Cand.Sci. (Education), Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University.

ИССЛЕДОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОДОБЫВАЮЩЕЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Баймурзина, Н.В. Юдина

Аннотация. В статье рассматривается подготовка формирования профессиональной компетентности будущих специалистов нефтегазодобывающей отрасли в системе среднего профессионального образования в новых педагогических условиях. Рассматриваются процесс исследования существующих педагогических условий и изучение опыта современной педагогической науки. Представлен анализ основных понятий и подходов на основе изучения работ современных учёных. Рассматриваются педагогические условия, при которых формирование компетентности студентов ожидается на более высоком уровне. Первое условие рассматривается, как психолого педагогическая подготовка преподавателей технического профиля к проведению опытно-экспериментальной работы в рамках исследуемой проблемы. Второе условие - это организация Республиканской экспериментальной площадки в рамках исследования. Третье условие - разработка научно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов нефтегазодобывающей отрасли в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, формирование, педагогические условия, общепрофессиональные и специальные знания, федеральные государственные образовательные стандарты, нефтегазодобывающая отрасль, компетентностный подход, образовательный процесс, учебно-производственное пространство.

RESEARCH AND ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF OIL AND GAS INDUSTRY SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

V.I Bajmurzina, N.V. Yudina

Abstract. The article deals with the preparation of the formation of professional competence of future specialists in the oil and gas extraction industry in the system of secondary vocational education in the newly formed pedagogical conditions. The process of studying existing pedagogical conditions, studying the experience of modern pedagogical science is considered. Analysis of the basic concepts and approaches. Study of modern works of scientists in pedagogical science. Pedagogical conditions are considered in which the formation of competence is expected at a higher level.

The first condition is considered as the psychological pedagogical training of technical professors for carrying out experimental work in the framework of the problem under study. The second condition is the organization of the Republican experimental site in the framework of the study. A third condition is the development of scientific and methodological support for the process of forming professional competence among future specialists in the oil and gas industry in the system of secondary vocational education.

Keywords: competences, competence, formation, pedagogical conditions, general professional and special knowledge, federal state educational standards, oil and gas industry, competence approach, educational process, educational and production space.

В современном мире, формирование мировоззрения человека происходит под воздействием массовой коммуникации. Существующая общая тенденция к возрастанию требований к качеству подготовки специалистов различных отраслей народного хозяйства приобретает статус наиболее значимой и специфической тенденции в развитии нефтегазодобывающей отрасли. Высокий уровень научных разработок и промышленных технологий добычи нефти и газа требует

подготовки специалистов рабочих профессий, обладающих не только достаточным объёмом общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков, но и высокой степенью профессиональной мобильности, умением оперативно и творчески реагировать на запросы динамично изменяющейся практики; способностью решать весь спектр производственных задач [1]. Данные требования определены и ФГОС СПО 3-го поколения среднего профессионального образования.

Определяющим фактором реализации этих требований являются педагогические условия. С конца XX века по настоящее время в педагогической науке активно используется термин «педагогические условия». Анализ данного понятия позволяет говорить о его неоднозначности. Нами выделены три группы подходов. К первой группе относятся исследования В.А. Беликова, Е.И. Козыревой, С.Н. Павлова, А.В. Сверчкова, которые выделяют организационно-педагогические условия [2]. Вторая группа подходов представлена Н.В. Журавской, А.В. Кругляя, А.В. Лысенко. В их трудах мы находим термин «психолого-педагогические условия» [3]. Третью группу подходов рассмотрели авторы М.В. Рутковская, В.С. Егорова, С.В. Волкова, А.Х. Хушбахтов. В своей работе А.Х. Хушбахтов даёт подробную интерпретацию данного определения [4]. Изучение трудов отечественных учёных по данной проблеме позволяет нам выделить общее в их взглядах: они едины в том, что педагогические условия являются совокупностью возможностей образовательной и материально – пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса. Вместе с тем, необходимо признать то, что такое понимание слишком широкое. Принимая их точку зрения в целом, мы, руководствуясь первым определением «организационно-педагогические условия», попытались дать своё, которое наиболее раскрывает сущность процесса в нашем исследовании. Под организационно-педагогическим условием мы понимаем целенаправленно созданную образовательную среду, интегрирующую в средства, формы и технологии обучения, человеческий фактор, которые тесно взаимодействуют друг с другом в процессе формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов нефтегазодобывающей отрасли в системе среднего специального образования.

Рассмотрим каждый компонент в отдельности. Образовательная среда - это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5]. Пространственно-предметным окружением в нашем случае является материально-техническая база образовательной организации, в которую входят учебные здания, полигон для производственной практики, оборудованные кабинеты, библиотека, техника информационного обеспечения, учебная мебель и др. Социальным окружением выступают

преподаватели, сотрудники, студенты, обслуживающий персонал.

Понятие «среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие личности, которое происходит во время учебных и кружковых занятий, научно-исследовательской деятельности и на практике. Особое внимание мы уделяем дидактической среде, которая направлена на создание комплекса дидактических условий, облегчающих процесс приобретения студентами определённых знаний, умений и навыков по конкретной дисциплине, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения [6].

В качестве средств обучения мы будем рассматривать все материалы, которые использует преподаватель для осуществления учебного процесса. Средства обучения в педагогике делят на идеальные и материальные. Идеальными средствами признают полученные ранее умения и знания, которые использует преподаватель и учащиеся для получения и освоения новых знаний. Материальные представляют собой физические объекты, используемые учащимися и преподавателями для детализированного обучения. В контексте нашего исследования средством обучения являются объекты, созданные преподавателями программы по дисциплине: диагностические средства, специальные задания по освоению учебного материала, план - рабочие программы дисциплин, план-конспекты занятий, которые нами использовались в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога.

Формы обучения. Под формами обучения понимают способы организации обучения, которые пребывают в тесной связи с порядком его осуществления, временем и местом проведения, количеством учащихся. Исходя из нашего понимания термина «организационно-педагогическое условие», на наш взгляд, целесообразным являются реализация таких условий, как психолого-педагогическая подготовка преподавателей технического профиля, не имеющих базового педагогического образования, организация Республиканской экспериментальной площадки в рамках исследования, научно-методическое обеспечение процесса по исследуемой проблеме.

Реализация первого педагогического условия предусматривала введение в данный процесс повышение квалификации преподавателей технического профиля по психолого-педагогическим направлениям; организацию ежемесячных методологических семинаров по

проблемам исследования; консультации преподавателей по организации опытно-экспериментальной работы. Реализация второго педагогического условия заключалась в создании единого образовательного пространства, направленного на формирование профессиональной компетентности. Разработка организационных документов эксперимента требовала изучения правовых, законодательных и нормативно-технических основ Федерального Государственного образовательного стандарта профессиональных образовательных организаций, передового педагогического опыта в области среднего профессионального образования, Государственную программу Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы (от 15 мая 2013 г. № 792-р), "О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы" (от 7 февраля 2011 г. № 61), которые легли в основу программы Республиканской экспериментальной площадки на пять лет и отразились в ежегодных планах работы. Вся работа осуществлялась в соответствии с планом. Составлялся ежегодный отчёт по проделанной работе. Третье педагогическое условие заключалось в научно-методическом обеспечении процесса по исследуемой проблеме: разработке программ опытно-экспериментальной работы по каждой учебной дисциплине, включённой в эксперимент; диагностических средств, методов и методик исследования; контрольно-оценочных материалов; критериев сформированности профессиональной компетентности и их показателей; содержания занятий, самостоятельной работы и производственной практики; положений и требований к студенческой выпускной квалификационной работе и др. Так, формирование

профессиональной компетентности обеспечивалось посредством освоения профессиональных компетенций, определённых в учебном плане по следующим дисциплинам: «Проведение технологических процессов разработки и эксплуатации нефтяных и газовых месторождений» (преподаватель Акименко М.А.); «Промысловая геофизика» (преподаватель Прокопова Г.Д.); «Эксплуатация нефтяных и газовых месторождений» (Газизова С.Г.); «Разработка нефтяных и газовых месторождений» (Елисеева И.С.); «Химия нефти и газа» (Иванова К.А.); «Техническая механика» (Комиссарова Г.Л.); «Нефтегазопромышленное оборудование» (Лукьянчикова Е.Н.); «Информатика» (Юдина Н.В.).

Таким образом, апробация определённых нами педагогических условий формирования профессиональной компетентности в системе среднего профессионального образования положительно сказалась на исследуемом процессе. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих специалистов нефтегазодобывающей отрасли экспериментальных и контрольных групп будут рассмотрены в следующих статьях.

Полученные результаты экспериментальной работы дают нам основание утверждать, что уровень формирования профессиональной компетентности студентов в новых педагогических условиях профессиональной образовательной организации среднего звена по всем основным компонентам в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, что свидетельствует об эффективности проведённой нами работы на формирующем этапе эксперимента

Литература:

1. Юдина Н. В. Использование ИКТ в развитии профессиональных компетенций специалиста нефтегазодобывающей отрасли / Юдина Н.В. // Innovative information technologies in education. Part 1 – International Scientific - Practical Conference «INNOVATIVE INFORMATION TECHNOLOGIES» с.469-479 URL http://www.iiorao.ru/iio/pages/konf_ob/archive_nauch_conferences/nauch_conf_2013/praga_2013/%D1%E1%E0%ED%E8%EA_I2T_part%201_2013.pdf
2. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально - педагогической культуры будущих спортивных педагогов / Сверчков А. В. // Молодой учёный. — 2009. — № 4. — С. 279–282.
3. Журавская, Н.В. Профессиональная

- подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Журавская. - СПб., 2011. - 26 с.
4. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой учёный. — 2015. — №23. — С. 1020-1022. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 20.12.2017).
5. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. 2-е изд. – М.: 1998. – 134 с.
6. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. //– Народное образование - 2002. – 304 с.

Сведения об авторах:

Баймурзина Виля Искандаровна (г. Стерлитамак, Россия), д.п.н., профессор кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, e-mail: nelli_yudina5@mail.ru

Юдина Нелли Валериевна (г. Ишимбай, Россия), преподаватель информационно-коммуникационных технологий Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Ишимбайский нефтяной колледж, e-mail: nelli_yudina5@mail.ru

Data about the authors:

V. Bajmurzina (Sterlitamak, Russia), doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education Sterlitamak branch of Bashkir State University, e-mail: nelli_yudina5@mail.ru

N. Yudina (Ishimbaj, Russia), the teacher of information-communication technologies of the State Autonomous Professional Educational Institution Ishimbay Oil College, e-mail: nelli_yudina5@mail.ru



УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕСУРСОВ ВИДЕОСЕРВИСОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Н. А. Агафонова

Аннотация. В статье проанализированы возможности использования современных платформ и видеосервисов для дистанционного обучения в информационно-образовательной среде организации. Автором показаны особенности использования дистанционных платформ с позиций как слушателя, так и преподавателя. На основе изучения опыта применения возможностей видеосервисов рассмотрены основные проблемы в области дистанционного образования: значимость специальной подготовки педагогических кадров для работы с системами видеосервисов; важность расширения спектра контрольно-измерительных материалов; необходимость фактической идентификации личности слушателя системы дистанционного образования. Анализ применения в практике работы образовательной организации видеоресурсов позволил выявить преимущества использования возможностей видеосервисов и показать, что дистанционное образование в России при определенных условиях может являться полноценным образовательным процессом, обеспечивающим его результативность.

Ключевые слова: дистанционное образование, видеосервис, дистанционное обучение, платформы для дистанционного обучения, информационно-образовательная среда

THE FEATURES OF THE CAPABILITIES OF THE RESOURCES OF VIDEO SERVICES IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

N. Agafonova

Abstract. The article analyzes the possibilities of using modern platforms for distance learning and video services in the information and educational environment of the educational organization. The author shows peculiarities of the use of remote platforms from the standpoint as a listener and a teacher. On the basis of study of experience of application possibilities of the video shows the main problems in the field of distance education: the importance of special training of pedagogical personnel for working with video services systems; the importance of expanding the range of control and measuring materials; the actual need to establish the identity of the listener's distance education system. Analysis of the application in practice of work of educational organizations video resources helped to identify the benefits of using the capabilities of the video and to show that distance education in Russia, under certain conditions, can be a full-fledged educational process, ensuring its efficiency

Keywords: distance education, video service, e-learning platform for distance learning, information educational environment

Динамика современных преобразований в системе подготовки профессиональных кадров обусловлена эволюцией в сфере телекоммуникационных технологий. Данные изменения привели к необходимости внедрения механизмов дистанционного образования, а также поиска новых подходов для использования информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Нормативно-правовой базой использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий являются: ст. 16 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", ФЗ N 126-ФЗ "О связи", ФЗ N 149-ФЗ "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" и иные нормативно-правовые документы.

Спектр современных сервисов для дистанционного образования в России ежегодно расширяется. Виртуальная обучающая среда

обеспечивается платформами для дистанционного обучения, среди которых: Moodle; WebTutor; IBM Lotus Workplace Collaborative Learning (LWCL); СДО Прометей; Shareknowledge; OpenACS; Learn eXact; Sakai и др. Каждая из платформ имеет свои достоинства и недостатки. Анализ показывает, что есть платформы, не поддерживающие русский язык или работающие исключительно с Linux, Unix, но в то же время большинство из них не привязаны к конкретным операционным системам. Каждая образовательная организация при выборе платформы исходит из своих потребностей, некоторые из них уже сделали выбор в пользу определенной платформы. Готская И.Б., Жучков В.М., Кораблев А.В. отмечают, что российская разработка eLearning Server компании ГиперМетод имеет положительный опыт внедрения и использования в российских вузах и

рекомендована министерством образования и науки РФ [3].

Для выявления возможностей существующих ресурсов в СДО нами было изучено состояние данной проблемы в России. Так, включенное наблюдение в качестве слушателя, проведенное в 2017 г. на базе Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Уральский институт повышения квалификации и переподготовки» (АНО ДПО «УрИПКиП») и Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации и переподготовки Южного региона» (АНО ДПО «ИПКИПЮР»), позволило выявить особенности использования слушателем ресурсов, предоставляемых информационно-образовательной средой учебного заведения.

Обе образовательные организации предоставляют услуги на коммерческой основе в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки с использованием платформы Moodle. Данный ресурс имеет на настоящий момент 130000 пользователей, тогда как на остальных платформах для дистанционного обучения их число колеблется в диапазоне от 100 до 130000. АНО ДПО «УрИПКиП» и АНО ДПО «ИПКИПЮР» были нами выбраны как организации использующие платформу Moodle. Здесь заочное обучение проходит с применением дистанционных образовательных технологий в виртуальном пространстве системы дистанционного обучения (СДО). Под системой дистанционного обучения мы понимаем построение образовательного процесса с использованием телекоммуникационных средств на основе опосредованного контакта между взаимодействующими сторонами. В такой системе слушатель имеет возможность самостоятельно ознакомиться с лекциями, методическими материалами, подключиться к вебинарам (видеолекциям), пройти тестирование. Низкая стоимость курсов обеспечивает общедоступность процесса повышения квалификации и переподготовки. К достоинствам такой системы можно отнести и возможность удалённого подключения к системам жителей из любой точки планеты, в нашей стране этот фактор является ключевым для жителей труднодоступных уголков. Положительным моментом является и возможность круглосуточного подключения к системе, и обучение в удобное свободное время. Механизм построения СДО позволяет иметь банк некоторых записанных видеолекций, что дает слушателю

возможность неоднократно обращаться к той или иной теме, представляющей для него особый интерес. Указанные преимущества такого образования определяют перспективность данного направления.

Анализ опыта построения образовательного процесса до внедрения дистанционного обучения в образовательные учреждения России, т.е. до XXI, позволял рассматривать образовательный процесс не только с позиций передачи знаний, но и как вариант взаимной циклической детерминации, способа связи обучающего и обучаемого, совместного исследования педагогом и его учеником проблемы, изучения темы. Такое сотрудничество порождало развитие всех участников образовательного процесса. Система проверки знаний строилась, в том числе, и в виде беседы между участниками образовательного процесса, что позволяло ученику в ходе решения проблемы выдвигать гипотезу, анализировать отечественный и зарубежный опыт и практику по рассматриваемому вопросу, обосновывать принятый вариант решения проблемы. Включенное наблюдение на базе АНО ДПО «УрИПКиП» и АНО ДПО «ИПКИПЮР», работающих на платформе Moodle, позволило выявить, что система проверки знаний в своей основе сводится к тестированию слушателей и лишь в некоторых случаях к выполнению заданий. Проведенный анализ остальных платформ свидетельствует, что именно тестирование лежит в основе системы проверки знаний, что позволяет сделать вывод: в настоящее время виртуальная обучающая среда на базе платформ для дистанционного обучения не обеспечивает в полном объеме «живой диалог» участников образовательного процесса. Кроме того, самоорганизация слушателя, его владение интернет-технологиями, компьютером оказывают существенное влияние на конечный результат. Следует отметить, что необходимо особое внимание обратить и на сами тесты в системе ДПО, которые предлагаются слушателям. Вариативность курсов, их широкий спектр, специфика той или иной профессии определяют сложность в создании и использовании единых контрольно-измерительных материалов (КИМы). Более того, если в системе среднего общего образования в современной России на протяжении последнего десятилетия КИМы активно создаются, применяются, модернизируются, то в системе ДО данный процесс находится в стадии решения проблемы.

Организации, работающие в сфере дополнительного профессионального образования, наряду с программами повышения квалификации предоставляют возможность

пройти профессиональную переподготовку с выдачей документа, дающего право на ведение деятельности в определенной сфере. С одной стороны, эргономичный формат, низкие цены, возможность проходить профессиональную переподготовку в удобное для слушателя время, отсутствие «жесткого» графика и транспортных расходов являются достоинством подобных услуг. С другой стороны, включенное наблюдение позволило выявить существенную проблему в СДО: при современной организации образования на большинстве платформ не исключена возможность привлечения слушателем иных лиц для прохождения контрольного тестирования или выполнения рекомендованных заданий. Это дает основание предполагать, что диплом о профессиональной переподготовке гипотетически может получить лицо, лишь финансирующее «обучение». Вместе с тем, образовательные организации стремятся снизить подобные риски, рекомендовав слушателям иметь при себе документ удостоверяющий личность, который необходимо предъявить в онлайн режиме по требованию сотрудников организации, предоставляющей образовательные услуги, для чего рабочее место слушателя должно быть оснащено функционирующей веб-камерой.

Нами были проанализированы более 100 видеолекций как по различным гуманитарным, так и по естественнонаучным предметам, видеозаписи которых размещены в свободном доступе видеохостинговой компанией YouTube. Изучен ряд видеолекций для слушателей в базе данных АНО ДПО «УРИПКиП» и АНО ДПО «ИПКИПЮР». Анализ данного материала позволил выявить одну общую тенденцию: большинство дистанционных занятий строится на основе использования заранее подготовленного презентационного материала, что обеспечивает возможность использования не только текстовых и графических файлов, но и flash-анимацию и 3D-графику.

Однако, до 98% рассмотренного нами материала представляют собой именно текстовые файлы в сочетании с традиционными диаграммами, графиками, таблицами, иллюстрациями. Лишь в единичных видеолекциях можно было наблюдать демонстрацию на рабочем поле «в режиме реального времени» самого процесса решения задания с помощью «электронного мела».

Следует отметить, что использование исключительно презентационного материала без включения показа поэтапного совместного решения задачи «на доске с помощью мела» является сдерживающим фактором, поскольку

необходимо, чтобы сотворчество «ученика» и «учителя» строилось в процессе совместного поиска истины. Ключевую задачу «учителя» мы видим в пробуждении «ученика», а не в подаче исключительно готового информационного материала. В контексте данного исследования под «учеником» мы понимаем любое обучающееся лицо, желающее в дистанционной форме принимать участие в образовательном процессе, а под «учителем» подразумеваем педагога, который осуществляет образовательный процесс средствами дистанционного обучения.

Эффективность ДО может обеспечиваться видеосервисами, под которыми понимают телекоммуникационные системы для интерактивного обмена аудиовизуальной информацией между пользователями сети [1]. Сегодня рынок услуг предлагает для использования широкий спектр видеосервисов для проведения вебинаров, видеолекций, онлайн-конференций и иных образовательных услуг: virtualroom; webinar; Clickmeeting; myownconference; iMind.com; comdi. и др.

Интеллектуальные коммуникации позволяют осуществлять взаимодействие по типу «преподаватель» - «ученик»; «аудитория» - «аудитория», где под последним понимаем формат «многие-ко-многим» [4].

Для проведения видеолекций, дистанционных курсов с участниками образовательного процесса, находящимися на удаленном расстоянии от учебного заведения, целесообразно использовать вебинары как наиболее эргономичный формат профессиональной переподготовки и повышения квалификации в вузе. «Ученик» в рамках видеолекции видит демонстрируемый ему материал, слышит преподавателя, может задавать в письменном виде вопрос не только непосредственно педагогу, но и опубликовать его в чате, где к его обсуждению подключаются остальные участники вебинара.

В период с 2015 по 2017 гг. с целью выявления особенностей использования возможностей видеосервисов в образовательной деятельности проводилось непосредственное наблюдение в ходе эксперимента с учащимися десятых-одиннадцатых классов - будущими студентами. Данный выбор на указанную возрастную категорию был обусловлен наличием уже существующей независимой системы оценки результатов деятельности. Основным предметом для проведения исследования был выбран русский язык (подготовка к ЕГЭ), поскольку именно он входит в обязательные дисциплины для получения аттестата. Кроме того, наличие апробированных КИМов обеспечивает наибольшую чистоту эксперимента.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были искусственно сформированы на базе площадок, осуществляющих подготовку к ЕГЭ, контрольные группы (КГ) для непосредственного взаимодействия в процессе очной работы и экспериментальные группы (ЭГ) для опосредованной работы в СДО. В начале эксперимента они были относительно идентичны по основным параметральным характеристикам - количественному, национальному составу, а уровень готовности к сдаче экзамена колебался в диапазоне $5 \leq 19 \leq 5$ первичных баллов по выбранному предмету. Для получения объективных данных в СДО были приглашены участники из Москвы, Московской области: г. Люберцы, г. Балашиха и др. (ЦФО); Татарстана: г. Набережные Челны, г. Нижнекамск и др. (ПФО) и др. округов.

Опытно-экспериментальная работа состояла из взаимосвязанных этапов: констатирующего и формирующего. Предварительно нами была определена логика проведения эксперимента, который осуществлялся в следующих направлениях: 1. Выбор видеосервиса для реализации поставленных задач, разработка программы ДО и ее реализация средствами СДО; 2. Установление последовательности эксперимента: определение контингента контрольных и экспериментальных групп; выявление у слушателей начального уровня знаний и умений; создание учебно-методического обеспечения слушателей СДО; 3. Статистическая обработка данных (текущие, промежуточные и итоговые замеры), полученных экспериментальным путем, коррекция условий работы в СДО в экспериментальных группах; сравнение самостоятельно произведенных замеров с результатами тестирования независимыми экспертами.

В ЭГ для проведения вебинаров участникам образовательного процесса необходимо было иметь соответствующее оборудование с выходом в сеть Интернет. Стабильная возможность участия в вебинарах обеспечивалась: наличием персонального компьютера/ноутбука с установленной операционной системой; наличием компонента "Adobe Flash Player"; наличием колонок или встроенных динамиков/наушников, наличием микрофона для участия в аудиодialoge/аудиоконференции. К системным требованиям предъявлялось следующее: ПК с возможностью выхода в интернет Intel Celeron 440 (2.0 ГГц) или AMD Athlon 3600+ и выше; использование Windows;/ Linux;/ Mac OS X, а также для участников ДО, необходим был один из браузеров: Internet Explorer/ Google Chrome/ Mozilla Firefox. Кроме того, для подключения к

вебинарам и комфортного в них участия скорость доступа в Интернет должна была быть не менее 512 кбит/с. Данные требования были объявлены участникам образовательного процесса. Вместе с тем, большинство из указанных параметральных технических характеристик являлись стандартными и не вызывали трудностей в использовании возможностей ресурсов видеосервисов.

В качестве видеосервиса была использована интегрированная многофункциональная платформа для дистанционного обучения ExpertSystem, позволяющая, как и большинство подобных сервисов, уведомлять о предстоящем мероприятии его участников путем рассылки уведомлений, производить видеозапись занятия, прикреплять необходимый материал к занятию/курсу/его части и пр. Однако именно данный сервис позволял не только загружать презентацию к занятию, но и выделять, и демонстрировать только требуемую зону материалов к видеоуроку, что являлось безусловным преимуществом данного видеосервиса. Кроме того, данное выделение определенной рабочей области экрана позволяло преподавателю концентрировать внимание «ученика» на нужном фрагменте, при этом сам педагог видел здесь же, на «рабочем столе» экрана, всю хронологическую последовательность подготовленного материала. В то же время именно данная многофункциональная платформа, в отличие от многих, позволяла возвращаться в любой последовательности к любому фрагменту материалов или заданий при необходимости, минуя хронологическое «пролистывание» уже изученной части. Данный видеосервис позволял использовать в работе «электронный мел», что давало возможность «ученику» видеть поэтапный алгоритм решения поставленной задачи, как на обычной школьной доске. Так, совместно с «учителем» в ходе решения заданий стороны образовательного процесса находились в единстве поиска истины.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить проблемы и перспективы дистанционного обучения, особенности использования ресурсов видеосервисов в образовательной деятельности. Обобщенные результаты свидетельствуют, что видеосервис ExpertSystem в системе ДО позволяет эффективно проводить образовательный процесс на удаленном расстоянии и достигать результатов, аналогичных работе при непосредственном контакте с «учеником». Нами выявлена идентичная положительная динамика как в КГ, так и в ЭГ; в конце эксперимента уровень

готовности к сдаче экзамена колебался в диапазоне $6 \leq 52 \leq 4$ первичных баллов по выбранному предмету, причем замер результативности конечного результата производился независимыми экспертами в очной форме со всеми «учениками» КГ И ЭГ. Эффективность такого результата обеспечивалась также применяемыми образовательными технологиями.

Использование в системе ДО аудиовизуальных каналов восприятия информации как наиболее эффективных и самых мощных способно интенсифицировать процесс переработки информации [2, 5]. Не случайно для проведения «круглых столов», семинаров, конференций целесообразно также использовать ресурс «видеоконференции», что позволяет активно взаимодействовать в режиме «аудитория» - «аудитория», когда одновременно возможен визуальный контакт между всеми участниками диалога.

Таким образом, проведенный анализ особенностей использования возможностей ресурсов видеосервисов позволил выявить ряд преимуществ и обозначить проблемы, требующие их решения:

1. Дистанционное образование в России при определенных условиях может являться полноценным образовательным процессом в вузе, обеспечивающим его результативность.

2. Существующий спектр виртуальных обучающих платформ позволяет выбрать образовательной организации необходимый для ее потребностей сервис.

3. Анализ практики показал, что отсутствует четкое понимание механизма идентификации фактической личности «ученика», что является сдерживающим фактором организации всей системы дистанционного образования.

4. Необходима специальная подготовка педагогов, готовых наряду с традиционными формами обучения применять интерактивные виды занятий, проводить лабораторные опыты в дистанционном режиме, практические занятия. Для работы в СДО нужны преподаватели, способные самостоятельно применять демонстрацию рабочего стола с выделением требуемых рабочих зон и использовать на практике «электронный мел», что повысит продуктивность конечного результата.

5. Спектр контрольно-измерительных материалов требует расширения. Применение иных форм контроля наряду с тестами или простейшими заданиями в рамках технических возможностей, предоставляемых современными сервисами для обучения, позволит педагогу своевременно выявлять уровень усвояемости материала и при необходимости производить корректировку курса.

Литература:

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Новые технологии. Открытое образование. - 2013.- №5.- С. 40-46.

2. Башарина, О. В., Проектирование информационно-образовательной среды профессиональной образовательной организации: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Башарина Ольга Валентиновна; [Место защиты: Ур. гос. ун-т физкультуры]. - Челябинск, 2015. - 23 с.

3. Готская, И.Б., Жучков, В.М. Кораблев, А.В. Аналитическая записка «выбор системы дистанционного обучения» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ra-kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=13>

4. Дистанционные образовательные технологии в условиях инновационного развития России [Текст] : монография / Д. Н. Монахов [и др.] ; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, социологический фак., Каф. информатики социальных процессов. – Москва: МАКС Пресс, 2013. - 130 с.

5. Пирайнен, Е.В. / Pirainen, E.V.; Царева, С.И. / Tsareva, S.I. In: *Информация–Коммуникация–Общество*. 2016 1:133-136; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет ЛЭТИ им. В.И. Ульянова (Ленина) Language: Russian, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26211574>

Сведения об авторе:

Агафонова Надежда Анатольевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, независимый эксперт центра дистанционных образовательных технологий ЦМДОТ, e-mail: sh241@yandex.ru

Data about the author:

N. Agafonova (Moscow, Russia), candidate of pedagogical Sciences, independent expert at the center for distance learning technologies CMDLT, e-mail: sh241@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена сменой приоритетов и акцентов в образовательной практике и в практике социальной работы. Цель статьи заключается в сопоставлении субъективных оценок коммуникативных навыков, сформулированных студентами и описанные ими в сочинениях, с данными объективного тестирования. Ведущим подходом к исследованию стали дискурс - анализ документов и психодиагностические методики, позволяющие выявить коммуникативную толерантность и тенденцию к общительности. В статье обоснованы результаты исследования, согласно которым выявлено, что студенты факультета социальной работы воспринимают толерантность только в рамках трудового процесса как элемент межличностных отношений и не связывают понятия межконфессионального, межэтнического взаимодействия со своими профессиональными функциями. Материалы статьи могут быть полезны для повышения эффективности обучения и совершенствования содержания образовательных дисциплин, формирующих общекультурные компетенции, связанные с коммуникациями.

Ключевые слова: коммуникативные умения, факультет социальной работы, федеральные государственные образовательные стандарты, коммуникативный потенциал, психодиагностическая методика, коммуникативная толерантность.

INTERDISCIPLINARY DISCOURSE ON FORMING COMMUNICATIVE SKILLS IN FUTURE SOCIAL WORKERS

R. Petrova, T. Ryabova

Abstract. The urgency of the research is caused by the change of priorities and accents in educational practice and in the social work practice. The aim of the article is to compare the subjective estimates of communicative skills formulated by the students and described by them in the essays with the objective testing data. The discourse-analysis of documents and psychodiagnostic techniques allow in revealing communicative tolerance and the tendency to sociability became the leading research approach. The article demonstrates the results of there search, which revealed that the students of the social work faculty perceived the tolerance only with in the frame of the working process as an element of the interpersonal relationships and did not associate the concepts of interfaith, interethnic interaction with their professional functions. The information given in the article may be of use for improving the educational effectiveness and enhancing the contents of educational disciplines forming the general cultural competencies associated with communications.

Keywords: communicative skills, the faculty of social work, Federal State Educational Standards, communicative potential, psychodiagnostic techniques, communicative tolerance.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) объектами профессиональной деятельности бакалавров, являются отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной защите. Профессиональная деятельность социального работника напрямую связана с людьми. Он должен уметь выстраивать взаимодействия с представителями разных социальных слоев и групп, доходчиво информировать их о сущности социальных услуг, о правах на получение льгот, помогать адаптироваться к новым условиям жизни.

Подготовка бакалавра должна отвечать потребностям заказчика и рынка труда, что

отражено в Профессиональном стандарте социального работника [1]. Наличие специализированных стандартов, ориентированных на работу в разных учреждениях и с разными категориями населения, подтверждает наше мнение о том, что социальный работник должен обладать широкими коммуникативными умениями [2, 3, 4].

Мастерству выстраивать взаимодействия, правильно передавать информацию необходимо обучаться. Поэтому Основная образовательная программа подготовки социального работника содержит компетенции, нацеленные на формирование коммуникативных умений. «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые

ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи: предоставление типовых социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-трудовых, социально-правовых услуг, а также услуг в целях повышения коммуникационного потенциала отдельным лицам и семьям; представление интересов и потребностей различных групп населения в межпрофессиональном, межконфессиональном сотрудничестве, в различных государственных, общественных, религиозных организациях и структурах» [6].

В структуре российского общества происходят динамические процессы, на которые влияют объективные экономические и политические факторы, что приводит к возникновению одних и ликвидации других социальных групп. Рост числа пожилых, малообеспеченных, инвалидов, мигрантов стал реальностью сегодняшнего дня. Поэтому в практике социальной работы, а следовательно, и в образовательной практике должны происходить смены приоритетов и акцентов.

Целью нашего междисциплинарного (социологического и психологического) исследования стало изучение феномена «смыслообразования» в риторике официальных нормативных документов, таких как ФГОС 3 и ФГОС 3+ и ФЗ 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» в части, содержащей коммуникативные компоненты и феномен «смыслообразования и декодирования» этих компонентов студентами факультета социальной работы, отраженные в письменных сочинениях. Мы решили сопоставить субъективные оценки коммуникативных навыков, сформулированных у студентов и описанных ими в сочинениях (проводился дискурс анализ документов), с данными объективного психодиагностического тестирования.

В работе мы опирались на методологию феноменологии, центральными понятиями которой являются: жизненный мир, повседневный мир (повседневность), социальный мир. Все названные понятия тождественны. В целом, это мир, наполненный смыслом, который придают ему люди в повседневной жизни. Задача социологии - изучать не реальность мира, а те смыслы и значения, которые люди придают его объектам. А. Шюц, основоположник феноменологической социологии, признает, что каждый индивид по-своему интерпретирует мир, воспринимая его на

свой лад, но запас знания здравого смысла позволяет понимать действия других хотя бы частично [12]. Отправным понятием для изучения смыслообразования становится ключевой термин «коммуникация». Приведем пример толкования этого термина различными науками. «Коммуникация - в широком смысле передача сообщения, сообщение». «Коммуникация - это тип активного взаимодействия между объектами любой природы, предполагающий информационный обмен» [10]. В соответствии с этой моделью один субъект кодирует некоторую информацию знаковыми средствами той знаковой системы, которая используется в данной форме коммуникации, а получатель её декодирует. Только в случае одинаковой декодировки между людьми устанавливается «обратная связь» и коммуникативный обмен. «Коммуникация - передача сообщения, сознательное, адресное и целесообразное влияние на взгляды и ценности собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе». Вербальная коммуникация – целенаправленный процесс передачи при помощи языка (языкового кода) некоторого мысленного содержания. Невербальная коммуникация дублирует и поддерживает вербальную коммуникацию, а также обеспечивает нецеленаправленную передачу всякого психического содержания (внутреннего вербального, образного, эмоционального, мотивационного) [11].

Рассмотрим, как меняется риторика образовательного стандарта в части общекультурных компетенций. Как понимается смысл документа нами, преподавателями и студентами; возникает ли одинаковая декодировка смыслов?

Федеральный государственный стандарт (ФГОС) 3 содержит две общекультурные компетенции (ОК), связанные с коммуникациями: ОК-2 (уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь) и ОК-3 (быть готовым к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе). В ФГОС 3+ имеются следующие компетенции: ОК-5 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия). А также ОК-6 (способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия). Итак, риторика поменялась; акценты переместились. Если сначала в ФГОС 3 от преподавателя требовалось сформировать у студента умение правильно

изъясняться и быть убедительным в аргументации, то следующий документ, ФГОС 3+ уходит от этого требования и выставляет другое, делает акцент на необходимости формирования навыков для решения задач межкультурного взаимодействия. А владение языком, в том числе иностранным, трактуется как механизм, инструмент коммуникации. В сегодняшней ситуации социальный работник должен не просто решать трудовые задачи и работать в коллективе, а быть терпимым к культурным различиям как сотрудников, так и клиентов. То есть воспринимать мир как многополярный, полиэтничный и мультикультурный. От преподавателя разработчик документа требует сформировать у будущего социального работника толерантность к социальным, этническим и конфессиональным различиям для решения задач межкультурного взаимодействия. Мы объясняем это изменившейся социальной обстановкой в стране, формированием национальной идентичности, усилением миграционных процессов, ростом активности деструктивных групп в мире.

Эта компетенция формируется в процессе изучения многих дисциплин: истории, культурологии, теории социальной работы, иностранного языка, конфликтологии в социальной работе, этических основах социальной работы, психологии социальной работы, социальных коммуникациях, логике, религиоведении, психологии труда и управления, возрастной психологии.

В нашем междисциплинарном исследовании приняли участие 20 студентов факультета социальной работы и 20 аспирантов ФГБОУ ВО Казанский Государственный Медицинский университет (КГМУ) в возрасте от 18 до 31 года.

На первом этапе нашего исследования осуществлялись теоретическое обоснование, разработка и реализация модели социолога – психологического исследования; проводились социологические исследования и психологическая диагностика. На втором этапе проводились систематизация, осмысление и обобщение экспериментальных данных; оформлялись результаты исследования, выполнялась их статистическая обработка; уточнялись выводы.

Социологическое исследование.

Как трактуют студенты одну из компетенций, рассмотренных нами выше? Понимают ли они, чего от них хочет составитель? Приведем выдержки из сочинений.

Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные

различия, по мнению студентов, это: «развитие рабочего потенциала человека. Отсутствие понимания культурных и других различий может вызвать *конфликт* внутри коллектива и снизит трудовую активность»; «в коллективе есть *единая цель труда*, и все должно быть подчинено выполнению этой цели. Поэтому надо достичь консенсуса *во внутренних отношениях*»; «*не оскорблять* культуру человека, но и *не навязывать* свою»; «человек должен *уважать традиции, ценности коллектива*. Только в этом случае он сможет работать в коллективе»; «мы живем в многонациональной стране, где можно сталкиваться с представителями разных культур, вероисповеданий, языков, поэтому *толерантность является основой коммуникативных отношений*». Итак, студент обращает внимание на первую часть фразы, и его смыслообразование фокусируется на правилах коммуникации в коллективе, на соблюдении правил корпоративного общения. А вторая часть предложения, связанная с лояльным отношением к этническим, религиозным, культурным различиям осознается слабо.

ФЗ 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» является базовым нормативным документом для социальных служб и социальных работников [5]. Рассмотрим, как понимают студенты смысл ст. 20 «Виды социальной услуги» п. 7: «услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов».

Приведем ряд рассуждений, высказанных студентами в сочинении. «Коммуникативный потенциал как *возможность* в дальнейшем *без помощи других* выполнять жизненно важные вещи, коммуникации без учета физических ограничений, прием на работу...»; «введение инклюзивного образования может стать прекрасной *возможностью* формирования коммуникативного потенциала и позволит детям-инвалидам *взаимодействовать с обычными детьми*»; «речь идет о *повышении информированности* людей с ограниченными возможностями, *получателями социальных услуг* о мероприятиях, где они могли бы встречаться и общаться»; «коммуникативный потенциал – это уровень *способности вступить в вербальные отношения*. *Социальные услуги*, оказываемые психологами и социальными работниками призваны расширить эти *возможности* и *убрать барьеры коммуникаций*»; «речь идет о

социализации детей-инвалидов, имеющих проблемы в общении, с ними должны работать специалисты для повышения коммуникативных способностей»; «речь идет о возможности людей с ограниченными возможностями в полной мере общаться, как любой другой человек. Проблемы коммуникативных барьеров у людей с ограниченными возможностями могут возникать из-за отсутствия работы, возможности учиться среди других. Цель закона - помочь таким людям больше общаться, развиваться, чтобы наладить свою жизнь, так как при отсутствии коммуникаций начинается деградация». Понятия «коммуникация и коммуникативный потенциал» осмысливаются студентами через призму профессии социальной работы. Они формируют субъективный смысл в контексте закона и понимание того, что специалисты, оказывающие социальные услуги, помогают нуждающимся осуществлять связь с социумом, информируют клиентов, социализируют. Ключевыми становятся символы: «при отсутствии коммуникаций начинается деградация», «социальные услуги как возможность убрать барьеры коммуникаций».

На процесс понимания окружающего мира и формирование смыслов влияют различные факторы, в том числе личностные характеристики субъекта коммуникации.

Обсуждая проблемы восприятия инновационных образовательных технологий студентами младших курсов мы писали о коммуникативных составляющих, когда сами студенты подчеркивали приоритет личного, живого общения студента и преподавателя [8]. И в данном исследовании студентка пишет: «У меня хорошо развиты навыки письменных и компьютерных коммуникаций. Отстают вербальные коммуникации. Порой мне сложно подобрать то или иное слово, либо влиться в разговор, даже по знакомой мне тематике». «Я боюсь выступать на публике». Студентка пишет: «Информационная перегрузка становится барьером коммуникаций. Мы по-разному толкуем одну и ту же информацию».

«Эмоциональный барьер. Часто субъективное отношение к человеку становится проблемой в общении». Современные студенты, представители цифрового поколения, привыкли к общению не с живыми людьми, а с их цифровыми копиями в смартфоне, по которым они и судят о человеке. Утрачивается навык живого общения, способность к пониманию собеседника. «Мне тяжело наладить контакт с новым человеком».

Кроме личностных барьеров на процесс коммуникации, понимание её задач, серьезное воздействие оказывают социальные факторы, статусные, интеллектуальные, материального благополучия, состояние здоровья. Студенты включают в процесс смыслообразования коммуникации такие позиции: «Сегодня разница в статусе и доходах становится сильным барьером коммуникации»; «Чаще встречаюсь с барьером интеллектуальным. То есть тяжело общаться с людьми малообразованными, невозможно найти общие темы для разговора»; «Барьер интересов»; «Я создаю первое впечатление о человеке по его внешнему виду и, к сожалению, часто ошибаюсь»; «Часто испытываю языковой барьер общения. Плохо знаю английский. Не всегда понимаю «сленг» ребят, с которыми приходится общаться»; «к сожалению, не владею языком жестов, что не позволяет мне общаться с глухонемыми и затрудняет общение с обычными людьми».

Насколько субъективное представление о сформированности собственных коммуникативных компетенций отличается от данных объективного психологического тестирования?

Психологическое исследование.

Использовался психодиагностический тест «Коммуникативная толерантность» В.В. Бойко [7] и методика Q – сортировка В. Стефансона [9].

По мнению В.В. Бойко, коммуникативная толерантность (КТ) – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [7, 52]. Автор считает, что чем выше уровень КТ, тем человек более совместим с различными людьми, тем будет более склонен к восприятию другого таким, каков он есть, не осуждая его отличительные особенности. КТ человека обуславливает установки, свойства характера, жизненный опыт, нравственные принципы, состояние психического здоровья. Чем ниже общий уровень КТ, определяемый с помощью данного теста, тем большую степень нетерпимости демонстрирует испытуемый к интеллектуальному своеобразию другого человека, неприятие его ценностей и мировоззренческих идеалов. Средний балл общей КТ опрошенных студентов оказался 52 балла из 135 возможных, что свидетельствует о среднем уровне КТ. Проведя опрос по данному тесту у аспирантов, мы получили 108 баллов КТ ($t = 2.12$ при $p < 0,001$, различия достоверны). Заметим, что российские аспиранты, участвующие в опросе, более шести лет

обучались и/или проживали в общежитиях рядом с иностранными студентами. Аспиранты считают себя более терпимыми к людям с другими привычками, ритуалами; они способны принять, сгладить, не замечать различия между партнерами, не испытывая к ним раздражения или неприязни.

Анализ данных, полученных после проведения методики Q – сортировка В. Стефансона показал следующее. У 78% опрошенных студентов наблюдается высокая тенденция к зависимости; они склонны внутренне принимать групповые нормы, стандарты и морально-этические ценности. Высокие значения (по сравнению с нормой) 81% опрошенных студентов демонстрируют по шкале «тенденция к общительности», то есть они склонны к высокой контактности, стремятся образовывать эмоциональные связи как в своей группе, так и за её пределами. При этом студенты избегают «борьбы», не склонны к лидерству, высокому статусу в системе межличностных отношений, в сложных ситуациях выбирают компромиссные решения, «взаимные уступки». Эти данные совпадают с полученными нами ранее результатами о том, что студенты не проявляют выраженного стремления к достижению собственных целей, в конфликтах проявляют нейтралитет или склонны к компромиссу [13]. Анализ результатов исследования по методике В. Стефансона у аспирантов показал их независимость, общительность и активность; в сложных ситуациях они склонны отстаивать своё мнение.

1. Смыслообразование понятия «коммуникативный потенциал» у студентов опирается на осмысление процессов, происходящих в социуме. Коммуникация понимается как часть функций социального

работника. Поэтому ключевыми в декодировке смысла становятся категории «возможности, информированность, социализация, коммуникативные барьеры, социальные услуги».

2. Студент формирует субъективный смысл, опираясь на цели и трудовые функции коллектива. Для него на первый план выходит соблюдение корпоративной культуры. Толерантность воспринимается только в рамках трудового процесса как элемент межличностных отношений.

3. У студентов выявлен средний уровень коммуникативной толерантности, терпимости к различным группам людей, например, представителям конкретной нации, социального слоя, профессии.

4. У большинства опрошенных студентов наблюдается тенденция к принятию групповых норм, стандартов, социальных ценностей; при этом они не проявляют активного стремления к участию в групповой жизни, склонны к компромиссным решениям.

Материалы статьи могут быть полезны для повышения эффективности обучения и совершенствования содержания образовательных дисциплин, формирующих общекультурные компетенции, связанные с коммуникациями. Сопоставление результатов дискурса анализа текстов и объективных показателей психодиагностических тестов дают ключ к пониманию действий современных преподавателей, вектор направления их педагогической деятельности. Это способствует решению психолого-педагогических задач обучения современных специалистов социальной работы, приобретению ими коммуникативных умений и навыков, которых следует придерживаться на протяжении всей последующей карьеры.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» (Приказ Минтруда России от 22.10.2013 № 571н). <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/131>
2. Профессиональный стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» (Приказ Минтруда России от 22.10.2013 № 571н).
3. Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей» (Приказ Минтруда России от 18.11.2013 № 683н). <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/142>
4. Профессиональный стандарт «Специалист по организации назначения и выплаты пенсии» (Приказ Минтруда России от 28.10.2015 № 785н).

http://www.pfir.ru/info/order/rabotnikam_pfr/~2761

5. ФЗ 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/

6. Сайт КГМУ: <http://www.kgmu.kcn.ru/files/sveden/standarts>

7. Методики диагностики и изучения нравственной сферы личности. – Казань: Отечество, 2013. – 135 с.

8. Петрова Р.Г., Рябова Т.В. Восприятие инновационных образовательных технологий студентами младших курсов на примере медицинского вуза // Казанский педагогический журнал. 2017. - №1. – С. 164 – 168.

9. Райгородский Д.Я. Практическая диагностика. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.

10. Российская социологическая энциклопедия. – М.: НОРМА – ИНФРА, 1999.

11. Современный психологический словарь. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007.

12. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической

социологии. - М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003, 336 с.
http://socioline.ru/files/5/165/shchyutc_smyslovaya-struktura-povsedevnosti.pdf

13. Li N., Pyrkova K.V., Ryabova T.V. Teaching communication skills and decision-making to university students // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education – 2017- 13 (8) - 4715-4723.

Сведения об авторах:

Петрова Расиля Галиахметовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования Казанский Государственный медицинский университет, ФГОУ ВО КГМУ, истории, философии, социологии политологии, e-mail: rpetrova@rambler.ru

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования Казанский Государственный медицинский университет, ФГОУ ВО КГМУ, кафедра медицинской и общей психологии и педагогики, e-mail: tatry@rambler.ru

Data about the authors:

R. Petrova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of history, philosophy, sociology and political sciences of Kazan State Medical University, e-mail: rpetrova@rambler.ru

T. Ryabova (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Medicine and General Psychology and Pedagogy of Kazan State Medical University, e-mail: tatry@rambler.ru



УДК 378

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: СУЩНОСТЬ, КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

Т. А. Михайлова

Аннотация. В статье затрагивается достаточно актуальная в настоящее время тема наличия у специалиста по социальной работе коммуникативной компетентности, являющейся одной из базовых характеристик профессиональной компетентности и способствующей его личностному и профессиональному развитию. Статья раскрывает содержание понятия «коммуникативная компетентность», ее структурных элементов. На основе изучения теоретических подходов к сущности коммуникативной компетентности автором определены основные компоненты коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе, такие как: организационно-познавательный, интерактивный и перцептивно-прогностический; в соответствии с ними предложены критерии оценки коммуникативной компетентности специалиста и их показатели.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; профессиональная компетентность; специалист по социальной работе; коммуникативная установка, коммуникативный потенциал.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST IN SOCIAL WORK: THE NATURE, COMPONENTS AND EVALUATION CRITERIA

Т. Mikhailova

Abstract. Mentioned in the article quite topical at present the theme of having a masters in social work communicative competence, which is one of the basic characteristics of professional competence, and promotes personal and professional development. The article reveals the content of the concept of communicative competence, its structural elements. Based on the study of theoretical approaches to the essence of communicative competence, the author defines the main components of communicative competence of specialists in social work, such as: organizational and cognitive, interactive, and perceptive-predictive, in accordance with the criteria of assessment of communicative competence of a specialist and their performance.

Keywords: communicative competence; professional competence; specialist social work; the communicative setting and communicative potential.

В связи со сложной ситуацией, обострившей социальные противоречия в современной России, одним из наиболее востребованных в настоящее время профессионалов, является специалист по социальной работе. Разные категории граждан, находящиеся в трудной жизненной ситуации, такие как: инвалиды, безработные, дети-сироты, социальные сироты, граждане пожилого возраста, несовершеннолетние с различными формами девиантного поведения, лица без определенного места жительства и другие не всегда могут самостоятельно решить возникшие у них проблемные ситуации. Как правило, люди, находящиеся в трудной жизненной ситуации, испытывают растерянность, высокий уровень тревожности, неуверенности в своих силах, а также у них присутствует неадекватная реакция на происходящее. У такой категории граждан нарушены или искажены социальные связи и для оказания им помощи необходим специалист, обладающий особой профессиональной компетентностью [3, 4, 5].

Роль специалиста по социальной работе состоит в гуманизации взаимоотношений между человеком и обществом. Совместная

деятельность специалиста и клиента, основанная на том, что специалист по социальной работе руководит процессом, а не клиентом представляет собой оказание социальной помощи. Основная идея такой деятельности заключается в побуждении клиента к самостоятельным действиям и исключению выполнения действий специалистом за него [1, 4]. В своей деятельности специалист по социальной работе взаимодействует не только с самим клиентом, но и с его социальным окружением.

Одной из базовых характеристик профессиональной компетентности специалиста в области социальной работы является коммуникативная компетентность. Наличие у специалиста по социальной работе коммуникативной компетентности является необходимым условием его личностно-профессионального развития.

В научной среде понятие «коммуникативная компетентность» разрабатывается не так давно и в большей степени используется в таких областях, как филология, психология, педагогика. В настоящее время в научной литературе можно встретить большое

многообразие определений и характеристик этого понятия.

Так, например, на сайте «Федеральные государственные стандарты», под коммуникативной компетентностью понимается способность индивида осуществлять речевое общение и умение слушать. К обязательным умениям, которые обеспечивают коммуникативность личности, можно отнести: способность задать вопрос и четко сформулировать ответ на него; внимательно выслушать и активно обсудить существующую актуальную проблему; прокомментировать высказывание собеседника и критически его оценить; аргументированно высказать свое мнение в коллективе; выразить эмпатию своему собеседнику; адаптировать речь к особенностям восприятия участника общения [1, 3, 4].

Ряд исследователей коммуникативную компетентность рассматривают как интегральный ресурс личности, который обеспечивает ей успешность в коммуникативной деятельности. Данный ресурс включает в себя набор следующих элементов: социальный интеллект, система межличностных отношений, специальные профессиональные знания, потенциал развития личности при овладении коммуникативной деятельностью [1, 5].

В современной научной литературе понятие «коммуникативная компетентность» рассматривается и как система взаимодействия людей, их знаний и умений, и как качество личности, ее поведение, которое проявляется в процессе взаимодействия с людьми, в способностях при общении.

Проведенное теоретическое исследование в области коммуникативной компетентности позволило представить ее, с одной стороны, как способность, позволяющую устанавливать контакты, вести переговоры, аргументировано отстаивать свою точку зрения с учетом мнения других людей; с другой стороны, как умение ставить и решать коммуникативные задачи, соблюдать этикет в общении, осуществлять межкультурное взаимодействие, иметь навыки делового общения, а также владеть средствами общения и профессиональной деятельности, нести социальную ответственность за их результаты [2, 4].

Такие ученые, как Т.Н. Балабанова, Е.А. Кудрина, А.В. Кучеренко под коммуникативной компетентностью понимают наличие у индивидов сложной системы, состоящей из коммуникативных навыков и сформированных адекватных умений, знаний культурных норм и ограничений при общении, ориентации в

коммуникативных средствах, используемых в данной профессии [1, 3, 5].

В настоящее время выделяют разные составляющие коммуникативной компетентности. Так ряд исследователей (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков) обращают внимание на когнитивные (ориентированность, знания в области психологии, способности), исполнительные (умение и навыки) стороны коммуникативной компетентности и выделяют группу показателей, описывающих коммуникативные установки и систему межличностных отношений [1, 4].

Другие же исследователи в этой области (Н.Б. Буртовая, Е.А. Капустина, Л.А. Эррера) определяют следующие компоненты коммуникативной культуры: личностно-когнитивный, мотивационно-поведенческий, эмоционально-ценностный [5].

Проведенное теоретическое исследование позволило выделить основные компоненты коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе.

К таким компонентам нами были отнесены: организационно-познавательный, интерактивный и перцептивно-прогностический.

Организационно-познавательный компонент коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе характеризуется наличием определенных знаний в области коммуникации.

Организационно-познавательный компонент представляет собой совместную деятельность людей, в ходе которой происходит обмен различными представлениями, идеями, настроениями, чувствами, то есть осуществляется обмен информацией.

При организации человеческой коммуникации возникают познавательные барьеры, появляющиеся из-за отсутствия единого восприятия ситуации общения. Такие барьеры могут возникать в связи с социально-политическими, религиозными и профессиональными различиями. Возникновение этих барьеров обусловлено социальными причинами. Также барьеры при коммуникации могут быть вызваны и психологическими причинами: неприязнь по отношению к другим людям, индивидуальные психологические особенности общающихся.

Содержательная составляющая данного компонента определяются двумя моментами:

1. Деятельность в системе социального обслуживания происходит в сфере «человек-человек». В этой связи степень владения специалистом по социальной работе речью влияет на успешность решения профессиональных задач.

2. Знания в области социальной работы относят к специальным знаниям. Характер общения в процессе социального обслуживания постоянно усложняется (в связи с использованием информационно-коммуникативных технологий, постоянного повышения информатизации общества), поэтому необходима грамотно организованная коммуникация, обеспечивающая эффективность выполнения как деятельности в целом, так и оказания отдельных услуг.

Интерактивный компонент коммуникативной компетентности характеризуется взаимодействием специалиста по социальной работе с получателем социальных услуг. Сюда относятся следующие аспекты коммуникативной деятельности специалиста: планирование взаимодействия, организация и осуществление совместной деятельности (продуктивной коммуникации, как с получателями социальных услуг, так и с коллегами, администрацией, другими структурами в рамках межведомственного взаимодействия); выработка форм и норм совместных действий. Этот компонент включает в себя умение увидеть и осуществить нестандартные способы решения задач коммуникации.

Перцептивно-прогностический компонент коммуникативной компетентности включает в себя умение воспринимать и понимать партнера по общению.

Согласно социальной психологии перцепция трактуется какприятие внешних признаков индивида и сопоставление их с индивидуально-личностными характеристиками, а также интерпретация и прогнозирование на этой основе его поступков.

Перцептивно-прогностическая сторона коммуникации специалиста по социальной работе прослеживается, к примеру, в процессе консультирования граждан, где можно наблюдать, как работник организует совместную коммуникацию, демонстрирует понимание проблем, обратившихся за помощью, устанавливает эмоциональные отношения. Здесь задействованы традиционные механизмы межличностной перцепции: идентификация, эмпатия, аттракция (познание и понимание партнера по общению), рефлексия, построение модели поведения партнера по общению.

При общении с клиентом для достижения необходимой цели специалист по социальной работе должен уметь найти правильное слово, тон, нужную «пристройку» к собеседнику по общению. Для реализации эффективного взаимодействия специалист также должен уметь

осуществлять социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации. Его формирование происходит на основе анализа коммуникативной ситуации, с учетом имеющихся коммуникативных установок (с позиции отношения партнеров к процессу общения).

Коммуникативная установка представляет собой программу поведения личности при общении. Включенность специалиста и клиента (или другого партнера по общению) в систему коммуникативного взаимодействия, их отношение к общению, совпадение предметно-тематических интересов, эмоционально-оценочное отношение к тому или иному событию – все это влияет на уровень коммуникативных установок. Также на уровень установки может оказывать воздействие частота коммуникативных контактов, личностные особенности клиента [1, 3, 5].

Специалист по социальной работе должен обладать рядом способностей, позволяющих ему осуществлять эффективное общение – это представление прогноза предполагаемой коммуникативной ситуации, программирование общения, управление общением. При этом само общение в социальной сфере представляется как процесс, в котором интегрируются четыре основных коммуникативных элемента общения: диагностический, программирующий, организационный, исполнительский [4,5].

Коммуникативно-диагностическая составляющая процесса общения направлена на изучение коммуникативной ситуации, распознавание возможных сложностей в его процессе, которые могут быть обусловлены как особенностями взаимодействия, так и личностными особенностями самого специалиста или его партнера по общению. Коммуникативно-программирующий элемент предполагает формирование базы общения, учет стиля и других параметров процесса взаимодействия специалиста в профессиональной деятельности.

Коммуникативно-организационная составляющая обеспечивает непосредственно организацию процесса общения, мотивацию партнеров к эффективной коммуникации.

Коммуникативно-исполнительская составляющая нацелена на реализацию коммуникативной ситуации с учетом сформированной базы общения и вышеперечисленных составляющих.

Среди указанных элементов процесса общения особое место отводится коммуникативно-исполнительской

составляющей, так как она определяет коммуникативные возможности специалиста по социальной работе.

Необходимо отметить, что коммуникативная компетентность, выступает элементом более широкой категории – коммуникативного потенциала личности [3, 5], который представляет собой особую характеристику возможностей коммуникативного совершенствования специалиста и определяющий качество его общения. Коммуникативные свойства личности, которые обуславливают потребность индивида в общении и характеризуют коммуникативные способности специалиста по социальной работе (например, способность проявлять инициативу и активность при общении, эмоционально реагировать на состояние подопечных или коллег, формулировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения), являются составляющими коммуникативного потенциала [4, 5].

Все перечисленные выше компоненты имеют ценностную значимость. Специалист по социальной работе в процессе общения в профессиональной деятельности должен стремиться к достижению всех указанных составляющих компетентности. Достижение этой цели в полной мере будет характеризовать человека как личность, обладающую коммуникативной компетентностью.

В соответствии с компонентами коммуникации были выделены следующие критерии оценки коммуникативной компетентности:

- познавательный критерий - обмен информацией;
- интерактивный критерий - обмен действиями, поведенческими стереотипами, взаимовлияниями;
- перцептивный критерий - взаимовосприятие, взаимопонимание.

Оценка познавательных ресурсов специалиста по социальной работе, направленных на определение коммуникативной ситуации, является первоочередной задачей диагностики коммуникативной компетентности. Она реализуется с помощью познавательного критерия и соответствующих ему показателей:

- профессиональные знания (согласно выполняемой трудовой функции);
- знания профессионального общения;
- знания психологии личности;
- самопознание и самоанализ.

Интерактивный компонент коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе выявляется с помощью интерактивного критерия и его показателей:

- установка на профессиональное общение (с получателем социальных услуг, коллегами, администрацией учреждения), диалог, сотрудничество;
- вербальное и невербальное взаимодействие специалиста в процессе коммуникации;
- организация и техники общения;
- поведение в конфликтных ситуациях.

Перцептивный компонент коммуникативной компетентности специалиста оценивается с помощью перцептивного критерия и соответствующих ему показателей:

- восприятие и понимание партнера по общению и себя самого;
- имеющийся опыт межличностного и профессионального общения;
- наличие эмпатии, умения выражать свои эмоции и саморегуляция;
- рефлексия специалиста.

Степень развития коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе может быть представлена на трех уровнях: низком – недостаточном; среднем – допустимом; высоком – творческом уровне коммуникативной компетенции.

Происходящий переход с одного уровня на другой дает возможность создания новой ступени для последующего развития коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе.

Оценка приведенных выше компонентов коммуникативной компетентности специалиста по социальной работе требует применение количественно-качественных методов исследования данного явления.

В настоящее время с возрастанием сложности должностных обязанностей доля профессиональной компетентности сокращается. А соответственно коммуникативная компетентность является предельно важным аспектом, который должен учитываться администрацией при приеме специалиста на работу, при перемещении или продвижении сотрудников внутри организации и их развитии.

В таком случае коммуникативная компетентность является обязательным условием успешной профессиональной реализации специалиста по социальной работе.

Литература:

1. Горина Е.Е., Саулина М.А. К вопросу формирования профессионально-важных качеств у будущих работников в период их обучения: результаты эмпирического исследования // Социальные отношения. – 2016. - №4(19). – С.121-129.
2. Иванова, Г.П.; Михайлова, Т.А.; Федоров, О.Г. Особенности управления социально-образовательной средой и её научно-методический потенциал для развития управленческой компетентности персонала // Социальные отношения. – 2016. – № 3 (18). – С. 98-107.
3. Михайлова Т.А Проектная деятельность работников социальной сферы // Казанский педагогический журнал. – Ч. 1. – 2015. – № 5 (112). – С. 218-221
4. Михайлова, Т.А. Конкурентоспособность специалистов в современном обществе // Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование: Материалы Международной НПК. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 184 с. – С. 36-40.
5. Федоров О.Г. Принципы структурного моделирования при исследовании деятельности работников социальной сферы // Социальные отношения. – 2015. - №4 (15). – С.101-104.

Сведения об авторе:

Михайлова Татьяна Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет, e-mail: tmixailova79@yandex.ru

Data about the author:

T. Mikhailova (Moscow, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Social communication and organization of work with young people, Moscow state psychological-pedagogical University, e-mail: tmixailova79@yandex.ru



УДК 378

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

В.П. Пешкова

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования социокультурной среды вуза как значимого фактора профессионального становления и личностного развития будущего специалиста. Показана особая роль духовно-нравственных референтов, расширяющих сферу реального общения, создающих поле «культурного напряжения» и способствующих познанию себя через образ другого человека. Статья предназначена педагогам, психологам исследователям, занимающихся вопросами профессионального развития специалистов.

Ключевые слова: духовно-нравственные референты, культуроцентристская концепция образования, личностно-профессиональное становление, социокультурная среда вуза.

SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF HEI (HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS) AS A FACTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF A SPECIALIST

V. Peshkova

Annotation. Urgency of the research of socio-cultural environment of HEI as an important factor of personal and professional formation of a future specialist is proved in the article. As well there is shown special role of spiritual and moral referents that extend sphere of real communication, create a field of “cultural tension” and help to know yourself through the image of another person.

Keywords: spiritual and moral referents, cultural-centrist conception of education, personal and professional formation, socio-cultural environment of HEI.

В условиях развития информационного общества, свободного рынка труда, академической мобильности и открытости образовательного пространства особый смысл приобретает проблема обеспечения конструктивного влияния социокультурной среды на личностное и профессиональное становление студенческой молодежи. Это обусловлено, во-первых, реальным вкладом «зоны ближайшего развития» в формирование готовности к будущей профессиональной деятельности и стимулирование процесса саморазвития студентов. Именно в период обучения формируется мировоззренческая позиция молодого человека, осваиваются нормы поведения и общения, способы индивидуальной деятельности, обеспечивающие его конкурентоспособность на рынке труда. Во-вторых, в результате воздействия социокультурной среды вуза происходит не только общее развитие личности, но и формирование профессионально-значимых компетенций – способности самостоятельно принимать решения, творчески развиваться и самосовершенствоваться, результативно действовать в сложных и нестандартных ситуациях. В-третьих, социокультурная среда в условиях информационного общества становится зоной генерирования инновационных технологий

и практик. Новые экономические условия приводят к тому, что качества, которые десятилетиями ценились в сотрудниках, сегодня становятся тормозом развития производства. Современной экономике нужны специалисты, которые могут работать в условиях неопределенности и риска, готовые к постоянному взаимодействию в команде и ориентированные на инновации и постоянное самосовершенствование.

Однако социокультурная среда вуза свою педагогически-созидательную задачу выполнит в том случае, если ее ключевые характеристики станут предметом целенаправленного регулирования. Критерием оптимизации основных составляющих образовательного пространства является образ выпускника, представленный в координатах компетентностных координатах. Этот образ будет играть роль нормативов, в сравнении с которыми можно, с одной стороны, оценивать результативность и эффективность образовательного процесса, с другой – регулировать содержательное и образно-символическое наполнение образовательного пространства.

У выпускника в результате взаимодействия с социокультурной средой вуза формируются следующие комплексные компетенции: способность адаптации к данной среде;

способность изменять эту вузовскую среду; способность к изменениям системы знаний (представлений) о себе и окружающем мире; способность изменяться самому в меняющейся образовательной среде вуза. Используя эти компетенции, можно охарактеризовать уровни личностно-профессионального развития (низкий уровень – способность адаптироваться; высокий – способность изменять себя и среду) [8].

Анализ исследований Б.Г. Ананьева, П.К.Анохина, А.А. Бодалева, Д. Бромлей, А.Е. Иванова, А.А. Милтса, И.С. Кона, М. Ремшмидта, Г. Томэ, Э.Г. Эриксона и др. позволяет выделить ряд особенностей личностного становления студента: сензитивность возраста; поиск жизненной стратегии и своего места в жизни; специфичность системы ценностей; переходность, кризисность; активная жизненная позиция и целенаправленное самоопределение в личностно-социальных ролях на фоне подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Время обучения в вузе – это наиболее сензитивный период для личностно-профессионального развития. Некоторые авторы (А.А. Бодалёв, Л.В. Темнова, И.Ш. Шавалиева) связывают это развитие с совершенствованием умственных и физических возможностей, которые позволяют молодому человеку осуществлять усложняющиеся виды деятельности, определяемые выбранной профессией [2].

Следует отметить, что личностное и профессиональное становление невозможно рассматривать изолированно; эти процессы неотделимы друг от друга. Е.А. Климов отмечает, что вся зона личностных качеств и операциональных возможностей человека может быть зоной внутренних условий, необходимых для успехов в профессиональной деятельности.

Понятие «профессиональное развитие» и понятие «профессиональное становление» личности тесно связаны между собой. Можно сказать, что профессиональное развитие личности – это преобразования, возникающие в структуре личности во время профессиональной деятельности человека. Профессиональное становление – это переход от низших уровней развития профессиональных навыков к высшим. Очень часто данные понятия используются как эквивалентные [10].

Профессиональное становление Т.В. Кудрявцев и В.Ф. Шегурова рассматривают как довольно продолжительный процесс развития личности (с начала формирования намерений о профессиональной деятельности до полной реализации себя в профессии). Ряд авторов (Л.Н. Лесохина и С.Г. Вершловский) изучают процесс

профессионального становления с начала вхождения в профессию до ее активного освоения (профессионализации). Е.М. Борисова отождествляет этот процесс с профессионализацией личности. Исследование вопросов профессионального становления позволили Б.Г. Ананьеву определить его как «формообразование» личности, которое адекватно требованиям профессии».

В научной литературе личностно-профессиональное становление рассматривается как процесс, который состоит из нескольких этапов. Продолжительность и успешность реализации этих этапов зависит от условий внешней среды, характера и сложности решаемых задач, качества и диапазона ресурсов самого субъекта – ценностно-нормативных, информационных, интеллектуальных и т.д.

Так В. А. Сластенин в вузовском периоде профессионального становления личности выделяет следующие четыре уровня: адаптивный (доминирует активное приспособление студентов к новым жизненным социокультурным реалиям, освоение требований вуза, своих функций, обязанностей и прав, нахождение прямых и альтернативных способов решения профессиональных и жизненно важных проблем); профессионально-репродуктивный уровень (освоение знаний и умений в области профессиональной деятельности); личностно-продуктивный (принятие личностного смысла профессиональной деятельности, целенаправленное формирование личностных качеств, профессиональных умений) и субъектно-креативно-профессиональный (реализация на практике профессионального становления будущего специалиста).

На успешность развития личностных и профессиональных качеств будущих специалистов влияют очень многие факторы: мотивация выбора вуза и профессии; форма обучения (очная, заочная, дистанционная и др.); уровень школьной теоретической подготовки; наличие представлений об особенностях вузовского обучения; материально-технические ресурсы вуза; организация учебного процесса в вузе; уровень квалификации преподавателей и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов (учебная мотивация, уровень интеллекта, высокая самооценка, креативность и др.).

Однако на практике институциональные возможности образовательного учреждения как пространства формирования личностных и профессиональных качеств реализуются не в полной мере. Личностно-профессиональное становление студентов вуза зависит ни от

каждого из перечисленных факторов в отдельности, ни даже от их сочетания, не столько от возрастной специфики студенчества, сколько от особенностей социально-культурных, обусловленных избранным жизненным направлением профессионального и личностного самообразования, социальным статусом, которые связаны с определенным уровнем интеллектуального и культурного развития, окружения. Поэтому наиболее значимым фактором личностного и профессионального развития становится социокультурная среда образовательного учреждения как важнейший элемент культурно-образовательного пространства, обладающий большим педагогическим и культуротворческим потенциалом – за счет способности формировать единое ценностно-нормативное вузовское пространство жизнедеятельности и создавать условия, необходимые для реализации личностного потенциала и развития профессиональных качеств студенческой молодежи.

Социокультурная среда – это сложная структура духовных, материальных и общественных условий. В этих условиях осуществляются социализация и самореализация личности студента [6]. В контексте педагогического знания [7] она рассматривается как результат создания и освоения человеком своего жизненного пространства, активности личности в органическом единстве духовно-нравственных, социально-психологических, предметно-чувственных и функциональных условий жизнедеятельности. Социокультурная среда – это не только объективный фактор развития и становления личности, но и объект педагогического воздействия.

Одним из важнейших (и поддающимся эмпирической операционализации) элементов вузовской социокультурной среды является ценностно-ориентационная составляющая (ценностная и смысловая нагрузка компонентов среды). На уровне конкретного вуза ценностно-ориентационная составляющая непосредственно отражается во всех элементах учебного процесса (в учебных планах, программах, учебных пособиях, в деятельности преподавателей) и внеучебной деятельности студентов. Д.С. Лихачев писал «университет – это не столько здание, библиотека, компьютеры, и даже не столько преподаватели и студенты, сколько человеческая общность, базирующаяся на тех или иных ценностях. Каковы ценности – такова общность» [5]. Каждый день учебных занятий в вузе – это условие не только усвоения знаний и становления индивидуального стиля

профессиональной деятельности студента, но и нравственного развития личности, которое заключается в интериоризации моральных норм, то есть в постепенном превращении их во внутренние убеждения человека, регулирующие его поведение и отношения.

Реализация педагогического потенциала социокультурной среды образовательного учреждения возможна на методологии «средового подхода», которая синтезирует и учитывает глубинные факторы личностного становления, исповедует принципы педагогического проектирования и исследования. С одной стороны, социокультурная среда – это условие социализации и формирования личности. С другой стороны, эта методология предполагает деятельностную активность человека по формированию и освоению личного жизненного пространства в единстве его духовно-нравственных, социально-психологических, предметно-пространственных и событийно-поведенческих аспектов [6].

Методология средового подхода может быть весьма продуктивной. В Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов была разработана и апробирована культуросцентристская концепция образования, базирующаяся на культурно-исторической теории Л.С. Выготского [9]. В основе культуросцентристской парадигмы образования лежит не привычный принцип «от простого к сложному», а принцип «от целого к части». При этом целостность достигается за счет обращения к «текстам» гуманитарной культуры, сохраняя в себе возможность для реализации внутриличностных характеристик индивида. В подобном случае творение самого себя – это внутренняя потребность человека. Самоактуализация делает акцент на человеке как целостной фигуре. Для нее достижение высших целей «Я-концепции» неразрывно связано с самообразованием и профессиональным становлением. Следовательно, творчество, самоактуализация, свобода выбора, активная жизненная позиция и представляют единую цепь в профессиональном становлении специалиста. Отсутствие в культуросцентристской образовательной парадигме строгих критериев личностного развития способствует постоянному самосовершенствованию личности студента. Именно признание духовно мотивированного поступка и духовно ответственного выбора должно быть центральным в данной модели образования. В результате данная методика направлена на воспитание духовной адаптированности к сложным условиям окружающей среды.

В рамках данной теории развитие личности понимается как опосредованный общением процесс освоения и присвоения индивидом ценностей культуры. Как параллельный и взаимодополняемый процесс культуругенеза (филогенеза) и антропогенеза (онтогенеза). При этом индивидуальность определяется и обеспечивается влиянием исторически развивающейся культуры – «зоны ближайшего развития» [3]. Опираясь и интериоризируя языком, знаками как «орудиями» культуры, человек взаимодействуя с другими людьми, преобразует психические функции в образования высшего уровня развития, и [6] создает таким образом свой собственный «мир культуры» [9].

Результатирующее воздействие социокультурной среды на личностно-профессиональное развитие обусловлено совокупностью факторов. Существенную роль играет: пространственно-предметная организация среды (например, размещение в рекреации портретов общественных деятелей, ученых, преподавателей университета), общение в неформальной обстановке с известными учеными, писателями, артистами, мыслителями. Они становятся для студенческой молодежи духовно-нравственными образцами, идеалом для подражания, жизненными ориентирами, примером служения университетским идеалам. В местах, открытых для общего доступа, на стенах Университета расположены 1785 фотографий – это тексты культуры. Кроме того, в СПбГУП сложилась целостная система введения в социокультурную университетскую среду образов почетных докторов, являющихся персонифицированными символами отечественной интеллигенции [3].

Институт почетных докторов Университета основан в 1993 году. Первым Почетным доктором стал (19 мая 1993 года) академик Д.С. Лихачев. В последующие годы Почетными докторами СПбГУП были избраны известные ученые, писатели, театральные деятели, композиторы, спортсмены и педагоги: Андрей Вознесенский, Мстислав Ростропович, Наталья Бехтерева, Жорес Алферов, Георгий Свиридов, принц Майкл Кентский, Ирина Роднина, Владислав Третьяк, Иосиф Кобзон и другие выдающиеся современники.

Для студента вуза очень важна встреча на стезе профессиональной подготовки с незаурядной личностью, с хорошо образованным человеком в той области знаний, которой он занимается, увлеченным своей наукой и своей деятельностью. Общение студентов с такими людьми влияет не только на формирование взглядов, убеждений будущих специалистов,

характера, но и на развитие их духовной жизни. Представляется, что при подготовке специалиста любого профиля следует понимать, что профессионал – это, прежде всего, человек, который качественно выполняет свою работу, человек нравственно воспитанный, культурный и социально ответственный [2].

Культуроцентристская образовательная и воспитательная парадигма заключается в [3] особой значимости духовно-нравственных референтов – персонифицированных символов культуры. Идентификация с которыми обеспечивает духовный рост и самоосуществление человека [1]. Обеспечивает его образование путем отождествления и слияния с ними, в признании важнейшей функции общественного идеала, который выражает духовную вертикаль культуры. Определяет неизбежность и вектор духовных усилий человека как творца и творения культуры. Насыщение образовательной среды «духовными референтами» – важнейшее условие результативности педагогического процесса: идентификация с образами личностей, персонифицирующих духовно-нравственные ценности, является ключевым условием саморазвития, понимания человеком своего профессионального призвания и долга [4].

Критериями оценки личностно-профессионального становления студентов следует рассматривать: мотивационный критерий, который позволяет оценить сформированность личностно-профессиональной позиции будущего специалиста (ориентация на высокие стандарты в профессиональной деятельности при принятии решений; ценностное отношение к профессии). Технологический критерий дает возможность оценить сформированность готовности специалиста к профессиональной деятельности (владение алгоритмами и технологиями решения профессиональных задач; высокий уровень компетентности). Аналитико-прогностический критерий позволяет оценить сформированность готовности к постоянному личностно-профессиональному самосовершенствованию (высокий уровень рефлексии и способности к целеполаганию) [2].

Таким образом, личностно-профессиональное становление специалистов следует рассматривать как процесс их личностных, индивидуальных, субъектных и деятельностных изменений. Эти изменения происходят под влиянием социокультурной среды вуза, которая выступает важнейшим фактором профессионального образования. В результате такого воздействия специалисты формируются как профессионалы,

ориентированные на творческую самореализацию и высокие достижения, открытые для жизненного и социального опыта, способные к самоуправлению в профессиональной деятельности и к планированию своего жизненного пути.

Опыт апробирования культуросцентристской концепции образования в СПбГУП в условиях гуманитарного вуза свидетельствует о ее высоком педагогическом потенциале в процессе формирования личностных и профессиональных качеств студенческой молодежи.

Литература:

1. Архипова О.В. Модель университетского образования в условиях смены исторического типа культуры (Аксиологический аспект): автореф. дис. ... канд. филос. наук: /О.В.Архипова. – СПб., 2004. – 26 с.
2. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста /А.А. Деркач //Акмеология: Научно-практический журнал. – 2012. – № 4 (44). – С.15
3. Запесоцкий А.С. Философия и социология культуры: избранные научные труды. – СПб.: СПбГУП: Наука, 2011. – 816 с.
4. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика /А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.
5. Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – 2-е изд., перераб. и доп. /сост. и науч. ред. А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2015. – 540 с. – (Почетные доктора Университета).
6. Пешкова В.П. Социально-педагогические функции студенческой корпоративной культуры /Пешкова В. П. //Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/109-9283> (дата обращения: 07.12.2017).
7. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза /С.Д.Смирнов //Вестник Московского университета: Научный журнал. – 2004. – № 1. – С. 10-35. (Серия 20).
8. Фишман Б. Е., Пищук И. Л. Социально-культурная среда вуза: сущность, смыслы, возможности /Фишман Б. Е., Пищук И. Л. //Электронное научное издание: «Ученые заметки ТОГУ». – 2015. – № 1. – Том 6. – С. 97-104.
9. Чижикова Е. С. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: /Е. С. Чижикова. – М., 2010. – 230 с.
10. Шляпникова О. А. Профессиональное развитие личности: учебное пособие – Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2012. – 132 с.

Сведения об авторе:

Пешкова Валентина Павловна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и культурологии, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, e-mail: peshkova.net@mail.ru

Data about the author:

V. Peshkova (Saint-Petersburg, Russia), Candidate of pedagogic sciences, Associate professor of the Department of philosophy and culturology, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, e-mail: peshkova.net@mail.ru



ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОЛИСТИЛИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА

Е.А. Шамрина, С.А. Воробьева

Аннотация. В статье рассмотрены базовые понятия учения отечественного философа, психолога и литературоведа М.М. Бахтина – «большое время», «внезаходимость», «свое-чужое», «диалог». Раскрываются особенности полистилистики в музыкальном искусстве как средства расширения ассоциативного пространства произведения. На примере анализа Concerto grosso № 1 А.Г. Шнитке выявлены возможности осмысления студентами этих категорий Бахтина при изучении современного музыкального произведения в русле полистилистики.

Ключевые слова: стиль, М.М. Бахтин, большое время, внезаходимость, свое-чужое, диалог, современная музыка, А.Г. Шнитке, полистилистика, Concerto grosso, аллюзия, «кривое зеркало», стилистический шок.

E.A. Shamrina, S.A. Vorobyeva

STUDENTS STUDYING MUSIC POLYSTYLISTICS IN THE CONTEXT OF IDEAS M.M. BAKHTINA

Abstract. The article deals with the basic concepts of the teachings of the Russian philosopher, psychologist and literary critic M.M. Bakhtin – «a great time», «extravagance», «his-alien», «dialogue». The peculiarities of polystylistics in musical art are disclosed as a means of expanding the associative space of a work. Based on the analysis of the Concerto grosso №1. A.G. Schnittke explored understanding these categories Bakhtin in examining contemporary musical work in line with poly-stylistics.

Keywords: style, M.M. Bakhtin, great time, vnenahodimost, its-strange dialogue, contemporary music, A. Schnittke, Concerto grosso, polistilistika, allusion, «distorting mirror», stylistic shock.

Культура XX века во многом отличается от культуры предшествующих столетий. Ее элементами становятся целые культурные пласты и традиции; происходит значительное расширение связей с искусством предшествующих эпох. Творческое переосмысление студентами содержания современной музыки – одно из педагогических условий в нашем исследовании, посвященном проблеме развития творческого потенциала студентов – будущих учителей музыки. Представляется, что помочь студентам творчески переосмыслить содержание современного искусства могут идеи замечательного отечественного философа, искусствоведа, филолога и психолога Михаила Михайловича Бахтина (1895 – 1975). Отметим любопытный факт: почти столетие назад в период с 1920 по 1924 годы будущий великий русский ученый живет в Витебске и одновременно преподает и в консерватории, и в педагогическом институте, а также выступает с публичными лекциями по философии, литературе и эстетике.

Альфреда Гарриевича Шнитке – замечательного отечественного композитора – также можно считать ученым, так как именно он ввел в научный обиход термин «полистилистика» применительно к своей, и не только своей, музыке 70-х годов прошлого века [2, 3, 5]. По

мнению Шнитке, полистилистическая тенденция всегда присутствовала в любой музыке, а музыка «стилистически стерильная была бы мертвой». Но степень применения ее приемов ограничивалась созданием вариаций на определенную тему. Однако во второй половине прошлого века полистилистика перешла в другую форму – в современную технику композиции, когда композитор заранее планирует «коллажное столкновение времен» или «едва заметное скольжение по музыкальной истории» [5, с. 329]. Ее появление ознаменовало решительный разрыв с авангардным сериализмом во многом и из-за того, что она «ставит своей целью активизацию именно ассоциативного пространства произведения» [2, с. 27].

Для постижения студентами полистилистики в музыке А.Г. Шнитке представляются важными размышления М.М. Бахтина о *большом времени*. Ученый пишет о том, что нельзя изучать искусство в отрыве от всей культуры цивилизации, не стоит рассматривать произведение узко в контексте только того времени, когда оно было создано. Великие сочинения подготавливаются столетиями, а во время их создания, по выражению Бахтина, пожинаются только зрелые плоды этого продолжительного и непростого процесса. Произведение не может жить в будущем, если

оно вместило в себя то, что принадлежит только настоящему и умирает вместе с ним. Возможно, в этом кроется причина столь мимолетной жизни образцов массовой культуры. Философ пишет о том, что в процессе своей последующей жизни великие творения «обогащаются новыми значениями, новыми смыслами, перерастают то, чем они были в эпоху своего создания» [1, с. 331].

В связи с этим, М.М. Бахтин считает, что огромное значение имеют жанры, в которых на протяжении веков вызревают формы видения и осмысления. По мнению исследователя, произведение искусства существует в единстве культуры периода его создания, но замыкать его только в этом периоде нельзя: его полнота выявляется только в большом времени. «В каждой культуре прошлого заложены огромные смысловые возможности, которые остались не раскрытыми, не осознанными, не использованными на протяжении всей исторической жизни данной культуры» [1, с. 333]. В качестве примера он ссылается на шутку о том, что древние греки не знали о себе нечто очень важное, они не знали, что они *древние* греки. Та огромная временная дистанция, которая разделяет просто греков и древних греков, демонстрирует «огромное преобразующее значение: она наполнена раскрытиями в античности все новых и новых смысловых ценностей, о которых греки действительно не знали, хотя сами и создали их» [1, с. 333].

Поэтому М.М. Бахтин говорит о новых смыслах, заложенных в культурах прошлых веков, а не о расширении фактических знаний о них. Ученый оспаривает традиционное мнение о том, что для лучшего понимания другой культуры надо как бы переместиться в нее и воспринимать мир глазами этой чужой культуры. Он считает, что нельзя не учитывать свое время, свой собственный опыт, так как «творческое понимание не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает» [1, с. 334].

Таким образом, М.М. Бахтин вводит еще одно понятие – *внеаходимость*, раскрывая его еще одним простым примером, когда даже самого себя человек не способен по-настоящему увидеть и осмыслить в целом. Его подлинную наружность могут видеть со стороны, извне только другие люди из-за своей *внеаходимости*, и именно благодаря тому, что они *другие*. Для изучения студентами полистилистики в музыке представляется ценной мысль философа: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше). Один

смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим смыслом: между ними начинается как бы диалог» [1, с. 334].

Диалог, по М.М. Бахтину, направлен на преодоление замкнутости и ограниченности культур и смыслов. Ученый пишет о том, что у нас возникают новые вопросы к другой культуре, каких она сама перед собой не ставила, а, отвечая нам, она открывает новые свои стороны и смысловые значения. Именно поэтому, без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого или чужого. «При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1, с. 335].

Для того, чтобы возник диалог, другая культура должна словно перерасти в *свою-чужую* или *чужую-свою*. Главное, как считает мыслитель, это сохранить свой взгляд со стороны и уважение. В связи с этим, для изучения студентами полистилистики в музыке необычайно важна мысль М.М. Бахтина о том, что «взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций, культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур... Все это раскрывается только на уровне большого времени» [1, с. 369].

Concerto grosso № 1 для двух скрипок, клавесина, фортепиано и струнного оркестра был написан А.Г. Шнитке в 1976 – 1977 годах в русле «нового рождения старинных жанров» [4, с. 121]. При осмыслении студентами этого произведения мы стремились, чтобы они ответили на ряд вопросов:

Почему А.Г. Шнитке обратился здесь к жанру Concerto grosso, а не к более распространенному жанру сольного концерта? (Это позволило ему создать остроконфликтную драматургию на основе соревнования различных солистов и тембровых групп, а также ввести стилистический материал Барокко – аллюзии на музыку Корелли – Вивальди – Баха).

Кто является «главными героями» Concerto grosso № 1 А.Г. Шнитке? (Это темы-стили. В полистилистическом диалоге здесь участвуют 3 героя: первый – «авторская музыка»; второй – цитаты, квазичитаты и аллюзии на музыку прошлого; третий – особый герой – банальная музыка быта).

Какими средствами характеризуется «авторская музыка» в Concerto grosso № 1 А.Г. Шнитке? (Это сфера глубокой рефлексии и медитации. Она характеризуется напряженным интонированием, интервалом малой секунды в основе тематизма, микрохроматикой, элементами алеаторики).

Как во II части *Concerto grosso* № 1 А.Г. Шнитке проявляется совсем другая стилистическая сфера? (Здесь вступает в диалог жанр *Concerto grosso* с аллюзией на стиль Барокко, когда механическая моторика обгоняющих друг друга мотивов создает атмосферу скрипичного концертного соревнования).

Как в *Concerto grosso* № 1 А.Г. Шнитке проявляется принцип «кривого зеркала»? (Это такой момент, когда вдруг, неожиданно, в атмосферу предельного напряжения врывается как свежий порыв ветра прекрасная, чистая мелодия-тема. Кажется, ничто не может ей противостоять, но тем болезненнее воспринимаются искажающие наплывы, возникающие сразу за темой).

Как еще в Рондо *Concerto grosso* № 1 А.Г. Шнитке применен прием разрушения целостной, гармоничной модели? (Это появление иной, враждебной стилистической модели – музыки быта. Обольстительное танго создает эффект стилистического шока. Так сфера банального угрожает самому существованию высокого, духовного).

Поделитесь своими ассоциациями со словом «танго». Какому самому «невероятному» инструменту А.Г. Шнитке поручает исполнение танго в *Concerto grosso* № 1? (Это Америка, ресторан, современный танец, обольщение, страсть... Шнитке, напротив, отдает танго изысканному галантному старинному инструменту – клавишину, что также создает ощущение стилистического шока, столкновения времен).

Как диалог стилей в музыке *Concerto grosso* № 1 А.Г. Шнитке позволяет отразить мысли и переживания современного человека? (Диалог разных стилей в этой музыке показывает не просто столкновение времен, но и размышления человека о самом главном: что есть прошлое и настоящее, добро и зло, высокое и низкое, гармония и хаос, как легко высокое превращается в низкое, а гармония в хаос).

Таким образом, понятия большого времени, вневременности, диалога, своего-чужого, которые вводит в научный обиход М.М. Бахтин, способствуют более глубокому осмыслению студентами полистилистических тенденций в современном музыкальном искусстве.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Савенко С.И. Пути развития музыкального искусства XX века // Музыкальная литература зарубежных стран: Учеб. пособие. Вып. 6 / Сост. И. Гивенталь, Л. Щукина, Б. Ионин. – М.: Музыка, 1994. – С. 5-28.
3. Холопов Ю.Н. Полистилистика // Большой Энциклопедический словарь / Гл. ред Г.В. Келдыш. – М.: НИ «Большая Российская энциклопедия»,

1998. – С. 431.

4. Чигарева Е.И. *Concerto grosso* № 1 // Холопова В., Чигарева Е. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества. – М.: Сов. композитор, 1990. – С. 121-129.

5. Шнитке А.Г. Полистилистические тенденции в современной музыке // Холопова В., Чигарева Е. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества. – М.: Сов. композитор. – 1990. – С. 327-331.

Сведения об авторах:

Шамрина Елена Александровна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов Института культуры и искусства ФГБОУ ВО Липецкий государственный университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, e-mail: shamrina68@mail.ru

Воробьева Светлана Анатольевна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой музыкальной подготовки и социокультурных проектов Института культуры и искусства ФГБОУ ВО Липецкий государственный университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, e-mail: Svetvorob26@mail.ru

Data about the authors:

E. Shamrina (Lipetsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Training and Socio-Cultural Projects of the Institute of Culture and Art of the FGBU VO Lipetsk State University named after P.P. Semenov-Tian-Shansky, e-mail: shamrina68@mail.ru

S. Vorobyeva (Lipetsk, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Music Training and Socio-Cultural Projects of the Institute of Culture and Art of the FGBU VO Lipetsk State University named after P.P. Semenov-Tian-Shansky, e-mail: Svetvorob26@mail.ru

УДК 378.09

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Р.И. Агаларова, З.М. Агларова, Л.М. Тетакаева

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы методики преподавания иностранного языка в высшей школе, обусловленные переносом акцентов в российском образовательном пространстве с гностического подхода на коммуникативно-деятельностный подход. В связи с чем, особое значение приобретает применение инновационных технологий в практике преподавания иностранного языка на языковом факультете, а именно, применение проектной технологии, которая способствует актуализации познавательной деятельности и творческого потенциала студентов бакалавриата. В результате включения проектной технологии у будущих учителей иностранного языка также развиваются и умения работы с информационно-коммуникационными технологиями для решения профессиональных задач. Успешное интегрирование инновационных технологий наглядно продемонстрировано в описанных авторами проектах. Результаты представлены на интернет платформе WIKI в виде переведенных на английский язык фольклорных произведений народов Дагестана.

Ключевые слова: компетентностный подход, деятельностные задания, индивидуализация обучения, проектная технология, проект “Caucasian Art in the World”, творческий коллектив, сервис WEB 2.0, платформа Wiki, работа в команде.

THE PROJECT TECHNOLOGIES AS THE MEANS OF COGNITIVE ACTIVITY AND CREATIVE COMPETENCE ACTUALIZATION OF LINGUISTIC FACULTY STUDENTS

R. Agalarova, Z. Aglarova, L. Tetakaeva

Abstract: The article covers the relevant problems of Higher Schools Methodology, caused by shifting focus from the gnostic approach towards the communicative in the Russian educational space. That implies a specific meaning to innovative technologies application in teaching a foreign language practice at the Linguistic faculty, especially using project technology, providing junior students' cognitive actualization as well as creative competence formation. As a result of including project technology future English teachers develop the skills of working with information and communicative technologies for their vocational problems solutions.

The authors demonstrate the successful using of project technology which is shared on the Internet on WIKI platform as translated into English Dagestani folk works.

Keywords: competence – based approach, pragmatic tasks, personalization of learning, project technology, project “Caucasian Art in the World”, creative team, Web 2.0 service, Wiki-platform, team learning.

Процесс модернизации высшего профессионального образования, вызванный внедрением многоуровневой системы подготовки студента, основан на его содержательном и структурном обновлении, в том числе на оптимизации компетентностного подхода и переноса акцента с усвоения знаний на их самостоятельное получение.

В течение долгого времени отечественная профессиональная школа опиралась на идеи гностического, «знаниевого» подхода, с позиции которого основной образовательной задачей подразумевалось формирование знаний, а навыки и умения рассматривались как второстепенные компоненты. На современном этапе основной целью образования и первостепенной задачей является формирование готовности к активной деятельности, к творческому профессиональному труду. Таким образом, мы наблюдаем переход от «знаниевой» парадигмы к деятельностному подходу. Роль знаний при этом остается такой же

актуальной: из базовой и единственной цели образования они превращаются в средство личностного развития обучаемых. В связи с этим профессиональная подготовка должна не просто обеспечивать специалиста определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и сформировать его способности к саморазвитию и самообразованию [6, с.23].

В этой связи хотелось бы отметить, что рассматриваемый нами в данной статье компетентностный подход предполагает замену системы обязательного формирования знаний, навыков и умений комплекса компетентностей, которые будут формироваться у обучаемых на базе обновленного контекста и в процессе их образовательной деятельности.

Обучение иностранным языкам, несомненно, носит коммуникативный характер, что само по себе является действием, так как речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для

решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (Зимняя, Китайгородская, Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Деятельностная сущность обучения иностранным языкам реализуется через «деятельностные» задания, приемы и упражнения [3, с. 23]

Ученые исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов отмечают, что «компетентностный» подход фактически «подталкивает» педагогическую практику к большей индивидуализации обучения студентов, включая их возрастающую вовлеченность в самостоятельную учебную деятельность и личную ответственность за ее результаты (индивидуальное планирование, самооценка, самоорганизация, саморазвитие, индивидуальный мониторинг, презентация и защита своих учебных достижений, возможностей и др.), развитие навыков трудоустраиваемости [2, с. 28].

Компетентностный подход предполагает проектирование и реализацию таких технологий, которые бы создавали ситуации участия студентов в разных видах деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов). Важное значение при этом обретает проектная технология, т.к. при ее использовании обучение языку становится процессом овладения системой учебной познавательной деятельности. Проектная технология предполагает актуализацию собственно-познавательной деятельности учащегося как субъекта данной деятельности и реализацию его личностного потенциала.

Идея проекта в учебном процессе, который осуществляется в сотрудничестве всех субъектов и включен в конкретную практико-ориентированную деятельность, связанную с реальной социокультурной действительностью, по сути не нова. Она исходит из теории прагматической педагогики Джона Дьюи – «обучение в практической деятельности (experience learning)». В отечественной педагогике идеи деятельностного, в том числе проектного обучения и соответствующие формы его организации, включая вопросы взаимодействия субъектов в учебной группе, разрабатывались, как известно, в исследованиях А.Н. Леонтьева, С.Т. Шацкого, в практике А.С. Макаренко.

Одним из инициаторов внедрения метода проектов в практику преподавания иностранного языка стала проф. Е.Е. Полат, согласно которой метод проектов «предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны,

использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой стороны – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологий творческих областей. Результаты выполняемых проектов должны быть, что называется «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению» [5, с. 57]. Однако чрезмерная популярность данной технологии привела к тому, что любое групповое или личностное творческое мероприятие стали называть проектом. Чтобы избежать подобного обобщения следует разграничить толкование проекта как понятия и как метода проектов. «Метод – это дидактическая категория; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью; путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии). Разработка должна завершиться вполне реальным осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [5, с. 60]

Поскольку проектная технология нацелена, главным образом, на создание учащимся личностного образовательного продукта, включая процесс освоения языка в свою творческую деятельность, тем самым она способствует осознанию учащимися и целей и возможностей изучения иностранного языка в данной деятельности.

Как мы видим, использование проектной методики позволяет знакомить студентов не только с изучаемым материалом как таковым, но и обеспечивает их погружение в социальную среду, их постепенное знакомство с окружающим миром, и вместе с этим, развитие компетенций работы с информацией, раскрытие творческих потенциалов.

В этой связи нами был разработан и предложен студентам 4 курса проект «Caucasian art in the world». В задачи данного проекта вошло углубленное изучение студентами собственной культуры, и приобщение ее к мировому культурному пространству в сети Интернет посредством перевода на английский язык. В ходе проекта студенты изучают культурные фонды Дагестана, отбирают наиболее интересные для них материалы, обсуждают с преподавателями и сокурсниками идейно-художественные особенности выбранного произведения,

осуществляют его перевод и трансляцию в мировое сетевое пространство.

Студентам было предложено выбрать формат и жанр культурного наследия Дагестана и Кавказа для реализации данного проекта. После бурной дискуссии студентами было решено выбрать из архива гостелерадио анимационные короткометражные фильмы, основанные на сюжетах кавказского фольклора или произведениях кавказских авторов. Также, студенты посчитали интересным перевести короткометражные документальные фильмы о народных промыслах и селах Дагестана.

На следующем этапе работы в рамках проекта студенты провели обсуждение выбранного материала и отобрали наиболее яркие интересные киносюжеты, иллюстрирующие особенности культурной идентичности многоязычного и дружного Дагестана. Учащиеся осознавали важность и актуальность такого проекта. В современных условиях, когда в средствах массовой информации намеренно формируется образ «черного» Дагестана и Кавказа в целом, необходимо заполнить культурные лакуны, воссоздать образ дагестанцев как достойных сограждан в огромной многонациональной России.

Разделившись на мини-группы (3 человека), студенты распределили между собой материал, и начался самый важный в методическом отношении процесс, а именно процесс перевода. На данном этапе у студентов, даже у самых уверенных, возникали определенные трудности, для преодоления которых они обращались к своим преподавателям, помогали друг другу. На какой-то момент преподаватели и студенты образовали некий творческий коллектив, что несомненно способствовало рождению корпоративного духа, сплоченности и дружбы.

Одновременно с тем, что студенты повышали культуру письменной речи, отработывали переводческие навыки, применяли все свои знания о фольклоре, литературе, истории, культуре родного края, они также имели возможность реализовать свой творческий потенциал, стать своего рода соавтором художественных текстов.

Одним из интересных этапов данного проекта явилось обсуждение и апробация выполненных переводов, на которой студенты представили своим сокурсникам свои работы, принимали критические замечания. Участники проекта делились опытом, рассказывали о трудностях, с которыми приходилось сталкиваться.

Студенты, более «продвинутые» в компьютерных технологиях, показывали своим товарищам, как технически осуществить накладку

английских субтитров на исходный материал. В конечном итоге были переведены следующие фильмы: «Слон и Муравей»; «День рождения»; «Лев и заяц»; «В синем глубоком море»; «Родник»; «Небылица», «Говорящая рыба», «Масленица».

В заключительной части проекта проводится презентация переведенных фильмов на интернет - страничке *Daghestan values* на платформе WIKI, где они уже могут быть доступны международной публике. Данная платформа была выбрана как хороший инструмент для совместной работы над учебными проектами или, опять же, группового обсуждения вопросов курса с возможностью давать ссылки на дополнительные материалы. Вики может использоваться в качестве средства накопления знаний по определенной теме в процессе коллективной работы над ней. Например, по завершении некоторого курса студенты применяют полученные знания на практике и с помощью вики-ресурса собирают новые идеи, описания интересных решений и т.д., имеющие отношение к курсу. В дальнейшем они могут быть учтены в новой модификации курса или сами составят самостоятельный учебный контент.

Успешное завершение проекта вдохновило студентов на создание новой коллективной страницы «Английский романтизм и мировая культура», посвященной проблемам английского романтизма как в литературе, так и в искусстве и музыке в рамках языковой дисциплины «МК и литература страны изучаемого языка» с применением сервисов Веб 2.0. (Режим доступа: www.romanticismdgu.pbworks.com). Выбор данного литературного направления как отправной точки студенческих научных исследований был обусловлен тем, что романтизм в английской литературе – явление яркое, самобытное, противоречивое, многогранное. Английский романтизм дал такие имена как Дж.Г. Байрон, П.Б. Шелли, Вальтер Скотт, С. Кольридж и В. Вордсворт – имена, которые оказали глубокое влияние на историю мировой литературы. Также, одно из величайших имен мировой литературы имя Вильяма Шекспира стало известно мировой общественности именно благодаря английским романтикам.

К осмыслению и пониманию романтизма в литературе страны изучаемого языка студенты подходили через его связи с музыкой и искусством. Таким образом, данное направление в литературе исследуется посредством метапредметного подхода.

Студентами были разработаны, исследованы, а затем представлены в виде презентаций

следующие темы и составляющие английского романтизма:

1. Творчество Уильяма Блейка как предтеча английского романтизма (Поэзия и Гравюры).
2. Природа в творчестве английских романтиков. (Поэты Озерной школы, Сельские пейзажи английских художников, пасторали).
3. Двоемирие или страна мечты в творчестве английских романтиков: фольклор, греко-римская мифология, восточные экзотические страны, средневековье, мир детства.
4. Центральный персонаж романтических произведений: байронический герой, женские образы английского романтизма.
5. Свобода личности и свобода народа. Английский романтизм и национально-освободительные войны.
6. Роман в романтической литературе.
7. Дагестан в творчестве английских романтиков.

Таким образом, мы видим, что одним из перспективных направлений формирования информационных и коммуникационных компетенций являются проектные технологии с использованием ресурсов сети Интернет.

Успешное интегрирование новейших технологий в учебный процесс, использование конкретно описанных дидактических моделей работы с информационными ресурсами Интернет в проектной деятельности студентов способствует формированию следующих

компетенций:

- использование ИТ для решения профессиональных задач (в т.ч. для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных и т.д.);
- самообучение и самоорганизация;
- работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);
- умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;
- навык публичных выступлений (обязательно проведение предзащит и защит проектов с выступлениями авторов, с вопросами и дискуссиями).

Данная форма обучения с использованием новейших средств приводит в итоге к тому, что учебный процесс ориентирован на обучаемых и способствует их большей самостоятельности. Традиционную парадигму подачи учебного материала сменяет, таким образом, парадигма проблемного решения, которая ставит во главу угла не обучение, а самообучение, а обучаемые перенимают роль активных участников, которые усваивают знания благодаря обработке и обсуждению конкретных примеров и проектных заданий.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО Нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. – М., 1986.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии. – М., 2010.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2008.
6. Федорова О.Н. Компетентно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе // Языковое образование в вузе: Метод. пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб., КАРО, 2005.

Сведения об авторах:

Агаларова Раисат Идрисовна (г. Махачкала, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Дагестанский государственный университет, e-mail: agalarova77@mail.ru

Агларова Зарета Мамайхановна (г. Махачкала, Россия), кандидат филологических наук, доцент Дагестанский государственный университет, e-mail: lleta2001@mail.ru

Тетакеева Лейла Михайловна (г. Махачкала, Россия), кандидат филологических наук, доцент Дагестанский государственный университет, e-mail: lyelya62@mail.ru

Data about the authors:

R. Agalarova (Makhachkala, Russia), Candidate of Sciences (Education), Dagestan State University (Russia), E-mail: agalarova77@mail.ru

Z. Aglarova (Makhachkala, Russia), Candidate of Sciences (Philology), Dagestan State University, e-mail: lleta2001@mail.ru

L. Tetakaeva (Makhachkala, Russia), Candidate of Sciences (Philology), Dagestan State University (Russia), e-mail: lyelya62@mail.ru

УДК 372.882

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Н.Г. Перевозчикова

Аннотация. В статье раскрывается вопрос о литературном краеведении как важнейшем методическом средстве в изучении русской литературы в средних профессиональных учебных заведениях; утверждается его благотворное влияние на формирование у молодого поколения нравственных идеалов. Материал литературного краеведения представлен «как своеобразная область знаний по литературе, отличающаяся особым подбором материала» и представляется как один из аспектов культурологического и метапредметного подходов в преподавании русской литературы. Использование литературно-краеведческого материала рассматривается не только как источник информации, но как один из приемов анализа литературно-художественного произведения, содействующий интеграции старых и новейших методов обучения литературе, дающий возможность созданию на занятии эмоциональной обстановки. Подчеркивается, что разнообразие реальных литературно-краеведческого материала создает возможность интеграции разных научных дисциплин, ознакомление с которыми способствует всестороннему познанию учащимися родного края и глубокому пониманию тесной связи литературы с жизнью.

Ключевые слова: литературное краеведение, преподавание, профессиональное учебное заведение, обучающиеся, подход: культурологический, метапредметный, методический, обучение, художественная литература.

A LITERARY ETHNOGRAPHY AS A METHODOLOGICAL TOOL IN THE STUDY OF RUSSIAN LITERATURE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

N. G. Perevozchikova

Abstract. The article discusses the question of literary Ethnography as a key methodological tool in the study of Russian literature in secondary vocational institutions, approved by its beneficial influence on the formation of the young generation moral ideals. Material local literary history is presented as one aspect of cultural and interdisciplinary approach in the teaching of Russian literature.

Keywords: literary study of local lore, teaching, vocational educational institutions, students, approach, cultural, interdisciplinary training, teaching, fiction.

Одним из звеньев в системе непрерывного российского образования является среднее профессиональное образование, главной целью которого выступает подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста среднего звена. В то же время организация этого вида образования наряду с профессиональной подготовкой обучающихся реализует и программу полного среднего образования.

Русской литературе как учебной дисциплине в системе среднего профессионального образования принадлежит ведущее место в формировании миропонимания, духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения.

Выдвигая мысль о необходимости сохранить в преподавании русской литературы моральное, эстетическое и эмоциональное начало, известный русский методист В.В. Голубков отмечал, что без учета эстетического воздействия литературного произведения на

обучающихся, преподавание русской литературы не может быть полноценным: «Литература дает обучающимся подлинное познание мира – синтетическое, целостное понимание человека и человеческого общества во всем разнообразии его и в прошлом, и в настоящем»[1, с. 75].

Действительно, этнокультурный потенциал художественной литературы позволяет с уверенностью говорить о благотворном влиянии на формирование у молодого поколения нравственных идеалов. Поэтому, согласно Федеральному Закону РФ «Об образовании в Российской Федерации», среднее профессиональное образование нацелено не только на то, чтобы подготовить квалифицированных рабочих и служащих по всем «основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства» (ст. 68), но и способствовать развитию интеллектуального, культурного,

образованного человека. Не менее важным является воспитание вдумчивого читателя, умеющего понять и дать верную оценку литературному произведению.

Важнейшим средством в достижении поставленных перед современными образовательными организациями задач является усиление региональной проблематики в преподавании русской литературы, обращение к краеведческому материалу и литературному краеведению, что должно не только обеспечить молодое поколение знаниями, но и сформировать у него подлинно гражданские чувства, пробудить этническое сознание и развить такие личные качества, как межкультурная толерантность, терпимость и милосердие. Вовлечение обучающихся в краеведческие исследования, т. е. во «всестороннее изучение определенной части страны, города или деревни, других поселений», [2, Т. 2. с. 118], для которых эта территория считается их родным краем, станет для них прекрасной школой познания жизни и специфики ее отражения в художественной литературе.

Как разновидность общего краеведения литературное краеведение - «та же история литературы, своеобразная область знаний по литературе, но отличающаяся особым подбором материала, особым аспектом ее рассмотрения» [6, с. 57]. Непосредственно устанавливающее взаимосвязь литературы и культуры в целом, оно предполагает знакомство обучающихся с тем или иным краем через изучение литературы в соответствии с учебными и воспитательными целями и рассматривается как средство приобщения их к духовным ценностям народа. Следовательно, литературно-краеведческий материал – это извлекаемая из литературно-художественного произведения «совокупность знаний о том или том крае, изучение его природы, истории, экономики быта и т. п.» [5, с. 118].

Таким образом, литературное краеведение рассматривается как специфическая область культурологических знаний, вычлняющая из широты краеведческих сведений лишь те, которые имеют отношение к литературному и культурному наследию края.

Отечественное литературное краеведение накопило огромный опыт приобщения обучающихся к краеведческим занятиям, способствующим их разностороннему развитию и подготовке к деятельности в разных сферах современного общества. Не случайно такие методисты, как О.Ю. Богданова, Т.Ф. Курдюмова, В.Ф. Чертов, С.А. Леонов, М.П.

Жигалова, М.В. Черкезова и др. культурологическому анализу художественного произведения придают особенно важное значение.

Литературное краеведение как один из аспектов культурологического и метапредметного подходов в преподавании литературы может способствовать введению обучающихся в мир русской природы и человеческих отношений, познанию этнических процессов и уяснению связи литературы с жизнью, расширению их кругозора, и воспитанию жажды познания, создать благоприятные условия для сопоставления национальных литератур и культурных явлений. «Понять литературу, не зная мест, где она родилась, - писал Д.С. Лихачев, - не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, которым она выражена» [4].

Как показывают результаты педагогических наблюдений, экспериментальных проверок и данные опросов, материалы литературного краеведения в преподавании русской литературы чаще всего используются эпизодически и бессистемно. Причину этого мы видим не только в недостаточном количестве методических пособий по использованию литературного краеведения в преподавании русской литературы, но и, в первую очередь, в отсутствии самой системы в работе преподавателя.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости разработки методики использования материалов литературного краеведения в курсе русской литературы в среднем профессиональном образовании и самой системы в работе преподавателя.

События в России конца XX – начала XXI вв. резко изменили общественную ситуацию на постсоветском пространстве. В последние десятилетия Россия, как и другие государства Европы, столкнулась с небывалым потоком миграции, серьезно влияющим на сложившийся жизненный уклад местного населения разных регионов страны, оказывающим серьезное влияние и на современную школу и другие учебные заведения, куда приходят учиться дети мигрантов. Это заставляет каждого преподавателя, в том числе и преподавателя русской литературы, искать новые подходы и методы в преподавании соответствующих дисциплин.

В последние годы наша методическая и педагогическая литература уделяет много внимания разработке методов и приемов работы преподавателя в межэтнических классах и группах. Достаточно вспомнить работы М.В.

Черкезовой, М. И. Агарковой, М. Е. Лазаревой Р. З. Хайруллина и др.

Использование материалов литературного краеведения на занятиях по русской литературе создает благоприятные условия для изучения и усвоения обучающимися отечественной и других национальных культур. Изучение региональной литературы, местного фольклора, нравов и обычаев населения края и т.д. способствует воспитанию местной молодежи в духе высокого патриотизма и национальной гордости, а представителям других этносов помогает легче адаптироваться в новых условиях и постигать общие законы мировой цивилизации. Как справедливо пишет М.П. Жигалова, «культурологический анализ дает возможность знакомить обучающихся с культурой того или иного народа, способствует постижению конкретного литературно-художественного произведения и приобщению их к мировой культуре» [3, с. 98].

Использование краеведения в преподавании русской литературы, связанный с проявлением всеобщего интереса к возрождению в обществе духовной культуры и исторической памяти народа, его гуманистических ценностей, позволит учебным организациям справиться с решением стоящих перед ними задач.

Культурологический аспект изучения русской литературы в средних профессиональных организациях рассматривается как комплексная работа над художественными текстами русской литературы и материалами литературного краеведения. В рамках нашего исследования художественный текст представляет собой объект, отражающий национально-культурный компонент, обеспечивающий погружение обучающихся в духовную культуру народа, знакомящий с особенностями русского национального миропонимания. Вычленение этого компонента предполагает художественный анализ литературного текста, углубляющий знания обучающихся по истории народа, культуре страны, края.

При изучении литературы с использованием материалов литературного краеведения неопределимое значение имеет и применение метапредметных технологий. Основная задача метапредметного подхода в преподавании русской литературы заключается в постижении обучающимися новых знаний посредством осмысления новых понятий, лежащих в основе разных предметных полей знания, а также переосмысления их в новой социокультурной ситуации, в результате чего у обучающихся формируются мышление и способность

соотносить художественный материал одного типа с другим, моделировать связь различных параметров сопоставления, сравнения, анализа.

Реалии литературно-краеведческого материала неоднородны, что приводит к интеграции целого ряда дисциплин: литературы, истории, фольклористики, этнографии, языкознания и др., каждая из которых несет соответствующую информацию.

Использование материалов литературного краеведения является одним из способов реализации метапредметного подхода в преподавании русской литературы, создает возможность для формирования эмоционально-ценностного отношения обучающихся к действительности и изучаемой дисциплине, посредством метапредметных категорий, помогая их творческому осмыслению.

Некоторые современные методисты (М.И. Агаркова, В.К. Сигов и др.) являются сторонниками проведения эмоционально-образных уроков по русской литературе с применением разных видов искусства – музыки, живописи, архитектуры, рассчитанных на активную самостоятельную деятельность обучающихся. Безусловно, такие уроки, как урок-концерт, представляющий собой нерасторжимое единство трех составляющих – слова, звука, и зрительного образа, урок-новелла, урок-монтаж, увлекающие обучающихся своей необычностью, запомнятся надолго. Конечно, что-то тут мы теряем при нашем постоянном дефиците учебного времени, но многое и приобретаем, особенно в полиэтнических группах средних профессиональных образовательных организаций, где литература не является профильной дисциплиной. Здесь такие занятия выполняют важнейшие нравственно развивающие и сближающие обучающихся функции. Однако «часы воодушевления» и «эмоционального подъема» вряд ли научат обучающихся преодолевать трудности и усердно заниматься литературой.

Современное занятие должно представлять собой интеграцию традиционных методов обучения и современных педагогических технологий. На занятиях по литературе важно создать условия для развития творческих способностей и нестандартного мышления обучающихся, их интеллектуального развития. А этого вряд ли этого можно достичь, игнорируя опыт прошлого.

Использование в преподавании литературы в группах среднего профессионального образования материалов литературного краеведения может содействовать интеграции

старых и новейших методов обучения литературе, способствующих разнообразию методических приемов, созданию на уроке эмоциональной обстановки, развитию творческого мышления обучающихся, помогающих усвоению литературно-теоретических понятий и одновременно знакомящих их с историей и культурой народа.

Обращение к литературно-краеведческому материалу на занятиях по литературе не исключает применения в проведении занятий разных видов смежных с литературой искусств. Изучая, например, при ознакомлении обучающихся с региональной литературой, романы писателя-нижегородца П.И. Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах», можно использовать на занятии как фольклор, так и произведения музыки и живописи, поскольку по этим произведениям созданы незабываемые полотна В.М. Васнецова, М.В. Нестерова, опера Н.А. Римского-Корсакова «У невидимого града Китежа», непревзойденные иллюстрации И.С. Глазунова и П.М. Боклевского.

Такие занятия обостряют интерес учащихся к литературе, активизируют их восприимчивость, способствуют формированию мировоззренческих убеждений и нравственно-этических представлений.

Знакомство обучающихся с художественной культурой края повышает их интерес к мировой культуре, помогает представителям некоренной национальности усвоить русскую национальную культуру, понять ее истоки и осмыслить ее как составную часть культуры мировой. Именно на таких занятиях обучающиеся учатся извлекать информацию из разных источников, анализируя факты, явления, выстраивая причинно-следственные связи, учатся выделять главное, составлять из отдельных элементов целую картину. Историко-литературные понятия легче постигаются на конкретном, известном им материале.

Литературно-краеведческий материал содействует интеграции старых и новейших методов обучения литературе, дает возможность разнообразить методические приемы, создавать на занятиях эмоциональную обстановку, развивать творческое мышление обучающихся. Поэтому его использование можно рассматривать не только как источник информации, но и как один из приемов анализа художественного произведения.

Мы выделяем три уровня краеведческой работы обучающихся:

1. начальный уровень – получения сведений о крае со слов преподавателя;

2. самостоятельная работа по расширению знаний и познание закономерности явлений действительности в процессе учебного исследования. Источниками информации в данном случае является художественная литература, материалы местных музеев, местная и центральная печать;

3. исследовательский поиск обучающихся по изучению родного края – высокий уровень. Этим видом краеведческой деятельности обычно занимаются студенты, увлеченные историческим прошлым края и его культурой, члены краеведческих научных кружков.

Если современная школа обычно ограничивается первыми двумя уровнями краеведческой работы, то в средних профессиональных учебных заведениях усилия предпочтительно сосредоточивать на втором уровне. Что касается полиэтнических групп, то здесь в силу определенных обстоятельств важно учитывать их выбор. Порой целесообразно ограничиться даже первым уровнем.

Культура региона, знакомство с его литературой, историческим прошлым, бытом проживающих в нем людей способствует формированию интеллектуальных и духовных основ личности обучающегося.

Русская провинция в значительной мере сохранила живые истоки современной культуры и во многом определила ее специфику. Об этом неоднократно писали такие выдающиеся деятели нашей культуры, как В.М. Жирмундский, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др. «Представление о провинции только как о темном захолустье, лишенном общественно-гражданских и культурных исканий, - пишет известный современный методист и педагог П.В. Куприяновский, - было несостоятельным в самом корне. Провинциальная жизнь являлась неиссякаемым источником изображения русской действительности, что видно из произведений русских писателей» [5, с.208].

Культуроведческий подход к изучению литературы позволяет выделить проблему художественного краеведения как методическое средство повышения эффективности данной дисциплины в средних профессиональных учебных заведениях.

Литература:

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы, 7-е изд. М.: Учпедгиз, 1962. – 495с.
2. Жигалова М. П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика. – Брест: Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2011. – С 98-113.
3. Куприяновский П. В. Соприкосновения: литературно-краеведческие очерки и разыскания. – Ярославль: Верхневолжское книжное издательство, 1988. – 208с.
4. Лихачев Д. С. Литературные места России // Литературная газета, 1980, 12 марта.
5. Словарь русского языка М.: Русский язык, Т. 2, 1983. – 736 с.
6. Смирнов В. Г. Художественное краеведение // Из опыта работы учителя-словесника. М.: Просвещение, 1987. – 99 с.

Сведения об авторе:

Перевозчикова Нелли Григорьевна (г. Нижний Новгород, Россия), заведующий учебно-методическим отделом Института пищевых технологий и дизайна – филиала ГБОУ ВО Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, e-mail: umoiptd@yandex.ru

Data about the author:

N. Perevozchikova (Nizhny Novgorod, Russia), head of educational-methodical Department Institute of food technologies and design branch "Nizhny Novgorod state engineering-economic University", e-mail: umoiptd@yandex.ru



УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

А.В. Злыгостев

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей дуального образования в процессе профессиональной подготовки специалистов среднего звена. Представлен зарубежный опыт организации дуального образования на примере Шотландии. Рассмотрены особенности внедрения дуального образования в России; представлен опыт работы по данному направлению Тобольского многопрофильного техникума.

Ключевые слова: дуальное образование, система дуального образования, производственная деятельность.

APPLICATION OF MODEL OF DUAL EDUCATION IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING OF SKILLED WORKERS OF SHOTS AND EXPERTS OF AN AVERAGE LINK

A. Zlygostev

Abstract. Article is devoted to the analysis of opportunities of dual education in the course of vocational training of experts of an average link. Foreign experience of the organization of dual education on the example of Scotland is presented. Features of introduction of dual education in Russia are considered, experience in this direction of the Tobolsk versatile technical school is presented.

Keywords: dual education, dual education system, production activity.

На современном этапе развития промышленности острою приобретает проблема недостатка качественно подготовленных молодых кадров для работы на высокотехнологичном производстве. Анализ данной проблемы показал, что молодые специалисты зачастую не справляются с решением производственных задач, связанных с технической стороной производства. Одной из причин является недостаток практического опыта, получаемого в учебном заведении. Приходя на производственную практику или на первое место работы, молодые специалисты видят оборудование в «первый раз», так как большинство учебных заведений не могут смоделировать условия реального производства. Поэтому возникает вопрос, каким образом можно получить практический опыт, необходимый для уверенной работы на производстве. Решение данной проблемы возможно с использованием технологий дуального образования, широко применяемых в системе профессионального образования зарубежных стран.

Система дуального образования – это вид учебной деятельности, позволяющий реализовать практические занятия на месте, где студент в последующем будет проходить производственную практику и куда в дальнейшем планирует трудоустроиться [3]. Фактически дуальное образование

предполагает следующее: теоретическое обучение и азы практической деятельности студенты получают в стенах учебного заведения, а все темы, связанные с производственной деятельностью, они изучают непосредственно на производстве.

Цель организации дуального образования – достижение сбалансированности спроса и предложения в кадрах и специалистах на региональном рынке труда с учетом текущих и перспективных потребностей хозяйствующих субъектов всех организационно-правовых форм и форм собственности, а также развития социального партнерства и механизмов взаимодействия между образовательной организацией и хозяйствующими субъектами [2].

Вся система дуального образования стран Европы основывается на внедрении в образовательную программу практических занятий в условиях производства. Отличия в разных странах связаны с количеством часов практического обучения на производстве. Кроме того, условия организации дуального образования зависят от производственных особенностей и требований со стороны работодателей [1].

Одной из наиболее оптимальных и результативных систем дуального образования является система, использующаяся в Шотландии. В Шотландии существует

множество видов дуального образования, но мы сфокусируем свое внимание на учебных заведениях уровня среднего профессионального образования.

Данная система дуального образования, как и подавляющее большинство разнообразных вариаций систем дуального образования, применяемых в Европейских странах, основывается на принципах теоретического обучения в учебном заведении и практического обучения на производстве. Таким образом, получается, что учащиеся и учатся, и одновременно с этим работают. Яркий пример дуальной системы образования Шотландии представляет Forth Valley College. Главной его задачей является подготовка молодых специалистов по направлениям нефтедобычи и обслуживания морских нефтедобывающих платформ.

В данном учебном заведении дуальная система образования применяется только для специальностей, на которые необходимо обучаться больше трех лет. Выбор такого промежутка времени обусловлен тем, что он позволяет получить практические навыки на производстве в более последовательной форме. Таким образом, каждый год количество часов практического обучения на производстве увеличивается. На первом году обучения количество времени, затраченное на производственное обучение, составляет не более двух дней в неделю. Второй год обучения предполагает 3 дня в неделю для прохождения практического обучения на производстве. На третьем же году количество проведенного на производстве времени составляет 5 дней в неделю. Производственная деятельность учащихся оплачивается той организацией, где они проходят учебную и производственную практику.

Таким образом, с течением времени практические часы постепенно «вытесняют» теорию. Большое внимание уделяется формальным аспектам обучения. Заключается контракт между организацией и производством, между учеником и производством, между учеником и учебным заведением.

Построение дуальной формы образования начинается с переговоров с предприятием, которое нуждается в кадрах. Фактически производство делает заказ, по которому молодые специалисты должны обладать обговоренным перечнем необходимых знаний, умений и навыков, требуемых для работы на производстве.

Данный этап также включает в себя определение специальности, по которой будет

проходить система дуального образования, затем составляется учебная программа дуального образования. На этапе составления программы учебное заведение и производство выделяют специалистов, которые будут отвечать за темы теоретической и практической подготовки. В дальнейшем специалист от учебного заведения становится ведущим преподавателем по этой специальности, а представитель производства становится мастером производственного обучения, который будет обучать учеников на производстве. В течении процесса обучения учащиеся получают технические задания от специалиста «теории» и на производстве со специалистом «практики» они их выполняют. На протяжении всего процесса обучения учащиеся ведут дневник практики, в конце обучения сдается экзамен. Помимо этого присутствуют специалисты независимой оценки качества знаний и умений учащихся. Все специалисты должны обладать опытом работы на производстве от 10 лет.

Организация системы дуального образования в Шотландии включает в себя следующие этапы. Первый – заключается договора между образовательным учреждением и предприятием, между образовательным учреждением и учащимся. Происходит составление учебной программы вместе с представителем предприятия. Методический отдел составляет график проведения теоретических и практических занятий. Происходит подготовка всей необходимой методической документации.

Процесс обучения включает в себя этапы теоретического обучения, практического обучения, мероприятий по контролю знаний, умений и навыков обучающихся, итоговую аттестацию студентов при сотрудничестве с представителями предприятий.

Система дуального образования начала внедряться и в нашей стране. Как показал анализ деятельности учреждений среднего профессионального образования, в России происходит активная интеграция подобных технологий. Рассмотрим особенности внедрения технологий дуального образования на примере ГАПОУ ТО «Тобольский многопрофильный техникум».

Внедрение дуального образования в настоящее время осуществляется по направлениям: «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «Обслуживание сельскохозяйственный техники», «Повар», «Парикмахер».

Создание необходимых условий для организации и проведения дуального образования обеспечивается группами образовательного учреждения и группы предприятия. Основные обязанности образовательного учреждения: разработка и утверждение документации по дуальному образованию; составление и подтверждение договоров о дуальном обучении с предприятием; подготовка годового календарного графика, плана мероприятий по обеспечению образовательного процесса. Образовательная организация несет ответственность за получение обучающимися в полном объеме образования в соответствии с ФГОС СПО, учебным планом и программой дуального обучения; представляет отчет о проведении дуального обучения за прошедший учебный год органу, осуществляющему функции и полномочия учредителя.

Предприятие, в свою очередь, заключает ежегодный договор о дуальном обучении с образовательной организацией; совместно с ней разрабатывает и утверждает программу дуального обучения, рабочий учебный план по специальности/направлению подготовки, годовой календарный график, план мероприятий по обеспечению образовательного процесса; принимает обучающихся на обучение в количестве и в сроки, согласованные с образовательной организацией; закрепляет за каждой группой обучающихся наставника из числа наиболее квалифицированных специалистов для обучения их практическим знаниям и приемам в работе по каждому направлению программы дуального обучения; обеспечивает безопасные условия прохождения дуального обучения для обучающихся на предприятии, отвечающие санитарным правилам, требованиям охраны труда, безопасности жизнедеятельности и пожарной безопасности; выделяет средства для прохождения ими медицинских осмотров в порядке и случаях, предусмотренных трудовым законодательством. Совместно с образовательной организацией предприятие организует процедуру оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся, освоенных ими в процессе дуального обучения по специальности/направлению подготовки в соответствии с ФГОС СПО и рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей.

По направлению «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования» дуальное образование проходит при сотрудничестве с организациями

КСА Doetag (Тюмень), ООО Сибур Тобольск; особенностью является обучение по данной специальности в течение года. Представим разработанную программу организации взаимодействия образовательной организации и предприятия в рамках реализации технологий дуального образования:

1. Заключение договора между образовательным учреждением и предприятием.
2. Заключение договора между образовательным учреждением и учащимся.
3. Стажировка преподавателей.
4. Составление учебной программы вместе с представителем предприятия.
5. Составление графика проведения теоретических и практических занятий.

Одним из главных требований любой системы дуального образования является стажировка преподавателей на производствах, где будет реализована данная система.

Процесс дуального образования с компанией КСА Doetag предполагал как посещение студентами учебного центра КСА Doetag, так и посещения ведущих специалистов этой компании учебного заведения с целью контроля и проведения занятий с учащимися.

Наш первый опыт внедрения системы дуального образования показал её высокую результативность. Например, группа студентов по направлению «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», прошедших обучение в рамках дуального образования, включала в себя 5 человек. В процессе обучения практические часы проводились на учебной буровой установке в г. Тюмень; производственная практика прошла на различных действующих буровых установках, расположенных по всей стране. На протяжении всего процесса обучения осуществлялся контроль как со стороны учебного заведения, так и со стороны предприятия. Государственная итоговая аттестация включала в себя элементы демонстрационного экзамена. На сегодняшний день три из пяти учащихся успешно прошли обучение и проходят внутреннее обучение в компании.

Программа дуального образования с предприятием ООО «Тобольск Сибур» на 2017-2018 год направлена на формирование у учащихся корпоративной культуры. В дальнейшем предполагается построение дуального образования с включением одного дня на производстве, с прохождением на производстве учебной и производственной практики.

Литература:

1. Айтуганов И.М. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как компонент интеграции профессионального образования и производства // Казан. пед. журн. – 2009. – № 2. – С. 3–9.

2. Бреус М.Е., Довгополая Н.В., Ноговицына А.В., Симонин П.В. Дуальная система обучения – залог профессиональной мобильности выпускников аграрных вузов на рынке труда // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 8, №1 (2016) <http://naukovedenie.ru/PDF/17EVN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/17EVN116

3. Петров, Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования / Ю.Н. Петров. – Н. Новгород : Изд-во Волж. гос. инженер.-пед. ун-та, 2009. – 280 с.

4. Сидакова Л. В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения // Образование и воспитание. – 2016. – №2. – С. 62-64.

5. Фаляхов И.И. Возможности дуальной системы обучения // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 10(35). – Новосибирск: СибАК, 2014.

Сведения об авторе:

Злыгостев Антон Викторович (Тобольск, Россия), преподаватель, Тобольский многопрофильный техникум; аспирант. Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиала) ТюмГУ AntonZlg@yandex.ru

Data about the author:

Zlygostev Anton Viktorovich (Tobolsk, Russia), perpodavatel, Tobolsk versatile technical school; graduate student. Tobolsk teacher training college of D.I. Mendeleyev (branch) TYUMGU AntonZlg@yandex.ru



УДК 378:811

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛА – ВУЗ

О.Ю. Новоселова, С.П. Фирсова

Аннотация. В статье рассматриваются основные формы взаимодействия школы и университета в контексте научно-исследовательской деятельности. При этом особое внимание уделяется основным задачам и результатам исследовательской работы школьников. Анализируются показатели эффективности успешной проектной и исследовательской деятельности студентов и школьников, а также эффективность научно-практического образования. Представлен положительный опыт взаимодействия кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета со школами и колледжами республики. Определяются перспективы интеграции среднего и высшего научно-практического образования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, взаимодействие, потенциал, партнерские программы.

RESEARCH POTENTIAL OF SCHOOL - UNIVERSITY INTERACTION

O. Novoselova, S. Firsova

Abstract. The article discusses the main forms of interaction of School and University in the context of research activities. Particular attention is devoted to the main tasks and the research work of the students. Efficiency of students project and research work as well as applied scientific education is analyzed. The results of the Volga University of Technology and schools interaction are presented. Perspectives of integration of secondary and higher scientific education are determined.

Keywords: research activity, project activity, interaction, potential, partnership programs.

Согласно требованиям законодательной базы (закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты, Государственная программа развития образования на 2013 - 2020 годы) и задачам современного школьного образования идея *научно-практического образования* молодых людей приобретает особую актуальность. Развитие *учебно-исследовательских, проектных и информационно-познавательных способностей* становится составной частью личностных характеристик школьников («портрета выпускника школы»).

Составной частью основной образовательной программы (ООП) при получении среднего общего образования становится программа развития универсальных учебных действий, которая должна быть направлена, в том числе, и на «*формирование компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной деятельности*» [6].

Исследовательская деятельность учащихся определяется как деятельность по выполнению учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, предполагающая, как и научно-исследовательская деятельность в целом, наличие основных этапов: постановка проблемного вопроса, цели, задач исследования (определение проблемы); анализ имеющейся теоретической информации по проблеме; выбор и

практическое применение нескольких исследовательских методик; получение собственных результатов при решении проблемы, анализ и обобщение собранного материала; поиск научного объяснения результатов решения исследовательской задачи; авторские выводы.

Первостепенность в развитии у обучающихся *навыка* ведения исследования как универсального способа познания мира, *навыка* критического мышления, *навыка* интерпретации самостоятельно полученных знаний для решения последующих образовательных задач – вот главный результат учебной исследовательской деятельности [3].

В ходе исследовательского поиска обучающиеся развивают свои *исследовательские способности* - индивидуальные особенности личности, которые являются субъективными условиями успеха в выполнении исследовательской работы [4]. Происходит качественное изменение, то есть «приращение» в компетенциях обучающегося; расширяется круг вопросов и явлений, в которых исследователь обладает авторитетностью и опытом.

Следовательно, *показателями успешности* как проектной, так и учебно-исследовательской деятельности в школе считаются не просто предметные результаты, а личностный рост школьников, развитие компетентности в выбранной проблемной области, развитие таких

базовых качеств личности, как сотрудничество при коллективном решении и самостоятельность при индивидуальной работе, понимание практического значения творческой исследовательской и проектной работы.

Подобные современные требования к организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в школе подчеркивают важность компетентного научно-обоснованного подхода при решении кадровых, управленческих, организационных, учебных, методических, информационных, дидактических, психологических, педагогических вопросов по обозначенной проблеме [1, 2, 5].

Эффективность научно-практического образования определяется широким межведомственным взаимодействием с различными научными организациями, вузами, предприятиями, общественными организациями [7].

С этой целью создаются *партнерские программы*, которые обеспечивают включение учащихся - будущих специалистов в социокультурное пространство города и региона, обеспечивая непрерывность образования школа-вуз и возможности индивидуальной профессионализации в области науки и техники.

Кафедрой иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета успешно реализуется тщательно разработанная система профориентационной работы будущими абитуриентами, в ходе которой у школьников формируется интерес к профессионально ориентированному иностранному языку; проявляется мотивация к будущей профессии; развиваются навыки научно-исследовательской деятельности. Преподаватели кафедры использует потенциал образовательных конкурсов (олимпиад, конкурсов проектов и презентаций), целью которых является не столько оценить уровень владения иностранным языком их участников, сколько познакомить выпускников школ с условиями и особенностями изучения иностранных языков в техническом университете, повысить мотивацию к проведению исследований и разработке проектов [8]. Преподаватели школ республики и

университета осуществляют руководство и со-руководство подготовкой проектно-исследовательской деятельностью школьников, результаты которой представляются на Поволжском Форуме школьников, а также ряде вузовских, Всероссийских молодежных научно-практических конференций.

Результаты проведенных опросов показывают, что преподаватели и школьники оценивают сотрудничество вуз-школа как «эффективное», «результативное» и «мотивирующее». Как отмечают будущие абитуриенты, в результате общения и взаимодействия с преподавателями университета у них повысился интерес к исследовательской работе (87%); улучшились презентационные навыки (74%); сформировался алгоритм научно-исследовательской деятельности (72%).

Научно-исследовательский потенциал дальнейшего взаимодействия школа-вуз предполагает решение следующих задач:

- разработка теоретического и методологического обеспечения системы работы с учащимися (например, факультативы «Методики исследования», «Индивидуальный исследовательский проект»);
- организация коммуникационной среды между субъектами партнерской программы в очном или дистанционном режиме с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- определение актуальных проблем в развитии научно-технического образования и построение средств их решения на базе вуза;
- реализация технологических и предметных проектов, конкурсов и творческих работ различных уровней;
- выявления и обучения, учащихся с повышенными способностями и склонностями к научно-исследовательской деятельности как на профессиональном, так и допрофессиональном уровне;
- реализация предметных и технологических разноуровневых методических объединений, стажировочных площадок;
- широкое использование всех возможностей социума и городской инфраструктуры.

Литература:

1. Брославская Т.Л. Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО // Молодой ученый. — 2015. — № 2.1. — С. 5-6.
2. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. - 2-е изд. - М.: ВАКО.2016. - 160с.
3. Острикова Е.А. Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 358-361.
4. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном

образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. №1. С. 22-32.

5. Соболева Е.В. Проблемы в организации работы учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся // Вестник Бурятского университета. — 2010. — №15. — С. 102-107.

6. Современный урок: от теории к практике: Методическое пособие / Авт.сост. Х.Г. Ларионова. — Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016. - 116 с.

7. Новоселова О.Ю., Фирсова С.П. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов// Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. - № 11. – с.34-39.

8. Фирсова С.П., Щеглова Н.Н. Система адаптации первокурсников технического вуза к изучению профессионально ориентированного иностранного языка// Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 2-1 (115). — С.66-69.

Сведения об авторах:

Новоселова Ольга Юрьевна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №16 г. Йошкар-Олы», e-mail: nov_oj@mail.ru

Фирсова Светлана Павловна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Поволжский региональный технологический университет.

Data about the authors:

O. Novoselova (Yoshkar-Ola, Russia), Ph.D. of Pedagogic Sciences, Director, Municipal budget educational institution "Secondary school №16 of city of Yoshkar-Ola, e-mail: nov_oj@mail.ru

S. Firsova (Yoshkar-Ola, Russia), Ph.D. of Pedagogic Sciences associate professor at the Department of Foreign Languages and Linguistics, Volga State University of Technology.



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Т.И. Спатарь-Козаченко

Аннотация. В статье рассмотрены технологии интерактивного обучения, модернизации средств и методов обучения. Обозначены проблемы, возникающие во время групповой работы. Проанализирована роль индивидуальной работы в инновационных интерактивных технологиях на занятиях иностранного языка. Предложены примеры дидактического материала, способствующие освоению и развитию четырех лингвистических навыков: чтения, говорения, письма, аудирования. Данный материал можно использовать на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: технологии интерактивного обучения, индивидуальная работа, дидактический материал, лексико-грамматические навыки.

COMPETENCE FORMATION WITH REGARD TO INDIVIDUAL WORK WHILE USING INTERACTIVE TEACHING AT THE LESSONS OF SPANISH

T. Spatar'-Kozachenko

Abstract. The article describes the technology for interactive learning, upgrading facilities and teaching methods. The issues arising during group training practices are scrutinized. The role of individual work while using innovative and interactive technologies teaching a foreign language is analyzed. The examples for didactic material that promote mastering and developing four linguistic skills such as reading, speaking, writing and listening are proposed. This material can be used at foreign language lessons.

Keywords: technology, interactive teaching, individual work, didactic material, lexical and grammatical skills.

Интерактивное обучение играет важную роль в процессе познания. На современном этапе обучающиеся становятся главными участниками этого процесса. Активные методы интерактивного обучения стимулируют познавательную деятельность и творческие способности студента. Он не просто слушает объяснение преподавателя, отвечает на поставленные вопросы, а находится в постоянном творческом поиске, в открытии новых знаний, нового в себе [5]. В интерактивном обучении на уроках иностранного языка используют разнообразные технологии и методы обучения: круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой штурм, работа в малых группах, обучающие игры, интерактивные лекции, педагогические мастерские, т.д.

В процессе обучения при чередовании работы в парах, групповой и индивидуальной работе, обмене мнениями создается творческая атмосфера. Все студенты могут свободно высказывать свое мнение, не боясь быть непонятыми или услышать критическое мнение о своем суждении.

На традиционном уроке преподаватель выделяет главное, ставит задачи перед студентами, определяет проблемы и направления,

опираясь на логические противоречия и связи. В интерактивном обучении творческий процесс основан на смене бессознательного творчества и его последующего осознания; проблемы выдвигаются и определяются обучающимися.

Но, несмотря на преимущества использования различных технологий обучения, необходимо:

– учитывать время, для того, чтобы студенты подстроились друг к другу;

– учитывать отсутствие стимула личных амбиций, так как участникам групповой работы достигнутые ими результаты не ставятся в заслугу [4];

– в групповой работе оценивание не может и не должно сводиться к обязательному выставлению отметки [6, 19].

Индивидуальная работа является важной составляющей в интерактивном обучении. Педагог С.И. Гессен писал, что личность находит себя самое лишь тогда, когда она расширила свое «я» до целого..., в котором она находит свое индивидуальное место лишь благодаря беззаветной своей работе [1, с. 141]. Студенту необходимо оценить ситуацию, свои знания; необходим диалог с самим собой. На данном этапе происходит обращение к собственному опыту: интуитивному, культурному,

сознательному, познавательному. Чаще всего у обучающегося возникает недовольство собой, знаниями, которыми он владеет. Для него важно не только узнать что-то новое, но и понять, почему происходят те или иные процессы, явления. Это может послужить стимулом в творческом познании, формированию информационно-коммуникативной компетентности и способности к саморазвитию.

На данном этапе преподаватель выступает в роли партнера, выясняет причины, мешающие студенту улучшить знания. Например, у обучающегося на высоком уровне находятся три лингвистических навыка, а четвертый «провисает», присутствует своеобразная блокировка. Блокировка затрудняет прогресс знаний [3]. Преподаватель может помочь студенту выйти из данного состояния путем подбора индивидуального дидактического материала.

Для индивидуальной работы может быть использован дидактический материал, состоящий из комплекта карточек с упражнениями. Каждый студент видит на экране своего компьютера индивидуальное задание. Это могут быть текстовые задания или иллюстративные. Данное средство обучения позволяет вовлечь даже самых пассивных студентов в активную работу, учитывая способности каждого учащегося к обучению.

Программные средства с дидактическим материалом способствуют развитию навыков чтения, письма и говорения. Учащиеся усваивают грамматические формы, расширяют словарный запас, закрепляют орфографические навыки.

Выбор упражнений зависит от целей развития той или иной компетенции. Например, для закрепления правильного произношения используются предметные рисунки. Для отработки навыка произношения звуков [S-Θ], которые вызывают трудности у большинства русскоязычных студентов, используются рисунки с изображением медведя, стула, кресла, стола, гриба, лилии, города, корзины, неба – oso, silla, sillón, mesa, seta, azucena, ciudad, cesta, cielo. Для произношения [b-v] рисунки, на которых изображены: сумка, виноград, корова, осел, свеча, лодка, облако, мужчина, грудной ребенок – bolso, uva, vasa, burro, vela, barco, nube, hombre, bebé.

Для закрепления синтаксических конструкций также могут использоваться предметные рисунки. Перед студентом преподаватель ставит задачу составить предложение с придаточными определительными, которые вводятся относительными местоимениями que, quien, el (la, los, las) que, el (la, los, las) cuales и др. и союзными

словами cuando, donde и др. Они выполняют функции союзов и одновременно являются членами придаточных предложений. Решение поставленной задачи осуществляется методом тренировок в употреблении этой конструкции с помощью тематических рисунков, на которых изображены университетская аудитория, город или сельский пейзаж.

Nos sentamos bajo del árbol cuyas ramas nos defendían del sol. Мы сидели под деревом, ветви которого нас защищали от солнца.

No conozco al estudiante a quien pregunta la profesora. Я не знаю студента, которого спрашивает преподаватель.

Llegó el barco que esperabamos. Прибыл корабль, которого мы ждали.

Для закрепления предложений с однородными членами можно использовать изображения мебели, посуды, видов транспорта, членов семьи.

Предметные рисунки способствуют развитию грамматических навыков. Например, образования женского рода и множественного числа существительных и прилагательных в испанском языке. Употребление неопределенных и определенных артиклей:

Es un chico – es una chica. Son chicos – son chicas.

Es el chico listo – Es la chica lista. Son los chicos listos. – Son las chicas listas.

При построении глагольных словосочетаний с предлогами используют рисунки, изображающие отдельные действия: escribir con la pluma, poner en el armario, ayudar al amigo, acostarse en la cama, hablar del viaje. Русскоговорящие студенты сталкиваются с проблемой употребления предлогов, т.к. в русском языке во многих случаях употребляется склонение имен существительных, а предлоги опускаются.

На этапе индивидуальной работы происходит накопление знаний, впечатлений. И для того, чтобы произошел диалог в группе, эти знания должны быть приобретены через «разрыв» между старыми и новыми знаниями, которые не заполняют пустоты, а замещают и обогащают представления студентов. Новые знания должны быть сопоставлены с другими знаниями, феноменами, а преподаватель должен выступить звеном в этой цепи сопоставления. Именно преподаватель способствует усилению разрыва между знаниями студентов и возможностью реорганизации познания. Он предлагает студентам правила, схемы, модели, тексты, примеры, которые способствуют продвижению вперед. Но преподаватель способен эффективно работать, если он внимателен к студенту, если он следит за его продвижением.

Во время индивидуальной работы преподаватель наблюдает за ходом обучения студента, видя на своем мониторе результат выполненной работы. Он обращает внимание на допущенные ошибки, показывает студенту

развитие событий, что способствует облегчению обучения. Учитывая фактор индивидуальной работы в интерактивном обучении, объем усвоения материала повышается на 70-80%.

Литература:

1. Алексеев П.В. Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы / Алексеев П.В. // Кн. для учителя. - Москва: Просвещение.- 1993. - 141с.

2. Борисова М.Н., Зельманова Л.М., Смелкова З.С., Мухиддинов А.Г. Кабинет русского языка в национальной школе/ М.Н. Борисова и др./ Ленинград: Просвещение.- 1984.-208с.

3. Гозалова М.Р., Спатарь-Козаченко Т.И., Лосева Е.С. Специфика формативного и суммативного видов оценивания на занятиях по иностранному языку// Педагогический журнал. 2016. Том 6. № 6А. С. 200-209.

4. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-

психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры./ Н.Т. Оганесян.- Москва.- 2005.[Электронный ресурс].-Режим доступа:

<http://womanadvice.ru/interaktivnoe-obuchenie-sovremennye-metodiki-polucheniya-znaniy>

5. Спатарь-Козаченко Т.И. Технология педагогической мастерской построения знаний на уроке испанского языка / Т. И. Спатарь-Козаченко // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса.- 2016.- Т.10.- №1.- С.85-91.

6. Шакиров Р.Х. и др. Оценивание учебных достижений учащихся/ Р.Х. Шакиров /Бишкек: Билим.-2012. - 25 с.

Сведения об авторе:

Татьяна Ивановна Спатарь-Козаченко (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российский государственный университет туризма и сервиса, e-mail: spatar.tatiana@yandex.ru

Data about the author:

T. Spatar'-Kozachenko (Moscow, Russia), Senior Lecturer of Spanish at the Department of foreign language, Russian State University of Tourism and Service, e-mail: spatar.tatiana@yandex.ru



УДК 811.161.1: 378.14(470.41)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.Ф. Башарова, Г.Д. Фархетдинова

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования регионального компонента в преподавании русского языка как иностранного на факультете предвузовской подготовки Казанского национального исследовательского технологического университета. В статье приводятся конкретные примеры работы с краеведческим материалом, и даются методические рекомендации. Рассматриваются различные формы организации учебного процесса с использованием регионального компонента. Результаты исследования основаны на богатом практическом опыте работы с иностранными студентами.

Ключевые слова: русский как иностранный, региональный компонент, предвузовская подготовка, научный стиль.

REGIONAL COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

N. Basharova, G. Farkhetdinova

Abstract. The article is devoted to the problem of using the regional component in teaching Russian as a foreign language at the faculty of pre-university training of the Kazan National Research Technological University. The article gives concrete examples of work with local lore material and gives methodological recommendations. Various forms of organization of educational process with use of a regional component are considered. The results of the research are based on rich practical experience with foreign students.

Keywords: russian as a foreign language, regional component, pre-university training.

Лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка как иностранного (далее – РКИ), как известно, предполагает взаимосвязанное изучение языка и культуры, диалог культур в целях формирования языковой личности, способной к свободной межъязыковой коммуникации. По мнению Е.И. Пассова, познавательный аспект иноязычного образования подразумевает познание культуры народа, включая его язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой [3, 13].

Лингвокультурологический подход обладает значительным потенциалом в достижении эффективных результатов обучения РКИ, способствует привитию интереса к России, ее языку, повышению мотивации студентов, а также, безусловно, помогает в адаптации иноязычных учащихся.

Использование краеведческой информации, связанной с историей конкретного российского региона, необходимо для формирования представления о русской национальной культуре. Для иностранных студентов образ Казани – это образ России.

Дидактическими материалами для знакомства с историей и культурой Казани могут служить учебные тексты, названия улиц, парков, скверов, картины, спектакли, концерты, фильмы, связанные с нашим городом. Возможно также применение таких форм организации учебного

процесса, как викторины, олимпиады, экскурсии. Использование сведений о Казани, третьей столице России, с ее тысячелетней историей и культурой, предоставляет значительные возможности для преподавателя РКИ. Город, соединивший в себе достижения европейской и азиатской культур, хранит богатый исторический и литературный материал. Многие названия улиц свидетельствуют о великом научном потенциале университетского города, в котором работали знаменитые русские ученые, врачи, общественные деятели и т.д. Будущие студенты Казанского национального исследовательского технологического университета узнают, что в Казани проходила научная деятельность многих ведущих представителей казанской химической школы: А.М. Бутлерова, Н.Н. Зинина, К.К. Клауса, А.Е. Арбузова, И.М. Губкина, П.А. Кирпичникова и др. Интересен тот факт, что химик, профессор Казанского университета Карл Клаус открыл в 1844 году новый химический элемент, который назвал в честь России рутением (Рутения – позднее латинское название Руси).

Вызывает гордость то, что с Казанью также связаны судьбы и многих выдающихся литераторов и деятелей культуры: А.С. Пушкина, Г.Р. Державина, Е.А. Боратынского, Л.Н. Толстого, А.М. Горького, Н.А. Заболоцкого, татарских поэтов Габдуллы Тукая и Мусы Джалиля, Ф.М. Шаляпина и др.

Кафедра русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета (далее - КНИТУ) уделяет большое внимание работе с учебными текстами, посвященными замечательным людям нашего города и отражающими национальную специфику Казани, ее историю, науку и культуру [1]. Коллективом преподавателей кафедры изданы учебные пособия для иностранных студентов, обучающихся на факультете предвузовской подготовки [4,5]. На каждом занятии студенты имеют возможность познакомиться с достопримечательностями Казани, например, заслуживают внимания тексты об улицах города, о Кремле, о Булгаре, о Национальной библиотеке Республики Татарстан, о доме-музее А.Е. и Б.А. Арбузовых, о Доме татарской кулинарии и т.д. Учебные пособия содержат лексико-грамматические задания, учебные диалоги и т.д., направленные на формирование коммуникативной компетенции студентов и отражающие различные стороны их жизни в Казани.

Основными источниками информации о России, Татарстане и Казани являются тексты. Предтекстовые задания позволяют иностранным студентам освоить лексический минимум текста. Перед чтением текста обычно предлагается проблемный вопрос, мотивирующий студента на вычленение главной информации. Например, в процессе изучения темы «Профессия» студентами базового уровня перед текстом «Известные люди Казани. Н.И. Лобачевский» ставится вопрос: Какими чертами характера должен обладать настоящий ученый? Преподаватель приводит дополнительные сведения о великом русском математике, ректоре Казанского университета; даются комментарии по лексике, словообразованию, глагольно-именному управлению, сочетаемости слов. Внимание студентов обращается на устойчивые обороты «*посвятить жизнь (чему?)*»; «*(что?) является главным вкладом*», «*поступить (куда?)*». Приводится список однокоренных глаголов с различными префиксами: *вступить, обступить, выступить, поступить, приступить, наступить, уступить, переступить, проступить, отступить, подступить, преступить (закон)*. Студенты определяют их семантику, устанавливают значения приставок. Предлагается задание: вставьте в предложения нужные по смыслу глаголы, учитывая видовые различия:

1. На будущий год _____ в строй новая ветка казанского метро. 2. Студенты _____ к написанию сочинения о родном городе. 3. Через

два месяца _____ Новый год. 4. Пассажиры должны _____ места пожилым людям и женщинам с детьми. 5. Осенью выпускники подготовительного факультета _____ в различные вузы Казани. 6. Школьники _____ ветерана Великой Отечественной войны и слушали его рассказ. 7. Студенты подготовительного факультета КНИТУ каждый год _____ на концерте, посвященном Дню Победы.

Включаются задания на морфологический разбор трудных слов, синтаксический анализ предложений, синонимическую замену и грамматические трансформации изучаемых моделей; анализируется структура сложных предложений. Необходимо проводить обучение разным видам чтения: изучающему, ознакомительному, просмотровому. В ходе занятий с краеведческим материалом студенты овладевают умением комбинированного использования видов чтения.

Во время послетекстовых заданий, анализирующих структуру текста и развивающих речь, студенты научатся: отвечать на вопросы без опоры на текст; находить микротемы текста; составлять план текста различных видов (вопросный, тезисный, назывной); рассказывать текст по плану; уметь сокращать информацию текста за счет удаления второстепенной информации и упрощения синтаксической конструкции.

Текст о Н.И. Лобачевском, являющийся образцом функционирования научного стиля, становится базой для развития монологической и диалогической речи. Итогом работы над данным текстом может стать экскурсия в Музей истории Казанского Университета, в сквер Н.И. Лобачевского, беседа об эпохе Н.И. Лобачевского, а также написание сочинения «Каким должен быть настоящий ученый?». Студенты узнают, что 2017 год объявлен Годом Н.И. Лобачевского в связи с его юбилеем, что 1 декабря 2017 года ознаменовано двумя важными для Казани событиями: открытием музея Н.И. Лобачевского в университетском дворе и возрождением Международной премии по математике имени Н.И. Лобачевского.

Работа с краеведческим текстом, на наш взгляд, должна проводиться в следующих направлениях: адаптированные учебные тексты – > неадаптированные тексты публицистического стиля (газеты, журнал «Казань») → неадаптированные произведения художественного стиля о Казани (Л.Н. Толстой, М. Горький). Например, стажеры-филологи в ходе изучения темы «Типы смысловых отношений в сложном предложении» читают

учебно-научный текст «А.М. Горький» и узнают о казанском периоде жизни писателя. Следующий этап – посещение Музея М. Горького, знакомство с материалами музея, с лекцией экскурсовода. Затем студенты анализируют неадаптированный текст о жизни писателя в нашем городе из книги М.Н. Елизаровой «Они были в Казани» и обсуждают его на занятии [2], составляют устные монологические и диалогические высказывания о М. Горьком. В качестве неадаптированного текста может служить фрагмент из произведения «Мои университеты». На заключительном этапе после разносторонней работы с текстами различных стилей студенты пишут сочинение о М. Горьком.

Во время исследования краеведческого материала у студентов развивается свободная ориентация в тексте и формируется умение извлекать из него нужную информацию без обращения к словарю.

Интересным видом работы с региональным материалом является Олимпиада по русскому языку для студентов подготовительных факультетов города Казани, проводимая кафедрой РКИ КНИГУ. Одно из заданий Олимпиады – составление текстов об истории казанских улиц, Кремля, памятников и других достопримечательностей – способствует углублению знаний о Казани, о Татарстане.

Необходимо отметить важное значение экскурсии в исторический интерактивный парк "Россия - моя история", материалы которого позволяют ответить на многие вопросы студентов о нашей стране, о Татарстане.

Итак, использование регионального компонента возможно в различных формах: лексико-грамматические упражнения, тексты, викторины, олимпиады, огромный фонд исторических и культурных памятников, музеев, участие иностранных студентов в городских мероприятиях культурно-исторического плана, посещение выставок, театральных спектаклей, концертов, фестивалей, совместный просмотр российских кинофильмов и их обсуждение.

Таким образом, региональный компонент позволяет решить следующие задачи:

1. Адаптация иностранных студентов к новым условиям жизни и обучения в России. Формирование социокультурной компетенции.

2. Активизация учебного процесса.

Следует выделить следующие направления работы по адаптации иностранных студентов в КНИГУ:

1. Нацеленность тематического учебного материала на решение студентами определенных

коммуникативных задач в различных ситуациях общения и получение ими информации о специфике русского менталитета.

2. Использование краеведческого материала, позволяющего сориентировать иностранца в реалиях жизни в столице Татарстана.

3. Проведение бесед–лекций, помогающих ускорить процесс адаптации: знакомство с сотрудниками международного отдела КНИГУ, с основными правилами обучения в университете и проживания в общежитии (в переводе на английский, французский, вьетнамский и арабский языки), с основным блоком документов, с основными транспортными маршрутами города.

4. Осуществление постоянной связи с земляками – кураторами вновь прибывших студентов.

Использование регионального компонента, несомненно, способствует активизации учебного процесса. В связи с этим необходима постоянная работа с краеведческим материалом на протяжении базового курса изучения русского языка. Возможно проведение целого цикла занятий, направленных на изучение разных сторон жизни города с тысячелетней историей. На наш взгляд, многие учебные темы могут быть увязаны с казанской тематикой.

Приведем алгоритм проведения занятия с акцентом на следующих моментах:

1. Важно начать работу над темой с проведения лекции преподавателя.

2. Следует использовать учебный текст как основу изучения темы; обязательны разнообразные предтекстовые и послетекстовые задания.

3. Целесообразно концентрировать материал вокруг крупных тем, важных для студентов, например, «Знаменитые химики Казани», «Русские писатели в Казани».

4. В ходе занятия нужно подчеркивать национальную специфику, например, рассматривать и русские, и татарские национальные праздники, традиции, обычаи и т.д.

5. Можно также проводить сопоставление национальных особенностей, уклада жизни жителей Казани и жителей родного города студентов.

6. Необходимо сочетать учебные и внеучебные формы регионального компонента.

7. В ходе занятий желательно актуализировать знания студентов на основе проведения различных заданий творческого характера: бесед, составления рассказов, диалогов, ролевых игр, написания сочинений, рецензий на спектакль, фильм и т.д.

Литература:

1. Амиров К.Ф. Казань: Где эта улица, где этот дом? Справочник улиц города Казани / К.Ф.Амиров. – Казань: Изд-во «Казань», 1995.- 320с.
2. Елизарова М.Н. Они были в Казани / М.Н.Елизарова. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1983. – 96 с.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка: настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.И.Пассов. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глоссо-Пресс, 2010. – 640 с.
4. Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие / Р.Р.Сабитова [и др.]; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2016. – 168 с.
5. Русский язык как иностранный: базовый уровень: учебное пособие / Н. Ф. Башарова [и др.]; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2017. – 174 с.

Сведения об авторах:

Башарова Наиля Фанисовна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, КНИТУ, e-mail: limlight@yandex.ru

Фархетдинова Гульназ Даутовна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, КНИТУ, e-mail: farkhetdinova76@mail.ru

Data about the authors:

N. Basharova (Kazan, Russia), Candidate of Philology, Associate Professor, KNITU, e-mail: limlight@yandex.ru

G. Farkhetdinova (Kazan, Russia), Candidate of Philology, Associate Professor, KNITU, e-mail: farkhetdinova76@mail.ru



УДК 378

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ MOODLE**Г.Р. Еремеева, О.К. Мельникова**

***Аннотация.** Данная статья посвящена использованию системы дистанционного образования Moodle. Рассматриваются функциональные возможности и преимущества системы Moodle. Особое внимание уделено компонентам дистанционного обучения, направленным на развитие навыков аудирования, письма и чтения при обучении английскому языку. В статье приведены примеры заданий для выполнения индивидуальной, парной и групповой форм работы на занятиях по английскому языку. В заключении делается вывод об эффективности дистанционно-аудиторного обучения, при котором студенты способны приобретать и контролировать собственные знания, а роль преподавателя изменяется с транслятора на тьютора.*

***Ключевые слова:** английский язык, навык, аудирование, чтение, письмо, Moodle, дистанционное образование.*

THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH MOODLE**G. Eremeeva, O. Melnikova**

***Abstract.** The article is devoted to the system of distance learning Moodle. Functionalities and advantages of the system are considered. Special attention is paid to the components of distance learning, which contribute to the development of listening, writing and reading skills in the process of the English language learning. The examples of tasks for individual, pair and group work at the English lessons are given. Both the effectiveness of remote-classroom education that allows students to acquire and control their knowledge, and the changing of the teacher's role for a tutor are concluded.*

***Keywords:** language, English, skills, listening, writing, reading, Moodle, distance learning.*

Дистанционное образование – одно из самых быстро развивающихся направлений системы образования как за рубежом, так и в Российской Федерации. Крупнейшие образовательные и коммуникационные компании (AGT Communications Group), КРОС (Компания развития общественных связей), Newton PR & Communications (НЬЮТОН), ведущие университеты мира (Stanford University, Yale University, Harvard University, МГУ имени М.В. Ломоносова) вкладывают огромные финансовые средства в создание и продвижение дистанционных курсов.

Существуют технические возможности создания курсов, минимальный общий перечень требований к структуре, при этом не существует рекомендаций для конструирования курсов по гуманитарным или естественно-научным учебным предметам. В современной научной литературе имеются психолого-педагогические рекомендации к конструированию курсов. На основе существующих программ обучения студентов возможно спроектировать систему методических рекомендаций к созданию дистанционных курсов.

В Казанском (Приволжском) федеральном университете одним из направлений внедрения электронного обучения является создание онлайн-курсов в системе дистанционного образования (СДО) LMS MOODLE [4]. Данная система обладает богатым инструментарием для контроля знаний и имеет следующие функциональные возможности:

– автоматический контроль результатов тестирования (используя определенные настройки при создании теста, преподаватель может предоставить учащимся возможность просмотра личных результатов, или же запретить их отображение);

– возможность корректировки и оценивания выполненных заданий, упражнений, рефератов, эссе, проектов (преподаватель может, при проверке самостоятельной работы, предоставить учащемуся комментарии и замечания по каждому из ответов для четкого понимания критериев оценивания);

– обеспечение быстрой обратной связью (результаты оценивания выполненной самостоятельной работы предоставляются сразу после проверки, как преподавателю, так и студенту);

– формирование отчетности о количестве и качестве выполненных работ;

– возможность выбора и создание преподавателем индивидуальной шкалы оценивания каждого задания [1].

Использование системы Moodle позволяет преподавателям создавать индивидуальные дистанционные курсы для студентов. Она способна увеличить эффективность подготовки студентов по той или иной дисциплине.

Преимуществом Moodle является то, что преподавателю необязательно владеть навыками программирования и администрирования баз данных, не нужны фундаментальные знания в области создания сайтов и т.п. Данная система позволяет любому преподавателю на

интуитивном уровне освоить ее и самому научиться конструировать, создавать и управлять процессом обучения и контроля.

Используя подсказки и помощь справочной системы, преподаватель способен самостоятельно сформировать электронный курс и руководить его работой. Система Moodle устроена таким образом, что может разместить любые мультимедийные материалы, необходимые при формировании новых, развитии имеющихся или проверке приобретенных знаний (видео- и аудиоматериал, таблицы, схемы и др.).

Механизм настройки позволяет преподавателю, даже не владея знанием языка HTML, быстро и без особых усилий подобрать цветовую палитру и прочие компоненты дизайна учебного материала [2].

Преподаватель в праве выбрать, удобную, в том или ином случае, структуризацию учебного курса. Структуризация курса может быть предложена тематическая или календарная. Тематическая структуризация позволяет студентам изучать учебные материал в рамках предложенных секций с определенной тематикой. Календарная структуризация дает возможность узнать изучаемый недельный курс, заготовленный преподавателем и самостоятельно запланировать время на его прохождение.

Используемые электронные ресурсы могут содержать как информационные ресурсы, так и компоненты, с помощью которых можно оценить работу учащихся (задания, тесты, лекции и др.).

В системе высшего образования большое внимание уделяется лекционным занятиям. Moodle позволяет создать основные элементы курса «Лекция». Данный элемент является основой всего курса, и грамотная его проектировка позволит улучшить и разнообразить учебный процесс. «Лекция» устроена таким образом, что имеются необходимые переходы из одного этапа занятия в другой.

Система позволяет разработчику образовательного курса редактировать материал, вносить коррективы непосредственно по ходу обучения. У преподавателя имеется возможность изменять структуру компонентов и добавлять при необходимости лекции, глоссарии, чаты и т.д.

Система Moodle, благодаря расширенному инструментарию, позволяет преподавателям представлять свои материалы обучающего курса, проводить теоретические и практические

занятия, организовывать индивидуальную, парную и групповую формы работы [2].

Наиболее распространенным видом индивидуальной работы является выполнение тестов, т.е. определение единственно правильного ответа из предложенного множества. Электронный образовательный ресурс на платформе Moodle предоставляет широкую возможность индивидуального выполнения заданий на определение правильного или неправильного ответов (True / False).

Составитель электронного образовательного курса имеет возможность предоставить студентам после определенных заданий резюме оценивания, где показано общее количество участников, требуемое количество ответов и реально набранные баллы.

При работе в паре предлагается конкретное направление в обсуждении и определенные вопросы. Например, по проблеме создания собственного блога студенты отвечают на следующие вопросы:

– Почему вы хотите создать свой блог? - Напишите дневник своих идей и поделитесь опытом по обсуждаемой теме.

– Какие медиа ресурсы вы бы включили в свой блог: тексты, фотографии, видео и аудио файлы?

– Какие другие блоги вы бы предложили для перехода со своего блога?

– Вы бы сфокусировались на одной теме или на нескольких?

– Какой сайт вы бы использовали для размещения своего блога?

Для выполнения групповой формы работы при изучении английского языка студенты участвуют в форуме «Let's discuss». Для обсуждения им предлагаются несколько вопросов. Например, при изучении юнита "Social Networks":

What social networks do you use?

Which one do you like more?

What do you use them for?

How often do you check your profile? [5]

Студентам дается возможность высказать свое мнение и добавить тему для нового обсуждения. Для контроля знаний образовательный курс рекомендуется окончить итоговым контрольным блоком, который может выглядеть в виде теста, итогового задания, зачета или экзамена.

При создании подобных курсов основными являются вопросы целесообразности и эффективности внедрения электронного обучения как для преподавателя, так и для студента. Специалисты признают, что при

дистанционном обучении существует проблема мотивации, активности и устойчивости внимания учащихся. Важно учитывать возможности личного (в аудитории), синхронного и асинхронного (дистанционном формате) общения преподавателя со студентами, соответственный подбор различных модулей СДО. Для организации дистанционно-аудиторного обучения недостаточно добавить дистанционное обучение по остаточному принципу к аудиторным занятиям. Необходимо образовать неразрывный симбиоз очного и дистанционного образования, дающий синергетический эффект.

Курс английского языка в системе Moodle должен быть насыщенным, а сама система должна позволить осуществлять проверку у студентов по основным навыкам: аудирование, письмо, чтение (listening, writing, reading). При дистанционном изучении возможно развить все перечисленные навыки.

Для развития навыков *аудирования* удобно на одной странице поместить аудио- или видеофайл и предоставить вопросы (тест) по прослушанному материалу. С помощью редактирования можно ограничить время, отведенное на ответы.

Для развития навыков *письма* предпочтительнее давать задания студентам в виде написания эссе, которые можно представить в виде текстов или прикрепленных файлов. Для выработки связности и логичности построения того или иного высказывания можно использовать тестовые задания с множественным выбором ответов по различным темам, связанным с письмом на английском языке.

Для развития навыков *чтения* лучше всего студентам предоставить необходимый текст и

задания к нему. Текст не обязательно загружать; достаточно сделать на него ссылку.

Можно представить страницу в виде лекции и заданий к нему. Студенты узнают необходимую информацию из предложенной лекции и отвечают на предложенные вопросы. При правильном ответе студент может перейти на следующую страницу. Если переход на следующую страницу не осуществляется, необходимо еще раз изучить предоставленный материал.

Кроме предложенных навыков данная среда способна углубить *словарный запас*, за счет разработки заданий на соответствие: слово – слово, предложение – предложение, картинка – предложение и др.; тестирования на лексические единицы; использования разработанного глоссария.

Используя возможности Moodle, студенты способны приобретать и контролировать собственные знания, а у преподавателей появляется возможность делать анализ, не тратя на это большого времени.

Существующие проблемы дистанционного образования показывают, что более эффективным является дистанционно-аудиторное обучение. При таком обучении изменяется роль педагога с транслятора на тьютора [3]. Преподаватель не просто передает готовые знания, а стимулирует и реорганизует образовательный процесс. Это вопросы психолого-педагогических исследований будущих десятилетий, но уже сейчас можно проанализировать и сделать выводы об эффективности дистанционного курса по соответствию методическим, психолого-педагогическим принципам организации обучения, сделать выводы по степени посещаемости курсов, отзывам участников, окупаемости курсов.

Литература:

1. Анисимова Т.И. Организация самостоятельной работы бакалавров средствами дистанционного обучения / Т.И. Анисимова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. - №11 (Ч.4.) – С. 747-750.
2. Ганеева А.Р. Электронный образовательный ресурс в аспекте организации самостоятельной работы студентов физико-математических факультетов / А.Р. Ганеева // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 3. - Режим доступа: www.science-education.ru/117-13132
3. Громова Т.В. Подготовка преподавателя к дистанционному обучению / Т.В. Громова // *Народное образование*. – 2006. – №5. – С. 153-156.
4. Регламент разработки, регистрации, подготовки к использованию в учебном процессе и удаления электронных образовательных ресурсов в системе электронного обучения ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Режим доступа: http://kpfu.ru/portal/docs/F_647446215/Reg..razrabotki.EOR_posl_28.04.2016_iz.Elekt.pravit.pdf
5. Professional English for IT. Режим доступа: <https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=2001>

Сведения об авторах:

Еремеева Гузель Ринатовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для физико-математического направления и информационных технологий Казанского (Приволжского) Федерального Университета, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru

Мельникова Ольга Константиновна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков для физико-математического направления и информационных технологий Казанского (Приволжского) Федерального Университета.

Data about the authors:

G. Eremeeva (Kazan, Russia), Candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Foreign Languages for Physics, Mathematics and Information Technologies, Kazan (Volga Region) Federal University. e-mail: gizeliksanova@rambler.ru

O. Melnikova (Kazan, Russia), senior lecturer at the Department of Foreign Languages for Physics, Mathematics and Information Technologies, Kazan (Volga Region) Federal University.



Школьная педагогика

УДК 373

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М.Г. Сергеева, Д.И. Трубакова

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта учащихся на уроках английского языка. Обращается внимание на основные детерминанты развития социального интеллекта, ключевые условия и факторы, влияющие на данный процесс. В статье отражены результаты эмпирического исследования эффективности формирования социального интеллекта в рамках преподавания школьных дисциплин гуманитарной и иных направленностей на базе классов с углубленным изучением отдельных предметов. Отмечается важнейшее значение языкового образования в формировании и развитии социально-ориентированных способностей школьников, к которым относится и социальный интеллект. На основе проведенного эмпирического исследования приводится алгоритм развития социального интеллекта учащихся общеобразовательной школы, выстраивающийся на основе взаимообусловленности уроков родного и иностранного языка, учета возрастных и личностных особенностей учащихся.

Ключевые слова: социальный интеллект, модель развития социального интеллекта, мышление, внимание, воображение, когнитивные способности.

ALGORITHM OF DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

M. Sergeeva, D.Trubakova

Abstract. The article considers the problems of development of social intelligence students in the English language. Attention is drawn to the main determinants of development of social intelligence, the key conditions and factors influencing this process. The article reflects the results of empirical research of the efficiency of formation of social intelligence in the framework of teaching school subjects humanitarian and other spheres on the basis of classes with profound studying of separate subjects. It is noted the critical importance of language education in the formation and development of socially-oriented abilities of students, one of which is social intelligence. Based on empirical research, the algorithm of development of social intelligence of secondary school students built on the basis of the interdependence of the lessons of native and foreign language, according to age and personal characteristics of the students.

Keywords: social intelligence, the model of development of social intelligence, thinking, attention, imagination, cognitive abilities.

Развитие когнитивных способностей является одной из ключевых функций школьного образования, что обусловлено их необычайной важностью для развития личности, успешности обучения и будущего профессионального становления учеников. Социальный интеллект является одновременно и когнитивной способностью и социальной способностью, а также качеством личности, поэтому его развитие является более сложной задачей. В первую очередь сложность данной задачи связана с тем, что социальный интеллект представляет собой совокупность параметров, развитие отдельных компонентов его структуры вовсе не обязательно приводит к развитию социального интеллекта в целом.

С.С. Белова отмечает, что развитие отдельных компонентов социального интеллекта или взаимосвязанных с ним параметров (в частности

мышления) не отражается на степени сформированности социального интеллекта в целом [1]. Только равномерное и устойчивое развитие всех компонентов внутренней структуры социального интеллекта является детерминантой высокого уровня сформированности данного параметра.

С точки зрения Н.В. Пановой, формирование социального интеллекта требует учета множества условий и факторов, возрастных, личностных, средовых; при этом создать оптимальную среду для развития всех компонентов социального интеллекта фактически невозможно [5]. Исходя из данного тезиса, становится очевидным вывод о том, что развитие социального интеллекта школьников должно быть целенаправленным процессом, выстраивающимся на основании постоянного мониторинга условий и результатов развития, соответствии условиям и факторам.

Необходимо отметить, что социальный интеллект развивается в деятельности, социальном взаимодействии, однако при этом требуется рефлексия собственных и чужих действий, анализ социальной среды. Поэтому логично выдвинуть предположение о том, что развитие социального интеллекта в школе наиболее результативно в ходе преподавания дисциплин гуманитарной направленности, особенно – языкового образования [6, 7]. Значимость языкового образования объясняется тем, что в процессе изучения языка, особенно иностранного, активизируются и развиваются коммуникативные способности, которые во многом являются фундаментом для развития социального интеллекта [2]. Особенно эффективным методом является метод дебатов, на что указывает в своих работах Г.Е. Обвинцев, отмечая, что коммуникация на иностранном языке способствует крайне высокой динамике

развития коммуникативных компетенций и связанных с ними параметров [3].

Для того, чтобы подтвердить вышесказанное, нами было проведено экспериментальное исследование, на базе ГБОУ Школа № 626 им. Натальи Сац г. Москвы. Исследовались как когнитивная, так и личностная сферы, социальный интеллект и параметры, являющиеся его компонентами, в частности гибкость личности и аутосимпатия [1]. В исследовании приняли участие 60 школьников; выборка идентична по гендерным и возрастным признакам. Были сформированы экспериментальная группа, учащиеся гуманитарного профиля и контрольная группа – учащиеся иных профилей подготовки. Результаты исследования представлены в таблицах 1-2; используется стандартизированная шкала значений от 1 до 25.

Таблица 1. - Результаты диагностики когнитивной сферы контрольной и экспериментальной групп испытуемых

Группа	Когнитивная сфера				
	Социальный интеллект	Мышление	Воображение	Креативность	Внимание
ЭГ	16.5	17.1	16.7	16.4	18.5
КГ	16.1	17.8	15.6	14.1	18.2

Анализ результатов диагностики когнитивной сферы в обеих группах испытуемых показывает преимущественно высокие показатели на фоне узости диапазона значений. При этом данный фрагмент массива характеризуется простой симметрией, с границами коэффициента коррекции равными 0,69.

Данные показатели являются весьма распространенными для похожих выборок [1, 5, 7], демонстрируя типичное распределение для учащихся гуманитарной направленности на постсоветском пространстве. Данные границы значений параметров обосновываются как их природой, так и особенностями обучения. Так внимание и мышление, по своей природе, могут развиваться стихийно с высокой динамикой (до определенного уровня), без целеполагания, в ходе прохождения через определенные проблемные ситуации, так как обладают высоким динамизмом и не требуют специфических условий для развития [7].

Стоит отметить, что для данных параметров развитие до границ диапазона значений «очень высокий» в рамках стихийного развития хоть и возможно, но с резким падением динамики изменений. Это связано с тем, что на высоких уровнях сформированности социальный

интеллект и мышление нуждаются в развитой рефлексии для сохранения значимой динамики изменений [4], а внимание в принципе характеризуется обратно пропорциональной зависимостью между уровнем развития и его динамикой, в рамках стихийного развития [7]. Учитывая вышеописанные особенности, организация косвенного развития данных параметров в рамках традиционного обучения не представляет трудности, чем и объясняются высокие показатели и существенная динамика изменений данных характеристик в обеих группах.

Воображение и креативность во многом имеют похожую природу, связанную с дивергентными, не дискретными когнитивными проявлениями [1], и развиваются преимущественно стихийно, в специфических условиях, однако в рамках традиционного обучения такие условия, как правило, не реализовываются. К тому же факторы, влияющие на социальный интеллект, мышление и внимание, и факторы, влияющие на воображение и креативность различны, и реализация равномерного развития всех заявленных параметров в рамках образовательного процесса трудно достижима.

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что между группами нет существенных различий, однако если рассмотреть только учащихся языкового профиля, наблюдается более высокий уровень сформированности социального интеллекта и креативности, в среднем на 15-20% выше, чем в целом среди испытуемых ЭГ. Это позволяет констатировать то, что языковое образование является значимым фактором развития социального интеллекта, а также одним из условий результативности его развития.

Таблица 2. - Результаты диагностики личностной сферы контрольной и экспериментальной групп испытуемых

Группа	Личностная сфера			
	Целеустремленность	Аутосимпатия	Гибкость	Контактность
ЭГ	10.2	18.1	18.7	17.6
КГ	10.7	17.9	15.4	17.8

Анализ результатов диагностики личностной сферы в обеих группах испытуемых демонстрирует преимущественно высокий уровень развития компонентов, за исключением целеустремленности, которая находится у нижней границы диапазона значений «средний». Данный массив характеризуется простой симметрией и умеренно-высоким диапазоном значений показателей испытуемых.

Описывая такие параметры, как гибкость и контактность, следует констатировать их изначально высокую связь с такими качествами, как эмпатия и коммуникационные способности [2, 3, 6]. Фактически, именно развитые эмпатия и коммуникационные способности определяют динамику и характер развития данных характеристик. Стоит отметить крайне сильную линейную взаимосвязь динамики развития гибкости и контактности с эмпатией и коммуникационными способностями ($r_{xy} > 0.86$), что свидетельствует о необходимости их когерентного формирования. При этом

Далее рассмотрим результаты диагностики личностной сферы испытуемых. Анализ результатов диагностики личностной сферы в обеих группах испытуемых демонстрирует преимущественно высокий уровень развития компонентов, за исключением целеустремленности, которая находится у нижней границы диапазона значений «средний». Данный массив характеризуется простой симметрией и умеренно-высоким диапазоном значений показателей испытуемых.

показатели гибкости в ЭГ выше чем в КГ, что обусловлено особенностями обучения, большей развитостью дивергентного мышления у учащихся гуманитарного профиля.

Если рассматривать лишь испытуемых ЭГ, которые обучаются по языковому профилю, то важно отметить, что 74% из них имеют показатели социального интеллекта близкие или находящиеся в диапазоне значений «высокий», а значит можно констатировать, что языковое образование является значимым фактором, влияющим на специфику и результативность развития социального интеллекта школьников.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать заключение о том, что алгоритм развития социального интеллекта должен строиться на взаимообусловленности уроков родного и иностранного языка, развитии личностного компонента путем включения учащихся в коммуникацию, а когнитивного компонента – путем анализа социальной среды, в ходе обучения.

Литература:

1. Белова С.С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2004 -139 с.
2. Габанова И.Т. Влияние языка и культуры на социокультурное развитие личности // «Молодёжь и наука: реальность и будущее». Материалы II Международной научно-практической конференции. – Невинномысск, 2009. – С. 131–132.
3. Обвинцев Г. Е. Дебаты как средство развития коммуникативной компетенции у школьников // Теория и практика образования

в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб.: СатисЪ, 2014. — С. 170-172.

4. Панова Н.В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков // Интеграция образования. 2011. №2. С. 88-92.
5. Панова, Н.В. Развитие компонентов психологической структуры социального интеллекта младших подростков в условиях школьного и дополнительного образования : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Панова Наталья Вениаминовна; [Место

защиты: Нижегород. гос. пед. ун-т].- Нижний Новгород, 2011.- 214 с.

6. Пантелеева М. С. О некоторых способах создания эмоционального интеллекта младших

школьников // English. — 2007. — № 18. — (ИД «Первое сентября»).

7. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. – 2005. - № 6. – С. 39.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Трубакова Диана Игоревна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: diana.rebikova@mail.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Education, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

D.Trubakova (Moscow, Russia), Senior lecturer of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: diana.rebikova@mail.ru



УДК 377

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ¹

О.В. Стукалова, В.Г. Закирова

¹Статья выполнена в рамках проекта «Проект «Содержание и механизмы модернизации художественного образования». Номер государственной регистрации АААА-А16-116041400061-0. Руководитель – д.п.н. Алексеева Л.Л.

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования дидактического обеспечения творческого развития обучающихся начальной и основной школы. Цель статьи – осветить основные аспекты опоры на потенциал современных педагогических технологий. Авторами представлены основные позиции апробированных в многолетней практике технологий, направленных на развитие основных качеств, определяющих эффективность творческой самореализации и становления личности. В статье также показаны перспективы применения разработанных технологий как основополагающего направления педагогической работы в начальной и основной школе. Сделан вывод о том, что процесс творческого развития обучающихся требует педагогической поддержки их самостоятельной творческой деятельности, поиска образного языка, проектирования возможных средств достижения своего замысла и отражения ценностного отношения к нему.

Ключевые слова: творческое развитие, педагогические технологии, самостоятельная творческая деятельность, обучающиеся начальной и основной школы, творческая самореализация

THE TECHNOLOGICAL ASPECT OF THE CREATIVE DEVELOPMENT OF MODERN STUDENT'S

O. Stukalova, V. Zakirova

Abstract. The relevance of the study is to improve the didactic support creative development of students in elementary and primary school. The purpose of this article is to highlight the main aspects of relying on the potential of modern pedagogical technologies. The authors present the basic positions proven in many years of practice technologies aimed at the development of the main qualities that determine the effectiveness of creative self-realization and identity formation. The article also describes prospects of using the developed technology as the fundamental directions of educational work in primary and secondary schools. It is concluded that the process of creative development of students requires pedagogical support of their self-creative activities, finding figurative language, design of possible means to achieve his purpose and reflect the values related to it.

Keywords: creative development, educational technology, independent creative activities, students in elementary and primary schools, creative self-realization.

Проблемы творческого развития рассматриваются исследователями с разных позиций:

- в связи с представлениями о творческом освоении общественного опыта [9],
- в соотношении с процессами самореализации и самовыражения личности в завершённых творческих продуктах [3, с. 147];
- в контексте творческой активности в определенном виде деятельности (М.С. Каган [4], А.Н. Леонтьев [5], С.Л. Рубинштейн [6] и др.);
- на основе становления индивидуальных стратегий жизнотворчества [1], [10, с. 7].

Одним из практически значимых вопросов творческого развития современных обучающихся является создание дидактического обеспечения этого процесса, включая педагогические методики и технологии, которые обеспечивают условия для развития определенных качеств, включенных в

творческое развитие: например, развитие творческого воображения, познавательного интереса, социокультурных компетенций, коммуникативной культуры, готовности к творческой самореализации и проч.

Возможности педагогических технологий в осуществлении продуктивного творческого развития рассматриваются современными отечественными ([7] и др.) и зарубежными учеными (Р. Келли [11] и др.).

Можно также отметить наличие достаточно большого количества различных так называемых «авторских» методик и технологий творческого развития, публикуемых он-лайн. Приходится констатировать, что размещенные материалы зачастую представляют собой набор достаточно формализованных инструкций по работе учителя, которые при этом не отражают результаты, которые должны достигнуть обучающиеся.

Кроме того, предлагаемые технологии не затрагивают такие глубинные вопросы творческого развития, как поддержка индивидуальных стратегий создания произведения, разработка оригинального образа и др.

Очевидно, технология становится основой для привнесения в занятие некоторого отвлечения, создания игровой ситуации, а также для доказательства своей педагогической состоятельности коллегам.

Почему разработанные методики и технологии не отвечают требованиям к этим механизмам повышения качества образования?

Причин довольно много: это и отсутствие должной методической и научно-исследовательской подготовки учителя, и нехватка времени на вдумчивый подход к созданию собственной технологии, и загруженность учителя «бумажной работой», отчетностью, и недостаточный уровень мотивации на вдумчивую последовательную творческую деятельность в педагогике, поиск собственного профессионального стиля. Между тем опора исключительно на традиционные методы в педагогической работе приводит к выгоранию педагогов, увеличивает качества консерватизма и косности, затормаживает движение в столь необходимом для всей системы образования поступательном развитии и содержания, и форм обучения, в целом – во всем процессе приобщения современных школьников к познанию, раскрытию своих способностей, целеполаганию в жизнестроительстве. Отметим, что идеи творческого развития содержатся в одной из самых востребованных педагогических теорий последнего времени – теории развивающего обучения [2].

Опора в образовательном процессе на педагогические технологии творческого развития позволяет создавать условия для эффективной педагогической поддержки обучающихся, их саморазвития, самостоятельного создания завершенных творческих продуктов, формирования основ грамотного восприятия и интерпретации художественных образов.

Безусловно, разработка и внедрение педагогических технологий напрямую связаны с педагогическим мастерством учителя, его умением правильно транслировать цели и задачи творческого развития.

Кроме того, педагогические технологии должны учитывать поэтапность, процессуальность творческого развития. Очевидно, что ожидать от внедрения

технологий мгновенного результата не следует. Также очень важно выбрать критерии оценки эффективности внедрения данных технологий, что может быть связано и с оценкой конкретного творческого продукта.

Еще одним важным направлением в разработке и внедрении педагогической технологии творческого развития является точное понимание ее соотношенности с возрастными психофизиологическими особенностями обучающихся.

Так, например, педагогическая технология творческого развития младших школьников должна учитывать значимость подготовки ребенка к созданию творческого продукта, того особого состояния детской души, когда ребенок настраивается на выражение своего художественного замысла, освобождается от скованности, от влияния заданного образца.

В подростковом возрасте педагогическая технология творческого развития прежде всего опирается на коммуникативные аспекты, на возможность самовыражения в творчестве, на снятие некоторой агрессии, вызова, противления – тех настроений, которые свойственны подросткам.

Подобный тщательный, учитывающий возможности индивидуальной траектории творческого развития подход к разработке и внедрению педагогических технологий снимает противоречия между формализацией определенных действий и присущим творчеству вдохновением, воодушевлением, личностно окрашенными проявлениями, непредсказуемостью оригинальных образов [8].

Ниже представлены педагогические технологии творческого развития обучающихся начальной и основной школы, которые апробировались на уроках в рамках предметной области «Искусство» и в процессе подготовке и проведения фестивалей детского и юношеского творчества.

Данные технологии направлены на достижение обучающимися высокого уровня творческого развития, что включает познавательный интерес, мотивацию к творческой самореализации, развитые навыки целеполагания в творческом процессе; креативность, гибкость мышления; открытость к получению разнообразного опыта творческой деятельности, высокий уровень эстетической, коммуникативной и эмоциональной культуры.

Диагностика этих качеств основана не только на применении психологических методик, но и на экспертной оценке творческих, исследовательских и проектных работ обучающихся. В данном контексте учитывается

уровень освоения таких умений, как умение комбинировать, варьировать образы, интерпретировать художественную идею в нестандартном ключе, т.е. особое внимание обращается на оригинальность творческих продуктов, созданных обучающимися.

Также при диагностике эффективности влияния педагогических технологий на творческое развитие обучающихся учитывается уровень их коммуникативной компетентности обучающихся, культурно-творческая инициативность, навыки саморегуляции и самоорганизации.

Выделенные индикаторы творческого развития учитывают и возрастные психологические особенности. Так, например, для обучающихся 14-15 лет такими индикаторами являются:

- высокий уровень мотивации к саморазвитию;
- готовность к глубокому осмыслению культурных образцов, духовно-нравственных идеалов, которые содержатся в произведениях искусства;
- высокий уровень аналитических способностей;
- высокий уровень социокультурной рефлексии;
- достаточный уровень исторических, литературоведческих, культурологических и искусствоведческих знаний;
- готовность к самостоятельной научно-исследовательской и проектной работе;
- активное изучение традиций культуры в России и за рубежом;
- умение аргументированно формулировать эстетические суждения;
- готовность к самостоятельному поиску решения творческих проблем;
- умения работать в составе творческого коллектива;
- коммуникативная компетентность.

Для обучающихся 11-13 лет этими индикаторами являются:

- стремление к самостоятельной работе по постоянному расширению культурного кругозора и навыков анализа произведения искусства;
- познавательный интерес и готовность к исследовательской работе;
- способность к обобщению и переносу знаний;
- высокий уровень самостоятельности в выборе темы и средств выполнения творческих работ;
- умение быть ответственным участником творческого коллектива;

- развитые навыки целеполагания.

Для обучающихся 8-10 лет этими индикаторами являются:

- стремление к самостоятельному приобретению системных знаний;
- развитые навыки общения и самоорганизации;
- познавательный интерес к искусству и культуре;
- достаточный уровень культурного кругозора.

Важно подчеркнуть, что основное внимание при оценке уровня творческого развития и в процессе анализа эффективности внедрения педагогических технологий необходимо обращать на экспертную оценку самостоятельных творческих и исследовательских работ обучающихся, а также на мотивационные и ценностные критерии их деятельности и личностных проявлений в коммуникации с окружающими – прежде всего в процессе создания коллективного творческого проекта.

В ходе исследования были разработаны и апробированы педагогические технологии, направленные на творческое развитие обучающихся разного возраста. В частности, это *педагогическая технология организации творческой деятельности по созданию коллективного проекта в малой группе*. Данная технология основана на применении на занятиях определенных заданий и педагогических ситуаций, которые стимулируют у обучающихся осознание своей значимости для продуктивной работы над проектом. Одной из важных задач при этом является поддержка творческой активности обучающихся разных возрастных групп, их организаторских умений, развитие коммуникативных и информационных компетенций.

На занятиях в рамках данной технологии используются:

- задания по развитию навыков целеполагания и планирования организации творческого проекта. При этом обучающиеся осваивают навыки составления плана (включая распределение последовательности этапов проекта), учатся собирать информацию из разных источников, а также (это задания для старшеклассников) – организовывать встречи с представителями образовательных и общественных организаций, учреждений культуры и др.;
- задания по командообразованию (этот вид заданий особенно эффективен в работе с подростками 14-15 лет);

- исследовательские задания, в том числе в области социологии, культурологии, социально-культурной деятельности (например, опросы, интервьюирование, анализ собранной информации, формулирование собственного заключения);

- задания на развитие навыков художественного восприятия.

Технология развития коммуникативных компетенций подростков основана на игровых методах и имитировании социально значимых ситуаций для творческого развития. Например, имитация ситуаций по развитию ответственности и социокультурной рефлексии, по организации взаимодействия обучающихся в творческом процессе, по стимулированию их культурно-творческой инициативы.

Опрос обучающихся, в работе с которыми были применены данные технологии, показал,

что выполняемые задания и предлагаемые ситуации помогают им преодолеть трудности в коммуникации, научиться делиться информацией, организовать работу в творческом коллективе. Подводя итоги рассмотрению технологического аспекта творческого развития обучающихся, важно отметить, что потенциал внедрения технологий творческого развития в образовательный процесс начальной и основной школы обусловлен следующими факторами: обучающиеся оказываются в условиях, стимулирующих повышение коммуникативных компетенций и ценностного отношения к культуре; у обучающихся отмечается заметный рост познавательного интереса к проблемам саморазвития, расширение культурного кругозора. В процессе внедрения технологий творческого развития происходит вовлечение обучающихся в процессы самообразования.

Литература:

1. Абульханова К.А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал, 2009. - Т. 30, N 1. - С. 32–43.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.

3. Кабкова Е.П. Синтез искусств на уроке «Мировая художественная культура». Синтез в русской и мировой художественной культуре. - М.: Издательство Московского педагогического государственного университета, 2001. – С. 147- 149.

4. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1994.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание Личность. – М.: Смысл, 2005.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 2007.

7. Стукалова О.В., Лазарев М.А., Подвойский В.П. Педагогическое обеспечение преодоления

социальной индифферентности студентов гуманитарных вузов: социально-культурный подход: монография. – М. - Даугавпилс, МАГМУ, 2016.

8. Торопова А.В. Психолого-педагогические подходы к осуществлению мониторинга эффективности программы «Музыка» для общеобразовательных учебных заведений// Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО, 2016, № 2 (14). - С. 56 – 67.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование, 2003, № 2. - С. 58-64.

10. Feinstein Jonathan S. The Nature of Creative Development. - Stanford, Stanford Business book, 2008.

11. Kelly R. Creative Development: Transforming Education through Design Thinking, Innovation, and Invention.- Canada, Brush, 2016.

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Владимовна (г.Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: chif599@mail.ru

Закирова Венера Гильмхановна (г.Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального Университета, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru

Data about the authors:

O. Stukalova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, leading researcher of the laboratory of integration of arts and Culturology, Federal state budgetary scientific institution "Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education", e-mail: chif599@mail.ru

V.Zakirova (Kazan, Russia) Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pre-School and Primary Education at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University. E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

УДК 371.26

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ

Е.Г. Скобельцына, Е.Б. Машанина, И.А. Хавкина, Т.А. Баклашова

Аннотация. Интенсивное развитие цифровых технологий и обусловленные ими глобальные перемены в жизни общества XXI века напрямую связывают успешность человека с его способностью к саморазвитию. Волевым механизмом личностного саморазвития подрастающего человека является самостоятельность. Для «запуска» процессов формирования и развития самостоятельности необходимо изменение подходов к организации и содержанию внутришкольного контроля над качеством образования; при этом сущность необходимых изменений ни в науке, ни в педагогической практике еще не определены. В реальном педагогическом процессе внешний (ОГЭ и ЕГЭ) и внутришкольный контроль над качеством общего образования по-прежнему строятся на основе когнитивных и социодинамических подходов к измерению показателей развития личности ребенка средствами образования. В настоящей работе представлен практико-ориентированный подход к трансформации внутришкольного контроля в соответствии с требованиями ФГОС ОО к результатам образования, в том числе - к развитию самостоятельности школьников.

Ключевые слова: самостоятельность обучающихся, внутришкольный контроль, саморазвитие, мониторинг, качество образования, содержание внутришкольного контроля.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDEPENDENCE THROUGH IN-SCHOOL CONTROL

E. Skobelcyna, E. Mashanina, I. Khavkina, T. Baklashova

Abstract. The intensive development of digital technologies and the resulting global changes in the life of the society of the 21st century directly links the person's success with his ability to self-development. The willful mechanism of personal self-development of the growing person is independence. To "launch" the processes of formation and development of autonomy, it is necessary to change the approaches to the organization and maintenance of in-school control over the quality of education, but the essence of the necessary changes has not been determined either in science or in teaching practice. In the real teaching process of the general education both external (Basic State Examination and Unified State Exam) and in-school types of control over the quality of education are still built on the basis of cognitive and sociodynamic approaches to measuring the indicators of the development of the child's personality through education. In this paper, a practical-oriented approach to the transformation of in-school monitoring in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard is presented, including the development of the independence of schoolchildren.

Keywords: students' independence, in-school control, self-development, monitoring, the quality of education, in-school control content.

Качество современного образования во многом определяется тем, в какой степени обучающийся является субъектом познания, проявляя в процессе обучения активность и познавательную самостоятельность. Л.В. Жарова определяет самостоятельность как «замечательное свойство человека – результат воспитания и самовоспитания, важнейшее условие самореализации личности, творческих возможностей» [9]. По мнению И.Я. Лернера [12], М.И. Махмутова [13], П.И. Пидкасистого [14] и др. самостоятельность является результатом эффективной организации учебного процесса, показателем умственного развития школьников. С позиций системно-деятельностного подхода самостоятельность – «основа формирования творчества в деятельности субъекта, а творческая деятельность – это активное взаимодействие субъекта с окружающим миром, в результате которого он целенаправленно изменяет этот мир и себя и создает нечто новое, имеющее

общественное значение» [3]. Академик В.И. Андреев подчёркивает, что самостоятельность является основой способности человека к саморазвитию [2]. По мнению исследователей проблемы управления школой [1, 4, 5, 7, 8, 11, 15, 16, 18, 19] одной из важнейших управленческих функций, обеспечивающих развитие самостоятельности обучающихся, является внутришкольный контроль. Одновременно с этим в реальном педагогическом процессе внешний (ОГЭ и ЕГЭ) и внутришкольный контроль над качеством общего образования по-прежнему строятся на основе когнитивных и социодинамических подходов к измерению показателей развития личности ребенка средствами образования.

С целью преодоления выявленного противоречия в лицее имени Н.И. Лобачевского КФУ организовано научно-экспериментальное исследование по теме «Создание и апробация инновационной модели внутришкольного

контроля на основе требований ФГОС ОО». В рамках модели в качестве интегративного динамического показателя повышения качества образования в лице рассматривается самостоятельность (самостоятельность в познании; самостоятельность в планировании познавательной деятельности; самостоятельность в выборе дальнейшей траектории своего профессионального развития). На констатирующем этапе экспериментальной работы был осуществлен глубокий и всесторонний анализ теоретических источников, посвященных изучению проблемы развития самостоятельности обучающихся в образовательном процессе (в том числе средствами внутришкольного контроля), были определены исходные данные для дальнейшего исследования. Формирующий и контрольный этапы эксперимента позволили детерминировать основные направления трансформации внутришкольного контроля в лицее имени Н.И. Лобачевского КФУ с учетом требований ФГОС ОО к результатам освоения образовательных программ основного и среднего общего образования. К ним относятся:

1. изменение характера внутришкольного контроля с функционирующего на рефлексивный [10, 11, 12];

2. изменение контрольно-оценочной функции внутришкольного контроля на стимулирующую собственные волевые и интеллектуальные усилия ребенка по планомерному саморазвитию для продуктивной самореализации в учебной деятельности [8, 21];

3. индивидуализация и дифференциация диагностических процедур в рамках внутришкольного контроля [17];

4. включение в состав оценочных процедур и установок внутришкольного контроля элементов международного инструментария оценки качества образования: PISA, TIMSS и др. [5];

5. включение в состав измеряемых показателей метапредметных и личностных результатов обучения [6, 20].

Достоверность полученных результатов обеспечивают научно обоснованные методы педагогического мониторинга [5], сравнительно-сопоставительного анализа, репрезентативность выборки, надежность и валидность используемых контрольно-измерительных материалов, индивидуальный подход к формированию наборов заданий для каждого ученика при помощи автоматизированного программного обеспечения.

В ходе работы были определены четыре основных принципа управления процессами

трансформации системы внутришкольного контроля: принцип выделения главных задач; принцип единства (усилий администрации и учителей, методических и диагностических подходов, критериев оценки планируемых результатов и т.п.); принцип объективности процессов измерения образовательных результатов; принцип открытости (размещение информации о мероприятиях внутришкольного контроля на сайте лицея).

Процедура организации внутришкольного контроля на уровне трансформации включает в себя несколько этапов:

1 этап: обсуждение целей и задач внутришкольного контроля на новый учебный год на методическом совете лицея имени Н.И. Лобачевского; разработка критериев измерения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения для каждого класса (с 6 по 11-й) с учетом специфики профилей обучения;

2 этап: создание и утверждение на педагогическом совете дорожной карты мероприятий внутришкольного контроля на новый учебный год с последующим размещением на сайте лицея;

3 этап: информирование обучающихся и родителей о целях, задачах, сроках внутришкольного контроля;

4 этап: создание банка заданий для оценки уровня достижения предметных и метапредметных результатов образования на основе единой модели операционализации планируемых результатов (см. табл.1);

5 этап: обучение независимых экспертов из числа студентов и магистрантов институтов КФУ формам и методам реализации процедур внутришкольного контроля (организации, оценочной деятельности, внесение данных в систему автоматизированного мониторинга);

6 этап: проведение диагностических процедур в рамках внутришкольного контроля в сроки, обозначенные в дорожной карте внутришкольного контроля;

7 этап: проверка и педагогический анализ результатов диагностических работ, выявление уровня развития предметных, метапредметных и личностных результатов образования, оформление результатов;

8 этап: педагогический консилиум: принятие обоснованных решений по преодолению выявленных недостатков, создание индивидуальных планов преодоления проблем обучающихся в усвоении учебного материала для обучающихся в зависимости от характера выявленных затруднений. Утверждение сроков индивидуальных консультаций для

неуспевающих обучающихся, сроков зачетов по западающим темам, в том числе в формате устного зачета;

9 этап: индивидуальное информирование обучающихся и родителей о результатах внутришкольного контроля (для каждого ученика формируется индивидуальный конверт с результатами контрольных работ или пробных ОГЭ/ЕГЭ, итогами учебной четверти, показателями личностных рейтингов ребенка в

классе, параллели, лицее; план-график зачетов по западающим темам, тренажеры для отработки навыков, рекомендации психолога по личностному саморазвитию);

10 этап: внесение данных в автоматизированную систему мониторинга динамики личных достижений обучающихся с целью обработки, хранения и использования для принятия управленческих решений.

Таблица 1. – Единая модель операционализации планируемых результатов

Планируемые результаты образования	Задание	Баллы
Умеет распознавать явление по его определению, описанию		1
Умеет различать для данного явления основные свойства		1
Умеет различать условия протекания явления		1
Умеет распознавать понятие (термины и пр.) на основе содержания определения		1
Умеет анализировать понятия на основе знаний		1
Максимальное количество баллов		5

Для создания индивидуальных наборов контрольно-измерительных материалов (КИМ) в рамках внутришкольного контроля результатов образования используется компьютерная программа «Му test». Программа позволяет создать уникальные КИМ для каждого ученика непосредственно перед началом диагностической процедуры. Банк индивидуально-дифференцированных заданий готовится рабочей группой учителей лицея с привлечением студентов и магистрантов институтов КФУ. Используемые проверочные материалы составляются на основе единой модели операционализации планируемых результатов, проходят предварительную квалифицированную экспертизу.

Анализ результатов анкетирования выпускников 11-х классов на этапе ГИА 2015-2017 гг. показывает, что большинство из них (до 92%) положительно оценивает влияние индивидуализированного внутришкольного контроля на снижение уровня тревожности, связанной с итоговой аттестацией. Позитивное воздействие индивидуализированного внутришкольного контроля на формирование привычки к рефлексивной самооценке и, как следствие, повышение уровня самостоятельности в планировании своей деятельности по подготовке к ГИА отметили 100% опрошенных.

Оценка эффективности системы внутришкольного контроля как инструмента подготовки к ГИА осуществляется по формуле:

$$\Delta N_{\text{ср.}} = N_{5\text{ср.}} - N_{1\text{ср.}}, \quad (1)$$

где: $\Delta N_{\text{ср.}}$ – среднее значение эффективности подготовки ученика к ГИА (в %);

$N_{5\text{ср.}}$ – среднее значение доли правильно выполненных заданий на этапе ГИА обучающимися 11-х классов;

$N_{1\text{ср.}}$ – среднее значение доли правильно выполненных заданий на этапе первой тренировочной работы в формате ЕГЭ для обучающихся 11-х классов.

Анализ данных мониторинга эффективности внутришкольного контроля на этапе подготовки обучающихся к ЕГЭ показывает, что ученики со средними показателями $\Delta N_{\text{ср.}}$ в диапазоне от 10 до 30% на этапе ГИА продемонстрировали более высокие результаты (от 70 до 100% правильного выполнения заданий) (см. табл.2).

Полученные в ходе тренировочных работ сведения систематизируются в таблицы и являются исходными для принятия

управленческих решений, связанных с оценкой качества образования, в том числе подготовки обучающихся к ГИА, планированию своего саморазвития, в том числе, выбору будущей профессии. Алгоритм принятия управленческих решений по совершенствованию системы подготовки обучающихся к ГИА на основе анализа результатов оценки эффективности системы подготовки к ЕГЭ в 2015-2017 гг. представлен в таблице 3.

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов внутришкольного контроля за период с 2015 по 2017 год позволил установить значимую корреляцию между охватом

обучающихся 11-х классов мероприятиями внутришкольного контроля со средним значением эффективности их подготовки к ЕГЭ (см. табл.4).

Таблица 2. – Сводная таблица сравнительно-сопоставительного анализа результатов тренировочных работ в формате ЕГЭ и непосредственных результатов ЕГЭ обучающихся 11-х классов Лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ в 2016/2017 учебном году

№ п/п	ФИО ученика	Доля правильно выполненных заданий в ходе тренировочной работы № 1	Доля правильно выполненных заданий в ходе тренировочной работы № 2	Доля правильно выполненных заданий в ходе тренировочной работы № 3	Доля правильно выполненных заданий в ходе тренировочной работы № 4	Доля правильно выполненных заданий на этапе ГИА	$10 \leq \Delta N_{\text{ср}} \leq 30$
		N_1 в %	N_2 в %	N_3 в %	N_4 в %	N_5 в %	
1		55	58	67	75	80	25
2		45	47	53	59	71	26
3		76	85	83	89	100	24
4		63	0	0	68	73	10
⋮							
Итого		$N_{1\text{ср}}$ в %	$N_{2\text{ср}}$ в %	$N_{3\text{ср}}$ в %	$N_{4\text{ср}}$ в %	$N_{5\text{ср}}$ в %	$\Delta N_{\text{ср}}$ (в %)
		61	63,3	67,7	74,3	83,7	22,7

Таблица 3. – Алгоритм принятия управленческих решений по совершенствованию системы подготовки обучающихся к ГИА на основе анализа результатов оценки эффективности системы подготовки к ЕГЭ в 2015-2017 гг.

Год	$\Delta N_{\text{ср}}$ (в %)	Выводы	Управленческое решение
2015	12,4	Анализ причин, обусловивших низкий уровень эффективности системы подготовки к ЕГЭ, позволил выявить основную причину: в мероприятиях внутришкольного контроля активно участвовали лишь 75% учеников 11-х классов	Увеличить показатель «Доля учеников 11-х классов, охваченных системой подготовки к ГИА», до 90%. Усилить контроль над участием обучающихся в мероприятиях по подготовке к ГИА
2016	19,0	Среднее значение эффективности подготовки учеников с невысоким начальным уровнем готовности к ЕГЭ ($N_1 \leq 40\%$) превышает 30%, тогда как для учащихся с высоким начальным уровнем готовности к ЕГЭ ($N_1 \geq 80\%$) ΔN не превышает 7-8%: система подготовки к ЕГЭ направлена, в основном, на ученика со средним уровнем готовности к ЕГЭ	Организовать дифференцированный подход на этапе проведения консультирования обучающихся с высоким потенциалом готовности к ЕГЭ
2017	22,7	Среднее значение эффективности подготовки к ГИА выпускников 11-х классов с высоким уровнем готовности к ЕГЭ ($N_1 \geq 90\%$) не превысило 10%: ученики, имеющие высокий потенциал готовности к ЕГЭ, нуждаются в индивидуальном консультировании по выполнению заданий ЕГЭ из части 2	Открыть группы консультирования обучающихся «ЕГЭ на 100 баллов» с привлечением ученых КФУ – членов экспертного совета ЕГЭ РТ

Таблица 4. – Взаимосвязь между активностью участия обучающихся 11-х классов в мероприятиях внутришкольного контроля с показателями «Среднее значение эффективности подготовки ученика к ГИА» за период с 2015-2017 гг.

	2015 г.	2016 г.	2017 г.
Доля учеников 11-х классов, охваченных системой внутришкольного контроля (в %)	75,4	81,1	93,0
Доля обучающихся, проявляющих высокий уровень самостоятельности на этапе внутришкольного контроля (в%)	48,2	54,5	71,3
Доля обучающихся, получивших на этапе ГИА по математике и русскому языку результаты от 80 баллов и выше (в %)	24,3	31,3	39,1%
Среднее значение эффективности подготовки ученика к ГИА $\Delta N_{\text{ср}}$ (в %)	12,4	19,0	22,7

Как следует из анализа приведенных данных, положительную динамику среднего значения эффективности подготовки ученика к ГИА обеспечивает его активность в мероприятиях внутришкольного контроля (ВК). В качестве динамического показателя активности обучающихся в мероприятиях ВК рассматривается охват обучающихся системой ВК. Следует отметить, что на начальном этапе эксперимента (в 2015г.) 25% учеников 11-х классов по разным причинам старались избежать участия в процедурах внутришкольного контроля и, как следствие, испытывали затруднения психологического и учебного характера на этапе ГИА.

Данные, представленные в таблице 4, указывают на прямую зависимость между долей учеников 11-х классов, охваченных системой внутришкольного контроля, и средним значением эффективности подготовки учеников 11-х классов к ГИА. Доля учеников 11-х классов, охваченных системой ВК, к 2017г. увеличилась на 18%, что обусловило повышение уровня их самостоятельности и, как следствие, положительную динамику результатов ГИА. Доля обучающихся, получивших на этапе ГИА по математике и русскому языку результаты от 80 баллов и выше в 2017 г. по сравнению с результатами 2015 г. увеличилась на 15%.

Анализ влияния трансформации внутришкольного контроля на развитие самостоятельности, как интегративной характеристики выпускников лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ за период с 2015 по 2017 гг., позволил выявить положительную динамику предметных, метапредметных и личностных результатов образовательной деятельности обучающихся.

Установлено, что изменение характера внутришкольного контроля с функционирующего на рефлексивный способствует формированию адекватной

самооценки у обучающихся 11-х классов и развитию у них осознанного отношения к управлению саморазвитием (положительную динамику продемонстрировали в среднем 93,1% выпускников). Изменение контрольно-оценочной функции внутришкольного контроля на стимулирующую способствует развитию у обучающихся мотивации к планированию своих учебных достижений (положительную динамику продемонстрировали в среднем 81,3% выпускников).

Индивидуализация диагностических процедур в рамках внутришкольного контроля является средством формирования уверенности в своих способностях: к познанию и в волевых качествах (положительную динамику продемонстрировали в среднем 87,2% выпускников). Включение в состав оценочных процедур и установок внутришкольного контроля элементов международного инструментария оценки качества образования: PISA, TIMSS и др. способствует развитию навыка смыслового чтения научных текстов. Положительную динамику продемонстрировали в среднем 81,4% выпускников. Включение в состав измеряемых показателей метапредметных и личностных результатов обучения развивает аналитические способности ученика, мотивирует его к новым достижениям в значимой деятельности. Положительную динамику продемонстрировали в среднем 76,2% выпускников 2015-2017 гг. Следовательно, в условиях школьной среды трансформация содержания, форм, методов внутришкольного контроля является одним из важнейших инструментов развития самостоятельности обучающихся.

Материалы исследования могут быть использованы в массовой практике общеобразовательных школ в целях повышения эффективности управления качеством образования обучающихся в условиях введения ФГОС ОО.

Литература:

1. Абрамов С.Г. Психология в управлении и для управления (Руководителям и подчиненным) – М.: Сентябрь, 1998. – 160 с.
2. Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. – Казань, 1992. – 230 с.
3. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // *Педагогика*. — М.: 2009. — № 4. — С. 18–22.
4. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами / Безруков В.И. // *Пед. образование и наука*.—2004. — № 5. — С. 28–31.
5. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения — средство управления образованием. – М.: Мир образования. – 1996. – №2. – С. 31–36.
6. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // *Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, январь 2014г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 74-76.
7. Вертохвостова Г.А. Проектирование системы управления образовательной организацией в условиях реализации ФГОС: методическое пособие / Г.А. Вертохвостова. – СПб.: Написано пером, 2017. – 164 с.
8. Галаус В.Д. Влияние внутришкольного управления на личностное саморазвитие учащихся. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Южно-Сахалинск, 2001. – 198 с.

9. Жарова Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся: учеб. пособие / Л.В. Жарова. – Л.: ЛГПИ, 1982. – 75 с.
10. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой /для директоров и заместителей директоров /. М.: Педагогический поиск, 1997. – 79 с.
11. Кульневич С.В. Управление современной школой: практ. пособие для рук. и методистов метод. центров, шк. методистов, учителей, студентов пед. учеб. заведений: в 3 ч. / С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Е.А. Мигаль. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2002-2003. (Педагогика нового времени). Ч. 3: Муниципальные методические службы. – 2003. – 224 с.
12. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся: Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. М.: 1978. – 48 с.
13. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителя / М.И. Махмутов. М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
14. Пидкасистый П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. М.: Пед. об-во России, 2000. – 640 с.
15. Поташник М.М. Оптимизация управления школой. Библиотечка –Современная школа: проблемы руководства. М.: 1991. – 238 с.
16. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 191 с.
17. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: 1990. – 192 с.
18. Управление в образовании. Проблемы и подходы: практическое руководство: Сб. статей \ Под ред. П. Карстанье, К.Ушакова М.: Сентябрь, 1995. – 330 с.
19. Управление школой: теоретические основы и методы. Учебное пособие / Под ред. В.С.Лазарева М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
20. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. М.: МОСУ, 2007. – 128 с.
21. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. М.: 1979. – 113 с.

Сведения об авторах:

Скобельцына Елена Германовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, директор, общеобразовательная школа-интернат «Лицей имени Н.И. Лобачевского» федерального государственного автономного образовательного учреждения «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: Elena.skobelcyna@gmail.com

Машанина Елена Борисовна (г. Казань, Россия), заместитель директора, общеобразовательная школа-интернат «Лицей имени Н.И. Лобачевского» федерального государственного автономного образовательного учреждения «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: emashanina@gmail.com

Хавкина Ирина Александровна (г. Казань, Россия), заместитель директора, общеобразовательная школа-интернат «Лицей имени Н.И. Лобачевского» федерального государственного автономного образовательного учреждения «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: irina.malmygina@gmail.com

Баклашова Татьяна Александровна (г. Казань, Россия), доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования КФУ, e-mail: ptatyana2011@mail.ru

Data about the authors:

E. Skobelcyna (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, headmistress, Lyceum named after N.I. Lobachevsky of Kazan Federal University, e-mail: Elena.skobelcyna@gmail.com

E. Mashanina (Kazan, Russia), vice headmistress, Lyceum named after N.I. Lobachevsky of Kazan Federal University, e-mail: emashanina@gmail.com

I. Khavkina (Kazan, Russia), vice headmistress, Lyceum named after N.I. Lobachevsky of Kazan Federal University, e-mail: irina.malmygina@gmail.com

T.Baklashova (Kazan, Russia), PhD, Associate Professor Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (KFU), e-mail: ptatyana2011@mail.ru

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ПЕЧАТНОМ ИЗДАНИИ

Т.В. Корниенко, А.А. Потапов

Аннотация. Традиционные формы подачи учебного материала часто не используют возможности компьютерной визуализации. Современные интерактивные технологии вносят в процесс обучения яркие трехмерные образы, добавляют взаимодействие и игровой элемент, развивают творческие способности, пространственное воображение и навыки проектной деятельности. Технология дополненной реальности подразумевает наложение различных видов информации (текстовой, фото, видео) на объекты реального мира с целью их информационного дополнения. Использование приложений дополненной реальности – бар-кодов «QR Coder», аур «Aurasma», объемных раскрасок «Quiver», спортивных симуляторов «Basketball AR» и «AR Soccer» - в школьном печатном издании позволяет повысить степень визуализации материалов, добавить элементы геймификации, значительно увеличить объем предлагаемого материала, мобильность издания, расширить аудиторию читателей, упростить механизм обращения к целевой аудитории.

Ключевые слова: гаджет; дополненная реальность; медиаобразование; поколение Z; цифровой.

USE OF AUGMENTED REALITY IN THE SCHOOL PRINTED PUBLICATION

T. Kornienko, A. Potapov

Abstract. Traditional forms of submitting educational material often don't use the possibilities of computer visualization. Modern interactive technologies bring into the learning process bright three-dimensional images, add interaction and a game element, develop creative abilities, spatial imagination and skills of project activity. The technology of augmented reality implies the imposition of various types of information (text, photo, video) on real-world objects with the purpose of their information supplementation. Use of augmented reality applications - QR Coder bar codes, Aurasma auras, Quiver coloring, sports simulators «Basketball AR» and «AR Soccer» - in the school print edition allows to increase the visualization of materials, add elements of gaming, significantly increase the volume of the proposed material, the mobility of the publication, expand the audience of readers, simplify the mechanism for reaching out to the target audience.

Keywords: gadget; augmented reality; media education; generation Z; digital.

В январе 2017 года крупнейшая международная SMM-платформа «Hootsuite» в партнерстве с SMM - агентством «We Are Social» выпустила отчет, в котором эксперты анализировали, как в течение 2016 года Интернет проникал в различные регионы мира. В отчете говорится, в частности, что более половины жителей мира используют смартфон; почти две трети населения мира имеют мобильный телефон; более половины интернет-трафика в мире теперь приходит с мобильных телефонов [1].

Данные факторы побудили к поиску технологических и концептуальных решений относительно школьного печатного издания «Наше всё», позволяющих значительно расширить его читательскую аудиторию без резкого увеличения ресурсных затрат [2].

Было найдено решение в виде использования в издании элементов технологии дополненной реальности, например, QR-кодов,

интерактивных раскрасок, «оживления» изображений, с применением читательской аудиторией мобильных гаджетов (смартфонов и планшетов). Количество страниц издания при этом сокращено до четырех.

Читательские мобильные девайсы позволяют изучать представленные в издании материалы без пространственного ограничения, например, только на рабочем месте, оборудованном компьютером [6]. Одним из основных достоинств, кроме мобильности издания, является его визуализация – становятся доступными страницы интернет-сайтов, видеоматериалы об описываемых событиях, а также игровая составляющая в виде анимированных раскрасок и спортивных симуляторов на основе дополненной реальности.

Для школьных журналистов данный проект актуален тем, что является возможностью реализовать свои умения на технологически новом уровне и продемонстрировать результат

для широкой аудитории, в том числе сверстников.

Для родительской и педагогической общественности актуальность проекта заключается в том, что он позволяет увидеть «историю успеха» школьников и их педагогов, участвующих в проекте, что способно мотивировать на включение в аналогичную социально-значимую деятельность.

Также данный проект призван распространить опыт работы ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга с дополненной реальностью на другие образовательные организации Василеостровского района Санкт-Петербурга.

В образовательных организациях необходимо массово переходить от модели отбора гаджетов учащихся к парадигме их использования в образовательном контексте. Школьная система образования должна оперативно реагировать на изменения в общественной жизни, в том числе технологические, чтобы целое поколение получило качественное и полноценное школьное образование [7].

Согласно медиаплану тематика выпуска школьного печатного издания «Наше всё» №35 (январь 2017 года) посвящена Блокаде Ленинграда.

Редакция издания решила распределить содержание тематического материала на 3 целевые группы читателей: дошкольников и учащихся начальной школы; учащихся основной и средней школы; взрослую аудиторию (прежде всего, родительскую и педагогическую общественность).

Версия газеты для дошкольников и учащихся начальной школы включала материалы про котлов блокадного Ленинграда, блокадный трамвай и стихотворения о Блокаде Ленинграда, в том числе выпускницы школы 2016 года.

Версия издания для учащихся основной и средней школы содержала материалы о Блокаде Ленинграда хронико-документального характера, в том числе отрывки из воспоминаний очевидцев.

Версия газеты, ориентированная на взрослую аудиторию, включала материалы о музеях с экспозициями, посвященными Блокаде Ленинграда, а также рисунки детей блокадного Ленинграда 1942 года и рисунки учащихся начальных классов ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга, посвященные Блокаде Ленинграда. В данной версии газеты было размещены «письма потомкам» от советской молодежи 1967 года и редакции издания «Наше всё». Таким образом, у представителей взрослой части

целевой аудитории газеты сложилось мнение о том, как современные дети, учащиеся школы, выражают свою сопричастность к истории Отечества через письменное творчество и художественные приемы.

Редакция издания приняла решение перевести газету на 4 иностранных языка: английский, монгольский, таджикский, узбекский. Необходимость перевода на английский язык связана с перспективой международного сотрудничества школы, а на остальные языки - с тем, что среди контингента обучающихся ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга имеются порядка 50 учащихся из Монголии, Таджикистана и Узбекистана (в том числе дети из семей военных, которые прибыли на обучение в Военную академию материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева).

Опыт работы с детьми из таких семей показывает, что в большинстве случаев на русском языке ребенок говорит только в школе, так как в семье его не знают и разговаривают на родном языке. Данный фактор мы не относим к проблемным, а считаем его своеобразной точкой роста - например, выпуск школьной газеты на родном языке обучающегося позволит его семье узнать о событиях, происходящих в школе или районе. Кто-то из ребят через газету предьявит родным свою «историю успеха» - либо как участник значимого события, либо как автор заметки, фоторепортер или интервьюер.

Перевод на другие языки осуществляется с помощью технологии «Google Translate».

Если печатать все номера газеты, то получается 3 версии номера x 5 языков (включая русский язык) x 500 экземпляров = 7500 экземпляров. Для школьной типографии это значительный объем печатной продукции.

Изучение возможностей QR-кодов привело редакцию к идее выпуска газеты «Наше всё» №35 (январь 2017 года) в следующем печатном варианте: 1 версия номера (для самой массовой части целевой аудитории - учащихся основной и средней школы) x 1 язык (русский) x 500 экземпляров = 500 экземпляров. Переход к остальным версиям издания осуществляется через гиперссылки (для электронного варианта выпуска газеты) и QR-коды (с использованием мобильных устройств читателей).

QR-коды также размещены в текстах заметок для возможности перехода на дополнительные информационные ресурсы по заданной тематике и на последней странице для возможности перехода к электронному виду газеты (в формате *.pdf), размещенному на официальном сайте школы.

В выпуске газеты «Наше всё» №37 (март 2017 г.) QR-коды также были использованы для создания многоуровневой версии издания - для широкой аудитории, для женщин (материалы приурочены к Международному женскому дню) и для мужчин (материалы приурочены к Дню Защитника Отечества).

Таким образом, использование QR-кодов как элемента технологии дополненной реальности в выпуске школьного издания «Наше всё» позволило значительно увеличить объем размещаемой информации при резком сокращении печатной площади, сделать издание мобильным, повысить степень визуализации материала и значительно упростить механизм обращения к целевой аудитории [5].

Выпуск «Наше всё» №36 (февраль 2017 года) был посвящен творчеству писателя Даниила Хармса. В данном выпуске издания также нашли применение QR-коды с той разницей, что, кроме уже описанных способов их использования, был найден еще один.

Редакция газеты добавила интерактивность февральскому номеру за счет использования онлайн анкеты по творчеству Даниила Хармса. Сама анкета была выполнена с помощью сервиса <http://www.testograf.ru>, и к ней был открыт доступ по ссылке. Переход по созданному QR-коду позволял читателю с помощью мобильного устройства набрать тексты ответов на вопросы и, нажав на соответствующую кнопку, отправить их на почту редакции издания. В марте 2017 года редакция издания «Наше всё» подвела итоги анкетирования и наградила победителей и призеров творческого конкурса.

В выпуске издания «Наше всё», посвященном творчеству Даниила Хармса, были размещены материалы о биографии писателя, его произведениях, местах Санкт-Петербурга, связанных с жизнью и творчеством Даниила Хармса.

Характер данных материалов побудил редакцию издания к использованию бесплатного приложения дополненной реальности «Aurasma», с помощью которого для изображений создаются так называемые «ауры», то есть на изображение накладывается второй слой с графической или видеоинформацией. Также можно добавить переход на интернет-ресурс. Создается впечатление, что при наведении камеры мобильного устройства с включенным приложением изображение «оживает» [3].

Для создания аур изображений необходимо «привязать» триггер (изображение) и оверлей (объект второго слоя) на сайте разработчика

приложения <http://studio.aurasma.com> и создать специальный канал, где будут сохраняться создаваемые ауры. В разработанной ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга инструкции описаны подробные шаги по созданию аур изображений и настройке школьного канала «Aurasma».

В последующих выпусках печатного издания «Наше всё» приложение «Aurasma» используется для размещения видеоинтервью школьных журналистов.

Опыт использования приложения «Aurasma» в школьном печатном издании применяется при разработке других продуктов Школьного Медиа-Холдинга, например, интерактивного буклета о школе, где абсолютно ко всем изображениям созданы ауры в виде анимаций и видеороликов.

Таким образом, использование приложения «Aurasma» как элемента технологии дополненной реальности в выпусках школьного печатного издания «Наше всё» позволяет добиться «wow-эффекта» от целевой аудитории, значительно повысить степень визуализации материала и увеличить объем предлагаемой информации за счет использования видеоматериалов.

Выпуск «Наше всё» №38 (март 2017 года) был посвящен спортивной тематике. Кроме прочих, в нем были использованы возможности интерактивных объемных раскрасок «Quiver» [4].

Ориентируясь, прежде всего, на аудиторию дошкольников и младших школьников, в разделе газеты «Играют все!» приведена черно-белая раскраска, на которой изображен тигренок с мячом. В описании к этой картинке сказано, что если читатель раскрасит эту картинку по своему усмотрению, например, в цвета любимого футбольного клуба, то с помощью мобильного устройства (смартфона или планшета с операционными системами Android или iOS) с установленным бесплатным приложением «Quiver» эта картинка станет объемной (в раскрашенных цветах) и интерактивной (будет предложено поиграть в футбол вместе с тигренком).

Редакция «Наше всё» отобрала данную раскраску из большого числа вариантов на сайте разработчиков приложения <http://quivervision.com>, исходя из ее спортивной тематики и содержания анимации (в других подходящих по теме вариантах возможности анимации были недостаточно обширными).

Возможности приложения «Quiver» использовались и в последующих выпусках издания «Наше всё», например, в экологическом номере газеты (№39, октябрь 2017 г.). С

помощью установленного приложения на мобильное устройство можно «отправить в полет» раскрашенных стрекоз и бабочек.

Разработчики приложения «Quiver» организовали доступ к обширному банку бесплатных раскрасок в формате *.pdf. Для того чтобы разместить изображение в газете, было необходимо перевести скаченную раскраску из исходного формата в формат *.jpg. Для этого был использован онлайн сервис <https://smallpdf.com/ru>.

Подробное описание работы с приложением «Quiver» со скриншотами и ссылками на дополнительные ресурсы приведено в разработанной интерактивной инструкции. Таким образом, использование возможностей приложения «Quiver» как элемента технологии дополненной реальности в школьном печатном издании «Наше всё» повышает степень интерактивности издания, создает «wow-эффект» у целевой аудитории, способствует включению целевой аудитории в игровую деятельность с использованием мобильных устройств.

Как было отмечено ранее, выпуск школьной газеты «Наше всё» №38 (март 2017 года) был посвящен спортивной тематике. В данном номере издания впервые нашли применение все описанные ранее элементы технологии дополненной реальности: QR-коды, ауры приложения «Aurasma», объемные интерактивные раскраски «Quiver» и спортивные симуляторы по баскетболу и футболу.

QR-коды использованы для перехода к дополнительным источникам информации, в том числе на информацию, которую нужно было донести до максимального числа заинтересованных лиц: об акции «Сила РДШ», конкурсе «Лучший репортер», таблицу упражнений силового многоборья. Для распространения данной информации администрацией школы было принято решение использовать возможности школьного печатного издания «Наше всё».

Также в данном выпуске издания были применены ауры приложения «Aurasma» - для демонстрации видеинтервью с директором школы и учащимися школы, которые имеют серьезные достижения в области спорта и с честью представляют школу на спортивных соревнованиях различного уровня (в частности, в футболе, баскетболе и спортивных танцах).

О применении интерактивной объемной раскраски «Quiver» было подробно рассказано в

предыдущем пункте.

В разделе «Играют все!» данного выпуска издания размещена информация о двух спортивных симуляторах - по баскетболу «Basketball AR» и футболу «Kick Ball (AR Soccer)». Это особенно актуально в эпоху развития киберспорта в России. С помощью таких симуляторов на основе технологии дополненной реальности происходит игровое обучение азам теории игры, моделирование логики поведения на спортивной площадке, развитие координации и моторики игрока. Также существует возможность проведения сетевого соревнования по баскетболу с дополненной реальностью между несколькими образовательными организациями, в том числе с участием детей с ОВЗ, с применением мобильных и дистанционных технологий обучения.

Особенный интерес вызывает спортивный симулятор «Basketball AR». Размещенный в газете небольшой черно-белый маркер с названием симулятора при наведении камеры мобильного устройства с установленным бесплатным приложением превращается в объемную баскетбольную корзину, куда в течение пяти минут нужно забросить максимально возможное количество мячей.

В последующих выпусках школьного печатного издания «Наше всё» практикуется использование нескольких из описанных элементов технологии дополненной реальности.

Таким образом, сочетание таких элементов дополненной реальности, как QR-коды, ауры «Aurasma» и раскраски «Quiver», позволяет увеличить объем предлагаемой информации, сохраняя прежний размер печатной площади. Их использование вместе со спортивными симуляторами с дополненной реальностью позволяет создать интерактивное взаимодействие читателя с изданием, добавить игровую составляющую и усилить «wow-эффект» целевой аудитории. Все это является необходимым условием для расширения читательской аудитории школьного печатного издания «Наше всё».

Реализация описанного опыта работы способствует созданию развивающего пространства детских сообществ как условие формирования необходимых компетенций у учащихся в условиях внедрения ФГОС основного общего образования.

Данный опыт работы школы может быть легко тиражирован на другие образовательные организации.

Описанный опыт работы будет развиваться в дальнейшем: члены редакции «Наше всё» совместно с педагогами-предметниками разработают системы заданий по учебным дисциплинам с использованием интерактивных 3D-раскрасок «Quiver», включают возможности приложения «Aurasma» в игровую деятельность (прежде всего, в настольные и ролевые игры), создадут QR-коды в качестве электронных подписей в творческих портфолио учащихся и педагогов.

Одним из основных векторов развития описанного опыта работы станет формирование общего школьного информационного пространства для гетерогенной аудитории.

Его основой станет использование корпоративных и собственных мобильных устройств и технологии дополненной реальности как средств расширения адресности обращений к целевым группам разнородной аудитории.

Также предполагается организация экстерриториальной доступности централизованной ресурсной базы, формирование пространств для самостоятельной и групповой деятельности учащихся, превращение рекреационных зон в информационно дружественную среду и развитие геймификации в обучении дошкольников и младших школьников.

Литература:

1. Баранова Н. Мировые digital-тренды: как интернет распространяется по земному шару. Режим доступа URL: <https://test.ru/2017/02/16/global-digital-trends-2017/> (дата обращения: 25.12.2017).

2. Выпуски школьного печатного издания ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга. Режим доступа URL: http://school17vo.narod.ru/our_all.html (дата обращения: 25.12.2017).

3. Работа с приложением «Aurasma». Режим доступа URL: <https://docs.google.com/file/d/0BzFJ0ooxRzffSW82NzNCUjNDNW8/edit>

4. Сайт приложения «Quiver». Режим доступа URL: <http://www.quivervision.com/> (дата обращения: 25.12.2017).

5. Создание и использование QR-кодов. Режим доступа URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnhhcjE3c3BifGd4OjJiODJkZWE4MGU5YTUxMzA> (дата обращения: 25.12.2017).

6. Туоминен Суви, Котилайнен Сиркку. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности. М: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. 142 с.

7. Хакимова Л. Как гаджеты и технологии завоевывали школу. Режим доступа URL: <http://mel.fm/2015/09/10/gadget> (дата обращения: 25.12.2017).

Сведения об авторах:

Корниенко Татьяна Викторовна (Санкт-Петербург, Россия), директор, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия №24 имени И.А. Крылова Санкт-Петербурга, t_v_kornienko@mail.ru

Потапов Андрей Александрович (Санкт-Петербург, Россия) заместитель директора, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия №24 имени И.А. Крылова Санкт-Петербурга, andreas1980@bk.ru

Data about the authors:

T. Kornienko (St. Petersburg, Russia) Director, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No. 24 named after I.A. Krylov St. Petersburg, t_v_kornienko@mail.ru

A. Potapov (St. Petersburg, Russia) Deputy Director, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No. 24 named after I.A. Krylov St. Petersburg, andreas1980@bk.ru



УДК 373.3

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КВЕСТЫ КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Н. Полищук, Т.Б. Туча

Аннотация. В статье затрагивается актуальная на сегодняшний день тема экологического образования младших школьников. Проведён теоретический анализ использования квест-игр в учебной и внеурочной деятельности младших школьников, изучены проблемы их внедрения, намечены направления дальнейших исследований. Авторами разработан и апробирован экологический квест для младших школьников. Отражены признаки квеста, принципы его разработки и критерии качества. Описаны цель исследования и цель проведения квеста, задачи, решаемые во время проведения квеста, организационные моменты, план разработки и проведения квеста, использованные методы обучения, приведена классификация проведенного квеста. Обоснована эффективность применения квест-игр в экологическом образовании младших школьников.

Ключевые слова: квест-технология, квест, экологический квест, игра, игровые технологии, экологическое образование, младшие школьники.

ENVIRONMENTAL QUESTS AS METHOD ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS

V. Polishchuk, T. Tucha

Abstract. The article deals with the actual to date theme of environmental education of younger students. The authors conducted a theoretical analysis of the use of quest games in educational and extracurricular activities of younger students, studied the problems of their implementation, identified areas for further research. The authors have developed and tested an ecological quest for younger students. Reflects the characteristics of the quest, the principles of its design and quality criteria. Described the purpose of the study and the purpose of the quest tasks during the quest, the organizational aspects, the development plan and the quest, used teaching methods, a classification held quest. Proved the efficiency of the use of quest games in ecological education of younger schoolboys.

Keywords: quest technology, quest, eco quest, game, games technology, environmental education, Junior high school students.

Для экологического образования младших школьников в урочной и внеурочной деятельности может использоваться квест-технология, одна из форм игрового обучения. И.В. Радецкая, И.Ю. Сорока, О.Г. Варфоломеева считают, что «квест-технология способствует решению одной из ключевых проблем в педагогической практике – формированию познавательной мотивации учащихся, поскольку, именно, от качества её сформированности зависит конечный результат всей образовательной системы» [5].

В наши дни каждый педагог вынужден искать новые педагогические методы и приемы, чтобы заинтересовать школьников изучать тот или иной предмет. И глядя на увлечение детей разнообразными компьютерными играми, будь то в компьютере, планшете, сотовом телефоне или другом гаджете, педагог должен оторвать детей от виртуального мира и «вернуть» детей в реальный мир. Сделать это возможно также и в игровой форме, используя квест, то есть с помощью персонажей в игровой форме детям преподносится реальная картина мира.

По мнению А.А. Каравка, «квест может использоваться на занятиях по многим учебным дисциплинам, так как может быть взаимосвязан с другими формами обучения и воспитания и давать лучшие результаты в учебном процессе» [2]. При этом Л.В. Елизарьева считает, что «квест – это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета» [1].

Цель данного исследования заключалась в обосновании эффективности применения квест-игр в экологическом образовании младших школьников во внеурочной деятельности. Внеурочная работа, по словам А.А. Мартыненко, это «составная часть учебно-воспитательного процесса в любом учебном учреждении» [4], поэтому педагоги внеурочной работе с детьми любого возраста должны уделять особое внимание.

Для обоснования эффективности применения экологических квест-игр в экологическом образовании младших школьников во внеурочной деятельности авторами было разработано и

апробировано в школах г. Уссурийска Приморского края экологическое квест-путешествие «Лукоморье».

Организационные моменты квест-путешествия включали в себя: очную форму проведения квеста во внеурочное время; время проведения квеста - 45 минут. В работе над квест-путешествием авторы придерживались следующего плана: написать сценарий, создать антураж для каждой зоны проведения действий, продумать методику проведения игровых заданий, подготовить необходимый реквизит для прохождения каждого испытания.

При разработке экологического квеста авторы опирались на признаки, выделенные И.В. Радецкой [5]: основная идея игры, сюжет, проблемное задание, правила квеста, персонажи, целенаправленный поиск, обозначение каждой станции метками, конечный результат (сбор целого пазла из найденных кусочков).

Также при разработке экологического квеста авторы опирались на принципы, выделенные Н.Н. Кривдиной [3] и О.Н. Самохиной [6, 7]: доступность заданий, системность, эмоциональность, расчет временных рамок заданий, использование разнообразных видов деятельности на каждой из станций квеста, конечный результат (сбор пазла), рефлексия.

Цель квест-путешествия: экологическое образование младших школьников, привлечение внимания детей к проблеме сохранения биологического разнообразия Приморского края.

В процессе проведения квест-путешествия решались следующие задачи: сформировать бережное отношение к своему здоровью; расширить кругозор детей в отношении биоразнообразия обитателей нашей планеты, в частности Приморского края; показать физические свойства различных материалов попадающих в воду; приобщить к прекрасному через знакомство с удивительными местами Приморского края; приобщить к труду; развить мелкую моторику, ловкость, смекалку, память, фантазию, воображение; сплотить коллектив; поднять эмоциональное настроение.

Методы, которые применялись на квестовых станциях: квест-технология; здоровьесберегающая технология (зарядка в игровой форме); работа с карточками-информаторами (распределение животных и птиц по средам их обитания); метод обобщения – опыт с водой (изучение физических свойств разнообразных материалов, попадающих в воду); активный метод обучения с визуализацией (знакомство с удивительными местами Приморского края); мастер-класс (изготовление

поделки из бумаги); коллективный мозговой штурм (разгадывание криптограмм).

Опираясь на классификации квестов по разнообразным системным и инструментально-значимым признакам ученых И.Н. Сокол [8], Е.В. Халиной [9], О.В. Шатуновой [10], авторы отнесли проведенное экологическое квест-путешествие к следующим видам: по форме проведения: приключенческий (игровой) квест; по режиму проведения: в реальном режиме; по сроку реализации: краткосрочный; по форме работы: групповой; по предметному содержанию: межпредметный; по информационной образовательной среде: традиционная образовательная среда; по доминирующей деятельности учащихся: информационный, поисковый, игровой; по характеру контактов: учащиеся одного класса; по типу прохождения: линейный; по способу перемещения: пешеходный; по типу заданий: интеллектуальный, поисковый, образовательный, познавательный; по драматургии: театрализованный; по типу образовательных задач: творческое задание, достижение консенсуса, оценка.

Квест-путешествие соответствовало критериям качества, определенным Л.В. Елизарьевой [1], то есть было безопасно для школьников, имело оригинальный, логичный и целостный сценарий, подчиненный определенному сюжету, и как результат, была создана атмосфера игрового пространства.

Таким образом, все поставленные авторами задачи были выполнены.

Результаты рефлексии показали, что применение экологических квест-игр в экологическом образовании младших школьников во внеурочной деятельности обосновано, так как:

- младшим школьникам нравится такая форма получения образовательных и познавательных знаний;
- персонажи квеста помогают детям окунуться в мир обитателей живой природы, и как результат, у детей возникало чувство сопричастности, сопереживания, симпатии к персонажу;
- через игровую форму детям показывается реальная экологическая обстановка живой природы;
- через игру дети учатся правильному поведению в живой природе.

Таким образом, квест является эффективным методом экологического образования младших школьников, так как повышает у детей познавательную мотивацию, расширяет кругозор по самым разнообразным экологическим, и не

только, темам, развивает мелкую моторику, ловкость, смекалку, память, фантазию, воображение.

В связи с этим рекомендуется более широко применять квест-технологии в учебной и внеурочной деятельности младших школьников.

Авторы считают, что в настоящее время применение экологических квест-игр в учебной и внеурочной деятельности младших школьников используется недостаточно. В школах нет достаточного материально-технического обеспечения, большая загруженность учителей.

Данное направление применения экологических квест-игр в учебной и внеурочной деятельности младших школьников требует дальнейшего развития, например, нужно более широко публиковать готовые сценарии с полным перечнем необходимого или типовые образцы квестов; проводить обучение учителей; привлекать спонсоров, социальное партнерство; разрабатывать и проводить совместные проекты с музеями, зоопарками, и т.п. Всё вышесказанное позволяет сделать вывод об актуальности дальнейших исследований в данном направлении.

Литература:

1. Елизарьева Л.В. Квест как форма организации образовательной деятельности в дошкольном учреждении [Текст] / Л.В. Елизарьева // Научный альманах. – 2015. – № 11-2. – С. 132-135.

2. Каравка А.А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями [Текст] / А.А. Каравка // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – № 3. – 7 с.

3. Кривдина Н.Н. Развитие социальной и коммуникативной активности дошкольников в образовательных квестах [Текст] / Н.Н. Кривдина // Филологическое образование в период детства. – 2016. – № 23. – С. 146-148.

4. Мартыненко А.А. Методика организации и проведения игры – квест [Текст] / А.А. Мартыненко // Профессиональное образование и общество. – 2014. – № 4(12). – С. 30-36.

5. Радецкая И.В., Сорока И.Ю., Варфоломеева О.Г. Современные образовательные технологии в системе дополнительного образования детей [Текст] / И.В. Радецкая, И.Ю. Сорока, О.Г. Варфоломеева // Педагогический

журнал Башкортостана. – 2015. – № 5 (60). – С. 84-90.

6. Самохина О.Н. Игра-квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками [Текст] / О.Н. Самохина // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2017. – Т. 1. – № 3. – С. 36-39.

7. Самохина О.Н. Игра-квест – как эффективное средство физического и познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / О.Н. Самохина // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2015. – № 7-1. – С. 57-63.

8. Сокол И.Н. Классификация квестов [Текст] / И.Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (09). – С. 138-140.

9. Халина Е.В. Профорориентационное мероприятие в форме квест-игры «Дорога знаний» [Текст] / Е.В. Халина // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 2(41). – С. 46-50.

10. Шатунова О.В. Ландшафтные квест-игры в технологической подготовке школьников [Текст] / О.В. Шатунова // Вестник научных конференций. – 2015. – № 4-4(4). – С. 152-155.

Сведения об авторах:

Полищук Виктория Николаевна (г. Уссурийск, Россия), ведущий специалист научно-организационного отдела Школы педагогики ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», e-mail: polishchuk-vn@mail.ru

Туча Татьяна Борисовна (г. Уссурийск, Россия), магистрант Школы педагогики ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», e-mail: tanya_tucha@mail.ru

Data about the authors:

V. Polishchuk (Ussuriysk, Russia), leading specialist of scientific-organizational Department of the School of pedagogics Federal STATE Autonomous educational institution "Far Eastern Federal University", e-mail: polishchuk-vn@mail.ru

T. Tucha (Ussuriysk, Russia), MA student School of pedagogics Federal STATE Autonomous educational institution "Far Eastern Federal University", e-mail: tanya_tucha@mail.ru

УДК: 372.8:330

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ 12-ЛЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ш. Досбенбетова, Г.А. Жапбарова, А.С. Ортаева

Аннотация. В статье автор приводит определение понятия «экономическое образование учащихся» и рассматривает основные принципы содержания экономического образования. Основной акцент делается на принцип учета этнорегиональных особенностей в процессе формирования экономической культуры учащихся. Автором изложено краткое содержание экономического образования и воспитания учащихся на каждой ступени школы.

Ключевые слова: экономическая культура, экономическое образование, экономическое воспитание, содержание образования, этнорегиональные особенности

GRADUAL FORMATION OF ECONOMIC CULTURE STUDENTS IN THE 12-YEAR EDUCATION

A. Dosbenbetova, G. Japbarova, A. Ortaeva

Abstract. In the article there is a definition of “economical education of pupils” and main principles of economical education content. Main accent is the principle of power regional peculiarity account in process of forming economical culture of pupils. The paper presents the content of the formation of economic culture of students taking into account peculiarities of Kazakhstan ethnoregional at all cekels of schooling.

Keywords: economical culture, economical education, economical upbringing, content of education, ethnoregional features.

Реализация Послания президента РК Н.А. Назарбаева «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» [1] требует от школы воспитания человека, способного ориентироваться в условиях рынка, быть конкурентоспособным для продолжения образования и профессиональной деятельности. Для этого необходимо создание целостной системы формирования экономической культуры учащихся в общеобразовательной школе, объединяющей в себе экономическое образование, экономическое воспитание во внеклассной работе и экономическую деятельность. В то же время, смена экономических отношений, медленное приспособление определенной части населения к условиям рынка обуславливаются характером нашей системы образования, которая дала детям больше фундаментальных теоретических знаний, нежели практических умений и навыков, необходимых в реальной жизни. Экономическая культура выпускников школ и самих учителей и родителей остается на неудовлетворительном уровне; преобладают иждивенческие настроения у определенной части молодежи. Причиной является низкий уровень экономических знаний, слабый учет региональных условий и этнокультуры в экономическом образовании и воспитании. С этих позиций становится особенно актуальным формирование экономической

культуры школьников с учетом этнорегиональных особенностей Казахстана.

На необходимость учета этнорегиональных особенностей в процессе формирования экономической культуры школьников обращали внимание ученые К.Ж. Аганина [2], Е.В. Анкундинова [3], Э.И. Калиева [4], В.П. Ермаков [5], Т.Ч. Тебиева [6] и др. Интерес ученых к данной проблеме объясняется, прежде всего, поиском новых путей экономического развития, ростом национального самосознания, потребностей и возможностей изучения и использования богатого культурно-исторического наследия этносов, способов их хозяйственно-экономической деятельности. В то же время, на волне инновационного режима развития школы педагоги-практики больше ориентируются на зарубежные технологические разработки, не принимая во внимание дидактические возможности идей народной педагогики в экономическом воспитании подрастающего поколения, не учитывая особенности национальной и региональной экономики страны.

Такая ситуация в педагогической теории и практике общеобразовательной школы требует определения приоритетных направлений, разработки концептуальных основ использования этнорегиональных особенностей Казахстана в процессе экономического образования и воспитания учащихся как действенного

механизма повышения их экономической культуры.

Методология предлагаемой нами концепции строится на системном подходе, который дает возможность рассмотреть феномен экономической культуры через призму категории общего, особенного и частного.

Общее выступает как диалектическое единство материальной и духовной культуры. В экономической культуре можно отметить черты общего. Экономическую культуру можно рассматривать как один из компонентов общей культуры. Экономическая культура «пронизывает» все общество: как его структурные единицы – материальное, духовное, социальное и интеллектуальное воспроизводство и обеспечивающие их системы (выступая при этом в виде общественных продуктов их деятельности) производства, обмена, распределения и потребления. Экономическая культура современной личности обусловлена такими важными процессами, происходящими в самой структуре общества: с одной стороны, наблюдаются глобализация, интернационализация, конвергенция различных социально-экономических систем, диверсификация производства, нарастание международной конкуренции, рост социальных и экономических рисков в сфере хозяйствования, с другой – недооценка собственного исторического опыта в сфере хозяйственных взаимоотношений.

Таким образом, встает проблема социальной ответственности, социально-экономической компетентности, формировании адекватной реалиям времени экономической культуры личности в контексте современной хозяйственной практики.

Особенное связано с условиями жизнедеятельности человека в экономической системе, отличающейся своими региональными особенностями.

В нашей Республике происходят огромные перемены в хозяйственно-экономической деятельности; страна вступила на путь развития рыночной экономики. В процессе экономического воспитания учащихся необходимо учитывать региональные особенности экономики страны. Региональная экономика представляет собой особое хозяйственное образование, сложность которого определяются множеством форм. Основными ракурсами рассмотрения являются два направления: первое, трактующее регион как структурную единицу в рамках мирового хозяйства (мирохозяйственный и геополитический подходы) – в нашем случае это Казахстан, и второе, характеризующее его как

структурную единицу внутри суверенного государства (территориально-воспроизводственный подход) – в нашем исследовании – это Южный Казахстан. В каждом регионе обычно складывается специфический комплекс условий жизнедеятельности. Он формируется под влиянием таких факторов, как сфера обслуживания, уровень жилищного благоустройства, бытовой обеспеченности и т.д. Специфические условия местного производства, его техническая оснащенность, структура и характер рабочих мест, сочетаясь с национальными и культурными традициями, способствуют формированию социальных связей и общих интересов территориальной общности. Не оставляют исключения и образовательные интересы населения данного региона, предъявляющего свои требования к масштабам, структуре и содержанию региональной системы образования.

Отсюда правомерно считать, что содержание экономического образования должно отражать социальные и территориальные особенности. Методика механического использования позитивного опыта как российского, так и зарубежного, без учета региональных особенностей и традиций, ментальности не дает ожидаемого результата.

Частное детерминировано с этническими, национальными особенностями, менталитетом, народными традициями, укладом жизни. Одним из каналов укрепления национальных начал образования и школы, реализации этнокультурных интересов является использование различных средств народной педагогики в процессе формирования экономической культуры личности. Подтверждением тому являются этнопедагогические исследования казахстанских ученых А.А. Калыбековой [7], Ж.Ж. Наурызбай [8], К.К. Шалгинбаевой [9], Н.Ш. Алметова [10] и др., в которых отмечается, что большими возможностями для экономического воспитания школьников в современных условиях обладают все виды народного творчества, среди которых первостепенное значение приобретают различные виды трудовой деятельности, декоративно-прикладное искусство, ремесла, устное народное творчество, народные традиции, обычаи, праздники, совместные работы односельчан и т.д.

Таким образом, *формирование экономической культуры учащихся на основе этнорегиональных особенностей Казахстана* представляется нам как *построение содержания и процесса экономического образования и воспитания школьников с учетом факторов социально-экономического развития конкретного региона,*

экономического менталитета, культурно-исторических ценностей народа, традиций и обычаев и других проявлений педагогической культуры этносов, отражающихся в хозяйственно-культурной жизни местного населения [11].

При отборе содержания и форм учебно-воспитательной работы по формированию экономической культуры школьников необходимо ориентироваться на такие факторы, как региональные и национальные особенности, обусловленные уровнем экономического развития, своеобразием национальной культуры, чертами национального характера. Эти положения нашли отражение в целях, задачах, принципах, условиях и этапах реализации концепции. В концепции представлено содержание работы по формированию экономической культуры учащихся с учетом этнорегиональных особенностей Казахстана на всех ступенях школьного образования.

1 ступень – начальное образование (1-4 классы). Реализуется принцип преемственности в социально-экономической подготовке ребенка в семье и школе путем использования воспитательного потенциала и возможностей семьи. В формировании мотивации к учебной и трудовой деятельности младших школьников широко применяются дидактические возможности детского фольклора, народных игр и традиций, положительный пример родителей, активное привлечение детей к ведению домашнего хозяйства. В содержании учебников нового поколения 1-4 классов в достаточном для этого возраста объеме даются экономические понятия. Начальные экономические знания младшие школьники усваивают из школьного курса «Экономика» (автор Г. Тогаева), интегрированного эколого-экономического курса «Наш дом» (авторы Т.П. Стекольников, Л.М. Нургалиева). В начальных классах содержанием учебных предметов, воспитательной работой, само-обслуживающим и общественно-полезным трудом закладываются основы экономической культуры учащихся. Применяются народные средства формирования экономического мышления детей (загадки, считалки, пословицы-поговорки, устные задачи, сказки и т.д.).

2 ступень – основное образование (5-10 классы). Система экономических знаний целенаправленно реализуется в процессе изучения учащимися школьных дисциплин и интегрированных курсов «Основы экономики и финансовой грамотности», «Технология труда и предпринимательство», с включением этнорегионального компонента в содержание

программ и учебного материала. Элементы ведения домашнего хозяйства и традиционные виды хозяйственно-экономической жизни народа включаются в содержание дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов, технологии трудового обучения школьников, служат задачам их социально-экономической подготовки. На уроках и в процессе внеклассной деятельности учащиеся знакомятся с историей экономического развития Казахстана, с традициями, обрядами, народными приметами, делают фенологические наблюдения, связанные с хозяйственной деятельностью народа, учатся выделять экономическую сторону жизненных явлений и процессов. Стимулируется интерес подростков к участию в семейном бизнесе, к овладению народными ремеслами, путем кружковой и иных форм внеклассной работы под руководством народных умельцев. Предпрофильная подготовка учащихся ориентируется на местные хозяйственные запросы.

3 ступень – профильное обучение (11-12 классы). Учащиеся овладевают системой экономических знаний, построенных с учетом этнорегиональных особенностей Казахстана. Формирование экономической культуры учащихся происходит на основе систематизированных представлений об экономическом развитии своего города (села), региона, республики; анализа места и роли Казахстана в мировом экономическом сообществе. Старшеклассники активно включаются в деятельность школьного предприятия, овладевают умениями и навыками практической экономической деятельности (планирование экономического расчета, анализа, контроля, экономической целесообразности). В процессе эффективной экономической деятельности формируются экономически значимые качества личности (предприимчивость, хозяйственность, организованность, деловитость, творческого отношения к делу, бережливость, конкурентоспособность и др.). Углубленная допрофессиональная подготовка сопровождается изучением старшеклассниками этноэкономических знаний, состояния этнорегиональных условий хозяйствования. Профильное обучение и профессиональное самоопределение учащихся ориентируются на местные хозяйственные запросы и потребности региональной экономики в кадрах квалифицированных специалистов.

В результате целенаправленной учебно-воспитательной работы учащиеся должны усвоить социальный опыт нравственно-экономических отношений:

1. знание и практическое применение основных экономических понятий и законов;
2. идеи нравственно-экономических ценностей в народной педагогике казахов и в трудах великих казахских мыслителей прошлого;
3. представлять вектор экономического развития своего города, региона, страны;

4. критически оценивать новые и старые направления в экономических системах;
5. правильно оценивать наличие у себя экономически значимых качеств;
6. прогнозировать свое профессиональное будущее.

Литература:

1. Послание президента РК Н.Назарбаева народу Казахстана «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» //Казахстанская правда. -31 января 2017 г

2. Аганина К. Ж. Мектептегі экономикалық білім негіздері. – Алматы, 2010. – 140б.

3. Анкундинова Е. В. Воспитание экономической культуры учащихся: учеб. пособие. – Комсомольск на-Амуре, 2005. –137 с.

4. Калиева Э. И. Педагогические основы экономического воспитания старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2002. –126 с.

5. Ермаков В. П. Региональные аспекты развития системы непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: тр. международного сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб.: Alter Ego, 2007. – Т. 5. – 444 с.

6. Тебиева Т. Ч. Педагогические условия формирования экономической культуры студентов

неэкономических специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2005-191 с.

7. Калыбекова А.А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. –Алматы: БАУР, 2005.–200стр.

8. Наурызбай Ж.Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников. –Дис. ...д.п.н. – Алматы, 1997. –357 с.

9. Шалғынбаева Қ. Қ. Қазақ халық педагогикасындағы еңбек тәрбиесі: пед. ғыл. докт ... автореф. – Алматы, 2006. – 39 б.

10. Алметов Н. Ш. Теоретико-методологические основы использования дидактических возможностей народной педагогики в учебно-воспитательном процессе школы: автореф. ... докт. пед. наук. – Шымкент, 2010. – 48 с.

11. Досбенбетова А.Ш. Формирование экономической культуры школьников с учетом этнорегиональных особенностей Казахстана. – Шымкент: Нұрлы бейне, 2012. – 260 с.

Сведения об авторах:

Досбенбетова Анара Шаймахановна (г. Шымкент, Казахстан), доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогики и психологии», Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, e-mail: anarados56@mail.ru

Жапбарова Гульмира Амангельдиевна (г. Шымкент, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогики и психологии», Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, e-mail: gulmira-71-71@mail.ru

Ортаева Акмарал Сапаралиевна (г. Шымкент, Казахстан), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогики и психологии», Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, e-mail: akmaral1970@mail.ru

Data about the authors:

A.Dosbenbetova (Shymkent, Kazakhstan), Doctor of Pedagogical Sciences, professor, South Kazakhstan state pedagogical Institute, e-mail: anarados56@mail.ru

G.Japbarova (Shymkent, Kazakhstan), Candidate of Pedagogical Sciences, docent, South Kazakhstan state pedagogical Institute, e-mail: gulmira-71-71@mail.ru

A.Ortaeva (Shymkent, Kazakhstan), Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher, South Kazakhstan state pedagogical Institute, e-mail: akmaral1970@mail.ru

Дошкольная педагогика

УДК 377

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДХОДОВ К ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.В. Тимошенко

Аннотация. Статья обобщает существующие в науке три группы подходов к нравственному воспитанию и развитию. Они соотносятся с этапами появления в психолого-педагогической литературе современных понятий «эмоционально-нравственное воспитание» и «эмоционально-нравственное развитие». Первый этап связан с разрозненным существованием в педагогике, психологии и философии задач нравственного воспитания как идей-оснований эмоционально-нравственного воспитания и развития. Второй этап характеризуется слиянием задач философии и педагогики в виде сближения идей нравственного и морального воспитания. Третий этап представляет собой современное понимание эмоционально-нравственного воспитания и развития как педагогических категорий, заключающееся в актуализации у ребёнка потребности к сочувствию и основанное на сближении задач философии, педагогики и психологии.

Ключевые слова: нравственное воспитание и развитие, моральное воспитание и развитие, эмоционально-нравственное воспитание (ЭНВ) и развитие (ЭНР).

CONTEMPORARY ISSUES DETERMINING APPROACHES TO EMOTIONAL-MORAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

T. Timoshenko

Abstract. The article summarizes the existing in science 3 groups of approaches to moral education and development. They correlate with the stages of the emergence in the psychological and pedagogical literature modern concepts of "emotional and moral upbringing" and "emotional and moral development." The first stage is connected with the disparate existence in pedagogy, psychology and philosophy of the goals of moral education as the basis of the ideas of emotional and moral upbringing and development. The second stage is characterized by the fusion of the tasks of philosophy and pedagogy in the form of convergence of the ideas of moral and moral education. The third stage is a modern understanding of emotional and moral education and development as pedagogical categories, consisting in the actualization of the child's need for empathy and based on the convergence of the tasks of philosophy, pedagogy and psychology.

Keywords: ethical education and development, moral education and development, emotional and moral education (EME) and development (EMD).

В настоящее время в психолого-педагогической науке существует огромное количество исследований, посвящённых нравственному воспитанию и развитию детей дошкольного возраста (Л.И. Божович, Р.С. Буре, Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, С.Г. Якобсон и др.). Однако на практике проявляется тенденция оторванности современного воспитания от нравственных ориентиров или декларирования формальной (внешней) нравственности в условиях смещения акцента на психологические проблемы личности.

Появление в науке сравнительно новых понятий «эмоционально-нравственное воспитание (ЭНВ)» и связанного с ним «эмоционально-нравственное развитие (ЭНР)»

способно связать эти несоответствия воедино и найти пути оптимизации традиционного нравственного воспитания и развития.

Однако решение данной проблемы осложняется, во-первых, отсутствием в психолого-педагогической науке систематического описания подходов к нравственному воспитанию и развитию, позволяющих разграничить понятия морального, нравственного и эмоционально-нравственного воспитания и развития.

Во-вторых, использованием новых понятий «эмоционально-нравственное воспитание» и «эмоционально-нравственное развитие» лишь некоторыми учёными. Так, часть исследователей (Н.А. Корниенко, О.В. Гирфанова, В.В. Заболтина и др.) в

качестве номинаций предпочитают использовать новые понятия – ЭНВ и ЭНР; другие же авторы (Р.С. Буре, Э.И. Кякинен и др.) продолжают оперировать традиционными терминами «нравственное воспитание» и «нравственное развитие», вкладывая в них новое содержание эмоционально-нравственного воспитания и развития [3, 4, 6, 7]. Это, в свою очередь, вносит путаницу среди педагогов-практиков и родителей, которые не видят разницы между терминами и, соответственно, в процессе нравственного воспитания используют смешанные приёмы педагогического и психолого-педагогического воздействия на детей.

В связи с этим нами были изучены и систематизированы существующие в науке подходы к нравственному воспитанию и развитию детей дошкольного возраста. По сути они соотносятся с этапами появления в литературе новых понятий «эмоционально-нравственное воспитание» и «развитие».

Условно по основанию для классификации мы разделили подходы к нравственному воспитанию на 3 большие группы:

I). Классификация, связанная с разграничением понятий «Нравственное развитие» и «нравственное воспитание», различающая данные категории среди философских, педагогических и психологических наук. Внутри данной группы выделяется 3 подхода к нравственному развитию [5]:

1. *феноменологический* – раскрывает сущность, природу и истоки возникновения нравственных категорий (В.П. Тугаринов и др.);

2. *психологический* – позволяет уточнить структуру нравственности, содержание её компонентов, детерминанты развития (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, С.Г. Якобсон и др.);

3. *педагогический* – ориентирован на нравственное воспитание посредством оценки обобщённых примеров (Р.С. Буре, Т.А. Маркова, Н.И. Нечаева и др.) [5].

II). Объединение задач философии и педагогики как основа для сближения идей морального и нравственного воспитания. Алиева Шахла Гасым кызы выделяет 5 подходов к нравственному воспитанию:

1. *Нравственное воспитание как передача* всему человечеству *конкретных ценностей* той или иной культуры. Основано на обязательных для всех людей моральных нормах,

выполняющих приспособленческие задачи общества [1].

2. *Нравственное воспитание как разъяснение ценностей* (Л. Ратс и др.). В отличие от передачи ценностей в данном подходе учитывается роль индивида, проходящего этапы личного выбора ценностей без учёта его мнительной стороны, делающей ценности не до конца ясными или неверными [1].

3. *Нравственное воспитание как анализ ценностей* (Р. Гарл) подразумевает объяснение причинно-следственных связей тех или иных поступков без навязывания правильного или неправильного выбора. Однако дети дошкольного возраста не всегда способны совершать рациональный анализ происходящего и регулировать конфликты [1].

4. *Нравственное воспитание как актуализация моральных ценностей*. Данный подход основан на теории морального развития ребёнка американского исследователя Л. Кольберга, которая состоит «в прохождении пути от действий, когда тебя хвалят, до действий, которые подчинены твоим внутренним принципам» [1].

5. *Нравственное воспитание посредством приобщения к ценностям среды*. Данный подход также основан на кольберговской теории морального развития ребёнка. Однако в отличие от предыдущего подразумевает дополнительные условия, когда ребёнок учится важности той или иной нравственной ценности на своём личном опыте и самостоятельно осуществляет выбор. Таким образом, нравственное воспитание выступает не как результат обучения, а как результат опыта [1].

III). Классификация, основанная на сближении задач всех трёх наук (педагогики, психологии и философии). Сюда относятся эмоционально-нравственное воспитание и эмоционально-нравственное развитие. Использование определённых приёмов внутри данных категорий позволяет отнести предложенные понятия к той или иной науке, в данном случае, педагогической.

Выделение данных групп классификаций (I–III) можно рассматривать и как исторические этапы развития нравственного сознания. Они соотносятся с *этапами появления в психолого-педагогической науке понятий эмоционально-нравственное воспитание и эмоционально-нравственное развитие* и связаны с обоснованием силы и характера связи эмоционального и нравственного компонентов (см. табл. 1).

Таблица. 1 - «Соотнесение групп подходов к нравственному развитию и воспитанию с этапами появления в науке понятий ЭНВ и ЭНР»

Группы подходов к нравственному воспитанию	Этапы появления понятий «эмоционально-нравственное воспитание» и «развитие»
1 группа – разграничение задач нравственного воспитания и развития в разных науках (философии, психологии, педагогике).	1 этап – основы ЭНВ и ЭНР разрозненны. Идеи: - внимание на личность ребёнка, - значимость эмоций
2 группа – объединение задач философии и педагогики как возможность сближения идей морального и нравственного воспитания как педагогических категорий.	2 этап – переходный
3 группа – объединение задач всех наук (философии, педагогики, психологии).	3 группа – современное понимание, использование понятий ЭНВ и ЭНР. Суть: актуализация потребности ребёнка в сочувствии.

Первый этап представляет собой идеи-основания современного понимания категорий «эмоционально-нравственное воспитание» и «развитие». Они существовали разрозненно в разных науках (педагогике, психологии и философии) и заключались:

– во-первых, в идеях обращения непосредственно к личности ребёнка: осознание имеющейся в человеке «начальной» природы и её модификаций посредством биологических и социальных начал (В.П. Тугаринов и др.); принятие ребёнка таким, какой он есть, вне зависимости от уровня его эмоционального и нравственного развития (Ш.А. Амонашвили, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский и др.) [2, 5, 8].

– во-вторых, в признании учёными незаменимой роли эмоций в нравственном воспитании. Так, известный психолог Л.С. Выготский называл эмоциональные проявления внутренним организатором поведения. С.Л. Рубинштейн подчёркивал их значение в возможности считывания и оценивания своего и чужого состояния. А.Н. Леонтьев предлагал рассматривать эмоции в качестве мотивов деятельности, регулирующих поведение. Советский философ В.П. Тугаринов объединял позитивные эмоции с моральными стимулами через трудовую инициативу, желание стать полезным для общества [4, 8]. Данный этап соотносится с 1 группой подходов к нравственному воспитанию и развитию (в нашем случае, с педагогическим).

Второй этап является переходным. Он связан со II группой подходов к нравственному воспитанию и развитию, когда в психолого-педагогической науке стали сближаться идеи нравственного и морального воспитания.

Третий этап представляет собой современное понимание эмоционально-нравственного воспитания и развития (О.В. Гирфанова, В.В. Заболтина, Э.И. Кякинен, Н.А. Корниенко и др.). Данные категории связаны с актуализацией у ребёнка потребности к сочувствию и основаны на более тесной связи

эмоционального и когнитивного компонентов [3, 4, 6, 7].

Другими словами, то, что было раньше, носило разрозненный характер (1 этап). Сейчас идеи разных наук сблизились, объединив в себе способы решения проблем как морального, так и нравственного воспитания (3 этап).

Задачами морального воспитания является ориентация на всеобщий закон без учёта образа «Я» ребёнка (С.Г. Якобсон и др.) [7]. Это чревато результатом формальной (видимой) нравственности, а также появлением у дошкольника психологических проблем.

Нравственное воспитание, в свою очередь, предполагает ориентацию на себя через требования определённой группы людей или общества. Однако стирание всеобщности нравственных ориентиров в данном подходе приводит к безнравственности или свободной нравственности, существующей в настоящее время. В основе эмоционально-нравственного воспитания лежит образ «Я» ребёнка, рассматриваемый в соответствии общепринятыми нравственными нормами.

Таким образом, все подходы к нравственному воспитанию и развитию можно разделить на 3 большие группы. Первая из них является начальным этапом образования в науках (педагогике, психологии и философии) разрозненных идей-оснований для современного понимания эмоционально-нравственного воспитания и эмоционально-нравственного развития. Вторая соотносится с переходным периодом – соединением идей нравственного и морального воспитания. Третья непосредственно объединяет эти идеи в понятиях «эмоционально-нравственное воспитание» и «эмоционально-нравственное развитие». Связь образа «Я» ребёнка с общепринятыми нормами морали включает в себе ещё одну проблему педагогической науки, основанную на поиске новых психолого-педагогических воздействий на личность дошкольника в процессе эмоционально-нравственного воспитания и развития.

Литература:

1. Алиева, Шахла Гасым кызы. Ценностные основания нравственного воспитания дошкольников [электронный ресурс]/ <https://clck.ru/BzbGC>.
2. Амонашвили, Шалва Александрович. Педагогическая симфония: [В 3 ч.] / Ш. А. Амонашвили. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1992-. - 20 см. Ч. 1. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. - 222 с.
3. Гирфанова, Оксана Викторовна. Эмоционально-нравственное развитие младших школьников средствами синтеза искусств: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Киров, 2006. - 245 с.
4. Заболтина, Вера Витальевна. Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Заболтина Вера Витальевна; [Место защиты: Ин-т коррек. пед. РАО]. - Москва, 2007. - 166 с.
5. Каптерев, Петр Федорович. О детской подражательности / [Соч.] П.Ф. Каптерева. - Санкт-Петербург : тип. Е. Евдокимова, 1898. - 61 с.; 24. - (Энциклопедия семейного воспитания и обучения / "Родительский кружок" при Пед. музее в.-уч. зав. в СПб; Ред. П. Каптерев; Зав. изд. А. Альмединген; Вып. 6.
6. Корниенко, Н.А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности / Н. А. Корниенко. - Новосибирск : Сиб. кадровый центр, 1993. - 244,[3] с.
7. Кякинен, Элла Игоревна. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / С.-Петерб. гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 2003. - 25 с.
8. Тугаринов, Василий Петрович. Философия сознания: (Соврем. вопросы) / В. П. Тугаринов. - Москва: Мысль, 1971. - 198 с.

Сведения об авторе:

Тимошенко Татьяна Владимировна (г. Москва, Россия), аспирант 2 курса Московского педагогического государственного университета (МПГУ) кафедры дошкольной дефектологии, воспитатель ГБОУ «Школа на проспекте Вернадского», e-mail: podtekst@yandex.ru

Data about the author:

T. Timoshenko (Moscow, Russia), post-graduate student of 2 course at Moscow state pedagogical University (MSPU), Department of preschool defectology, caregiver, STATE "School on Vernadsky Prospekt", e-mail: podtekst@yandex.ru



УДК 373.2

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ «РИСКА»

И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко

Аннотация. В современных условиях особую значимость приобретает патриотическое воспитание детей и молодежи. Формирование чувства патриотизма имеет огромное значение в социально-гражданском и духовно-нравственном развитии личности ребенка.

В статье предлагаются результаты проведенного социально-психологического исследования патриотизма у дошкольников. Обосновывается необходимость решения проблемы построения такой модели учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала следующие педагогические условия: разработку и внедрение программы по патриотическому воспитанию для старших дошкольников из семей группы «риска»; организацию просветительской работы с родителями.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, дошкольный возраст, семья группы «риска».

TO THE QUESTION OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN FROM FAMILIES AT RISK

I. Bubnova, A. Tereshchenko

Abstract. In the modern situation it is extremely important the patriotic education of children and youth. Formation of feeling of patriotism is of great importance in socio-civic and spiritual-moral development of the child.

The article offers the results of a social and psychological research on study of patriotism in preschoolers. The author substantiates the necessity of working out a model of education process which would take into account peculiarities and patterns of the development and implementation of programs on Patriotic education for older preschoolers from families of "group of risk", the organization of educational work with parents.

Keywords: patriotic feeling, patriotic education, preschool age, family group of «risk».

Существенные изменения, произошедшие в стране за последние годы, и появление новых проблем, связанных с воспитанием детей, обусловили переосмысление сущности патриотического воспитания, его места и роли в общественной жизни. В настоящее время патриотическое воспитание в системе образования является одним из приоритетных направлений в связи с современными требованиями государственной политики в области развития будущих граждан.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса является формирование чувства патриотизма, которое имеет огромное значение в социально-гражданском и духовно-нравственном развитии личности ребенка. Чрезвычайно важным в связи с этим, как считают Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, является общепринятое мнение о том, что процесс воспитания необходимо начинать в дошкольном возрасте. В этот период происходит формирование культурно-ценностных ориентаций духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе; начинается процесс национально-культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире [2]. Данный отрезок жизни

человека является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как образы восприятия действительности, культурного пространства очень ярки и сильны, и поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма [1].

Формирование основ патриотизма начинается в семье, однако, на данном этапе развития общества, Т.И. Шульгой отмечается негативная тенденция увеличения числа семей группы «риска» [5]. Воспитательный потенциал таких семей в силу действия разных факторов снижен, и чаще всего у таких детей чувство патриотизма формируется стихийно. Последствия этого выражаются в формировании моделей асоциального поведения в подростковом возрасте, неуважительном отношении к окружающим людям, несформированности духовно-нравственных ориентиров детей, что в совокупности затрудняет их социальную адаптацию [4]. Поэтому так важно заложить патриотические чувства в детей из семей группы «риска» еще в дошкольном возрасте как фундамент благополучия их личности.

Патриотическое воспитание представляет собой процесс формирования патриотизма как интегративного качества личности,

закрывающего в себе любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение государственной власти, государственной символики, символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление национальных чувств и культуры межнационального общения [2]. В дошкольном возрасте патриотизм характеризуется желанием ребёнка активно взаимодействовать с близким и понятным ему окружающим миром, проявлением любознательности, сопереживания на деятельностном уровне.

Для выявления семей группы «риска» был проведён анализ социально-педагогической документации ряда дошкольных образовательных учреждений. Так, в качестве критериев для анализа социальных характеристик семьи и выделения семей группы «риска» выступали следующие факторы: медико-биологические, социально-экономические, культурные, педагогические, демографический фактор как показатель структуры и состава семьи.

Далее с родителями была проведена Анкета «Патриотическое воспитание», а для диагностики сформированности патриотизма у дошкольников применялись критерии оценки патриотизма, разработанные в рамках мониторинга патриотического воспитания М.Ю. Новицкой, Н.В. Микляевой [3]. Всего исследованием было охвачено 72 семьи, из которых выделено 30 семей группы «риска», из них было продиагностировано 18 девочек и 12 мальчиков, а также родители в количестве 30 человек.

Патриотическое воспитание старших дошкольников из семей группы «риска» имеет свои особенности, поскольку патриотизм у дошкольников из этих семей сформирован недостаточно, о чем свидетельствует преобладание среднего (13 дошкольников) и низкого (17 дошкольников) уровней. Одной из причин недостаточного развития патриотизма является то, что знания о патриотическом воспитании у родителей дошкольников носят ограниченный и поверхностный характер, значение патриотического воспитания и роль родителей в нем являются слабо осознанными. Поэтому нами была разработана программа по патриотическому воспитанию, направленная на формирование положительного отношения к культурному наследию своего народа; формирование патриотических чувств к прошлому, настоящему и будущему своего родного края, своей страны; расширение представлений о родном крае и стране; ознакомление детей с государственной символикой; воспитание чувства уважения к

своей семье, взрослым людям, к представителям других народов и их традициям; активное привлечение родителей в процесс патриотического воспитания.

В структуре программы «Я и моя Родина» были выделены семь тематических блоков: «Моя семья», «Мой город», «Мой край», «Моя родина Россия», «Семейные традиции», «История страны», «Природа моего края». Большое внимание уделялось привлечению родителей, организации педагогического просвещения по вопросам педагогического воспитания, подбору методов работы в зависимости от типа семьи «риска».

Проведенная целенаправленная работа по патриотическому воспитанию старших дошкольников из семей группы «риска» показала свои положительные результаты. Так, по результатам контрольного этапа исследования высокий уровень сформированности патриотизма показали 3 дошкольника, что свидетельствует о достаточном запасе знаний об истории, традициях и культуре своего народа, своей страны, природе родного края; дети испытывают положительные эмоции по отношению к близким, любят Родину, владеют доступным возрасту объемом представлений и понятий об окружающем мире, стремятся участвовать в общественно полезном труде, уважают историческое прошлое родной страны, восхищаются и проявляют интерес к народному творчеству, к родному языку.

Средний уровень патриотизма был диагностирован у 15 дошкольников, которые имеют ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, истории, традициях и культуре своего народа, своей страны, у них отмечается нейтральное эмоциональное отношение к усвоенным знаниям; они проявляют интерес к народному творчеству, к родному языку, однако не всегда оказывают помощь взрослым, членам своей семьи.

У 12 опрошенных дошкольников был выявлен низкий уровень патриотизма. Так, они слабо владеют представлениями об истории, традициях и культуре своего народа, своей страны; не испытывают стремления помогать близким, оберегать и сохранять природу родного края; не выражают патриотических чувств.

Данные исследования показали, что проведенная нами целенаправленная работа по патриотическому воспитанию старших дошкольников из семей группы «риска» продемонстрировала свои положительные результаты. Патриотическое воспитание старших дошкольников из семей группы «риска» является эффективным при реализации следующих педагогических условий: разработке и внедрении

программы по патриотическому воспитанию старших дошкольников из семей группы «риска»; организации просветительской работы с родителями, направленной на формирование

представлений о роли и методах патриотического воспитания; учете особенностей семей группы «риска» при выборе форм и методов работы.

Литература:

1. Бубнова И.С. Формирование правосознания у старших дошкольников/ Теория и практика развития современного образования в России. Ульяновск, 2017. С. 376-388.

2. Как научить детей любить Родину: Пособие по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы»/ Авт.-сост.: Ю.Е.Антонов, Л.В.Левина, О.В.Розова, И.А.Щербакова. М.: АРКТИ, 2003. 142 с.

3. Новицкая М.Ю., Микляева Н.В. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной. М: ДРОФА, 2010. 156 с.

4. Терещенко А.Г. Роль педагога в обеспечении социально психологической безопасности образовательной среды// Воспитание и проблемы социальной безопасности детства в современной России Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». 2017. С. 525-529.

5. Фролов В.Ф. Проблемы патриотического воспитания личности в современных условиях. М., 1996. С. 101 -107.

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», email: irinaz-bubnova@yandex.ru

Терещенко Анна Григорьевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Иркутский институт (ф) ВГУЮ (РПА Министерства юстиции РФ), e-mail: 79025119540@yandex.ru

Data about the authors:

I. Bubnova (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

A. Tereshchenko (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk Institute (f) UGUU (RPA of the Ministry of justice of the Russian Federation), e-mail: 79025119540@yandex.ru



История и культура

УДК 371 + 37(091)

УСЛОВИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В «ПУТЕШЕСТВИИ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ» А.Н. РАДИЩЕВА

Ю.В. Кондратьев

Аннотация. В статье рассматриваются условия патриотического воспитания в одном из центральных произведений А.Н. Радищева, содержащем его педагогические идеи. Особое внимание уделено формированию патриотического сознания личности воспитанника, в связи с чем дан анализ педагогических условий патриотического воспитания, которые могут быть созданы при помощи образно-смысловой среды «Путешествия из Петербурга в Москву». Проведено различие между общими и педагогическими условиями патриотического воспитания. Уточнено содержание понятия «патриотическое воспитание». Показана роль образно-смысловой среды «Путешествия из Петербурга в Москву» как совокупности педагогических условий патриотического воспитания. Разъяснена сущность педагогических ситуаций патриотического выбора; даны примеры таких ситуаций из этого произведения, которые помогут педагогу в его деятельности по осуществлению патриотического воспитания.

Ключевые слова: А.Н. Радищев, патриотическое воспитание, формирование патриотического сознания, образно-смысловая среда, педагогические условия, патриотический выбор.

CONDITIONS OF PATRIOTIC EDUCATION IN «A TRIP FROM SAINT PETERSBURG TO MOSCOW» OF A.N. RADICHSHEV

Y. Kondrat'ev

Abstract. The article deals with the conditions of patriotic education, which are containing in a central A.N. Radichshev's work. A special attention pays to the forming of patriotic consciousness pupil's person. In according with this, an analysis of patriotic education's conditions which can be created with imagination's environment of «A trip from Saint Petersburg to Moscow» was given. The distinction between pedagogical conditions of patriotic education and any conditions of patriotic education was drawn. The content of concept «patriotic education» was précised. A role of imagination's environment of «A trip from Saint Petersburg to Moscow» as a totality of pedagogical conditions of patriotic education was shown. The essence of cases of patriotic choice was explained. The examples of these cases were given.

Keywords: A.N. Radichshev, patriotic education, forming of patriotic consciousness, imagination's environment, pedagogical conditions, patriotic choice.

Исследование условий воспитания занимает важное место в педагогической проблематике. Воздействие тех или иных факторов на процесс и результат воспитания (стихийное или сознательное) рассматривалось в ряде работ таких отечественных учёных, как Н.М. Борятко, Б.В. Куприянов, С.В. Кульневич, Е.В. Петрова и др.

Н.М. Борятко предлагал рассматривать педагогическое условие как внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса. Такое условие в той или иной мере сознательно конструируется педагогом и предполагает определённый результат воспитания, хотя и не гарантирует его [1, с. 36]. Подробная классификация педагогических условий была дана в работах Б.В. Куприянова и его аспирантов В.М. Баженова, О.Н. Бессоновой и др. Эти авторы

рассматривали педагогические условия как специально создаваемые обстоятельства, составляющие педагогического процесса, являющиеся внешними по отношению к процессу изменений личности воспитанника [3, с. 126]. Анализируя понятие «педагогические условия», С.В. Кульневич указывал, что это – особая категория воспитательного процесса, а именно специально организованная среда для востребования «ценностно-смыслотворческого потенциала личностных структур сознания воспитанников» [3, с. 125]. При этом он подчёркивал, что условия – это среда, объединяющая разнообразные возможности, которые может использовать воспитанник для продвижения от повторения чужого к производству своего.

Таким образом, при характеристике условий воспитания разные авторы придают значение

различию между условием воспитания вообще и педагогическим условием. Мы также будем придерживаться этого различия.

В данной статье мы будем рассматривать условие патриотического воспитания как внешнее воздействие (стихийное или сознательное), способное повлиять на патриотическое воспитание личности, а педагогическое условие патриотического воспитания – как такое воздействие, которое сознательно направлено на формирование патриотических качеств личности.

Применительно к истории педагогики, в особенности к изучению педагогического наследия А.Н. Радищева, проблема условий воспитания рассматривалась недостаточно широко. Долгое время исследователи пытались встроить взгляды А.Н. Радищева в схему противоборства монархических и социалистических идей, отнести его к тому или иному политическому лагерю, что мало способствовало уяснению сути оригинальных мировоззренческих и патриотических мыслей философа [2, 6]. Это касается и условий патриотического воспитания, которому посвящено много глубоких мыслей А.Н. Радищева. Поэтому целью статьи ставится выявление этих условий в «Путешествии из Петербурга в Москву» и выяснение их связи с практической деятельностью современного педагога.

При определении понятия «патриотическое воспитание» мы последуем за Т.А. Чикаевой, которая призывает разделять понятия «Родина» и «государство», чтобы не допустить смешения их содержания [5]. Патриот не должен безусловно соглашаться со всеми решениями власти, оправдывать преступные действия государства и представителей его органов. Напротив, его патриотический долг в том, чтобы протестовать против таких действий, ибо они наносят вред его Родине. Поэтому под патриотическим воспитанием далее мы будем понимать такое воспитание, которое признаёт приоритет интересов Родины над интересами государства в случае возникновения конфликта между ними.

Применительно к произведению «Путешествие из Петербурга в Москву» можно рассматривать педагогические условия патриотического воспитания как ситуации, в которые попадает читатель этого произведения, где нужно стать в позицию того или иного героя «Путешествия ...» и совершить выбор, который будет патриотичным или непатриотичным, оценить действия того или иного персонажа как патриотичные или непатриотичные. В процессе такого вживания в ситуации происходит формирование патриотического сознания

читателя вообще или же воспитанника образовательного учреждения, если, например, эти ситуации разбираются на уроке. Образно-смысловая среда произведения становится, таким образом, совокупностью педагогических условий патриотического воспитания.

Условия феодально-крепостнической России XVIII века, в которой жил А.Н. Радищев, мало способствовали развитию патриотизма у русского народа. И, тем не менее, русские люди любили свою Родину и выполняли свой патриотический долг перед ней. Крестьянин-пахарь из главы «Любани» работал по праздникам и ночью, чтобы прокормить свою семью. На барщине он трудился, стараясь тратить меньше сил, ибо эта работа не приносила ни дохода, ни благодарности. «Да хоть растянишь на барской работе, то спасибо не скажут. Барин подушных не заплатит; ни барана, ни холста, ни курицы, ни масла не уступит» [4, с. 9]. После объявления манифеста о вольности дворянской дворяне имели право не служить, а проживать в своих поместьях за счёт дарового труда крепостных крестьян. А из крестьян, в основном, и состояло войско, призванное защищать Отечество от неприятеля. Следовательно, и с этой точки зрения выходило, что крестьяне лучше выполняли свой патриотический долг, чем дворяне. Кроме того, исходя из структуры войска и народонаселения, на войне всегда погибало больше крестьян, чем дворян, поэтому сохранение и умножение крестьянства имело большое патриотическое значение. Вряд ли вышеупомянутый крестьянин размышлял об этом, но, тем не менее, он исполнял свой долг перед Родиной, растя сыновей и дочерей. Кроме того, платя подушную подать, он понимал, что участвует в поддержании государства.

А вот деятельность некоторых чиновников из главы «Спасская Полесь» не может быть признана полезной ни родине, ни государству и является антипатриотичной по существу своему. «Государев наместник» расхищает казну, тратя деньги на свои дорогие прихоти (устриц) и продвигает вверх по службе того, кто исполняет эти преступные, по сути, поручения. Тот же, кто честно служит Отечеству, вечно остаётся в забвении. «А что мне прибыли, что я служу беспорочно, не подамся вперёд ни на палец» [4, с. 19], - сетует один из честных чиновников. Такое положение дел, против которого должен протестовать патриот, поощряет служение личным прихотям вместо служения Родине и государству (их интересы в данном случае совпадают и страдают одинаково: несут потери жители, с которых собирают в казну деньги, переводимые на «устерсы»; государство же

лишается денег и людей для исполнения необходимых функций).

Учитель (воспитатель) может показать своим воспитанникам, что ситуации, подобные описанным в «Путешествии ...», встречались не только в XVIII веке, но существуют и в нынешнюю эпоху. Оказавшись в такой ситуации, человеку нужно сделать свой выбор, принять то или иное решение на основании своего отношения к существенным особенностям данной ситуации, совершить поступок – патриотичный или непатриотичный. Под воздействием такой ситуации человек испытывает на себе её влияние как условия воспитания вообще. Если же ситуация создана преднамеренно, с целью педагогического воздействия на личность, тогда эта ситуация становится педагогическим условием патриотического воспитания личности.

Итак, можно видеть, что образно-смысловая среда подобной ситуации – только мыслимая или реально существующая – может стать педагогическим условием патриотического воспитания, т.е. специально созданным внешним обстоятельством, под воздействием которого человек делает свой выбор в пользу того или иного решения, патриотичного или нет. Чтобы такая ситуация стала педагогическим условием патриотического воспитания, нужно осмыслить её в контексте патриотизма как ценности, как регулятора поведения, понять и оценить пути выхода из этой ситуации с точки зрения патриотизма. В «Путешествии из Петербурга в Москву» педагог найдёт множество подобных ситуаций, с помощью которых он сможет осуществлять патриотическое воспитание, целенаправленно формируя его педагогические условия.

Литература:

1. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия. \ Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. - 225 с.
2. Карякин Ю.Ф., Плимак Е. Г. Запретная мысль обретает свободу: 175 лет борьбы вокруг идейного наследия Радищева. М.: Наука, 1966.- 304 с.
3. Петрова Е.В. Педагогические условия культурной идентификации учащихся класса с углубленным изучением обществоведческих предметов. Диссертация ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 256 с.
4. Радищев А. Н. Путешествие из Петербурга

в Москву. Вольность. Проза. Л.: Художественная литература, 1984. - 264 с.

5. Чикаева Т.А. Родина и государство // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. Сб. ст. международной научно-практической конференции 8 октября 2017 г., г. Самара. В 2 ч. Ч. 2. Уфа: Аэтерна, 2017.- С. 99-101

6. Щипанов И. Я. А. Н. Радищев // Радищев А. Н. Избранные философские и общественно-политические произведения. М.: Госполитиздат, 1952. - С. 5-47.

Сведения об авторе:

Кондратьев Юрий Викторович (г. Калуга, Россия), аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». e-mail: kondratiew.iur@yandex.ru.

Data about the author:

Y. Kondrat`ev (Kaluga, Russia), post-graduate, faculty of education, Kaluga State University named after K.E. Tsyolkovsky. e-mail: kondratiew.iur@yandex.ru.



Социальная педагогика

УДК 373

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

П.Н. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева

Аннотация. В статье рассматривается проблематика социально-профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ к современному рынку труда. Обращается внимание на основные компоненты и структуру понятия «адаптация», «адаптация студентов с инвалидностью и ОВЗ»; выделяются ключевые условия и факторы, влияющие на данный процесс. На основе глубокого теоретического анализа в статье определена идея адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ к существующей социально-экономической ситуации. Отражены результаты практической профориентационной работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ на этапе их подготовки и освоения профессии в ВУЗе. Авторами отмечается важнейшее значение профконсультационной помощи, направленной на формирование ценностно-нравственной основы самоопределения молодых людей с инвалидностью и ОВЗ. На основе анализа методов профессиональной помощи студентам с инвалидностью и ОВЗ выделяются общие требования к типам профориентационных методик, которые могут быть использованы различными специалистами, осуществляющими профориентационную работу в вузе.

Ключевые слова: адаптация, студент с инвалидностью и ОВЗ, социально-экономическая ситуация, рынок труда, профориентационная работа, профориентационная методика.

ON THE ISSUE OF SOCIO-PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND HIA

P. Prjzhnikov, E. Prjzhnikova, N. Sokolova, M. Sergeeva

Abstract. The article considers the problems of social and professional adaptation of students with disabilities and HIA to the modern labour market. Attention is drawn to the basic components and structure of the concept of "adaptation", "adaptation of students with disabilities and HIA", highlights the key conditions and factors influencing the process. On the basis of deep theoretical analysis, the article defines the idea of adaptation of students with disabilities and HIA to the existing socio-economic situation. The results of practical career work with students with disabilities and HIA at the stage of their preparation and mastering of the profession in the university are reflected. The authors note the crucial importance of PROFKONSULTACIONNOJ assistance aimed at the formation of the value and moral basis of self-determination of young people with disabilities and HIA. On the basis of the analysis of methods of professional assistance to students with disability and HIA the general requirements to types of vocational methods which can be used by various experts, carrying out conducts work in the university are allocated.

Keywords: adaptation, student with disability and HIA, socio-economic situation, labor market, vocational work, vocational method.

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в современной России, с особой остротой ставит проблему нового осмысления содержания и методов профессионального самоопределения молодежи с инвалидностью и ОВЗ. Особенность и главная сложность данной ситуации заключаются не только в резко изменившейся экономической, социальной и общедуховной обстановке, но и в том, что эти изменения еще не завершены. А это означает, что теоретические и методические разработки по профессиональному и личностному самоопределению должны носить не столько конкретно-рекомендательный характер, сколько учитывать и возможное изменение сегодняшнего положения вещей.

Особую роль при этом приобретает психолого-педагогическая помощь молодежи с инвалидностью и ОВЗ в социально-профессиональной адаптации, но понимаемой не столько как адаптация («приспособление») к имеющейся ситуации, исходя из особенностей своего физического состояния, а скорее как постепенное формирование готовности ориентироваться и в сиюминутной ситуации и в новых, грядущих изменениях.

Для дальнейшего рассмотрения проблемы социально-профессиональной адаптации важно определить, что мы понимаем под такой адаптацией, поскольку отношение педагогов и психологов к самому понятию «адаптация» неоднозначное. Слово «адаптация» происходит от

латинского - adaptatio – приспособляемость, приспособляемость. При этом существуют разные виды такой “приспособляемости”. Например, можно говорить о биологической или физиологической приспособляемости (адаптации), можно выделить политическую приспособляемость, социальную приспособляемость, коммуникативную приспособляемость к партнеру по общению и т.п.

Существуют также близкие к социально-экономической адаптации понятия, например, конформизм как приспособляемость к мнению и нормам референтной группы, как подверженность давлению этой группы и, как следствие, потеря собственного мнения.

Рассматривая понятие “адаптация” в широком смысле, В.А. Петровский говорит о ней не только как о процессе приспособления индивида к природной среде (решающей задачу сохранения телесной целостности, выживания, нормального функционирования и т.д.), но и как о “процессе адаптации к социальной среде в виде выполнения предъявляемых со стороны общества требований, ожиданий, норм, соблюдение которых гарантирует “полноценность” субъекта как члена общества”, а также и как о процессе “самоприспособления”, подчинения высших интересов низшим и даже как о процессе, который ведет к подчинению среды исходным интересам субъекта, как достижение поставленной цели и т.п. [3]. Рассуждая о способности субъекта совершать осознанные выборы, В.А. Петровский считает, что они возможны лишь в условиях бескорыстного риска, к выбору из имеющихся альтернатив, когда человек готов реализовать новый, еще не освоенный способ действия в усложненной ситуации. Иными словами, подлинная активность субъекта проявляется не в следовании по проторенным путям (что близко к адаптивной активности), а именно как готовность к выбору своего, уникального, индивидуального пути профессионального и личностного развития (что близко к неадаптивной и надситуативной активности, когда субъект не столько “приспособляется” к ситуации, сколько становится “над” этой ситуацией, выходит за рамки изначально заданных условий).

Примечательно, что и у В. Франкла центральным моментом его логотерапии, направленной на поиск смысла жизни, является именно самотрансценденция, т.е. способность человека “выходить за рамки самого себя”, т.е. способность не столько приспособляться к ситуации, принимая все ее нормы и порядки, сколько отыскивать даже в самой безнадежной

ситуации новые для себя смыслы и, таким образом, реализовывать полноценное развитие [5].

Размышляя о главенствующих типах современного общества, Э.Фромм так определяет рыночную ориентацию (рыночную личность): “Человек заботится не о своей жизни и счастье, а о том, чтобы стать ходким товаром, Это чувство можно сравнить с чувством товара, например, с чувством сумок, стоящих на прилавке, если бы они могли чувствовать и мыслить... сущность “рыночной личности” – это пустота, которую скорейшим образом можно наполнить желаемым свойством... В итоге – проповедь труда утрачивает свою силу, первостепенной становится проповедь продажи... Ныне возможности отдельного индивида, способного сделать карьеру самостоятельно, без посторонней помощи, в сравнении с предшествующим периодом сильно уменьшились. Тот, кто хочет преуспеть, должен влиться в большие организации, а его способность играть роль, которую от него ждут, - одно из главных его достоинств” [5].

Идея адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ к существующей социально-экономической ситуации, к господствующим ценностям и нормам, идея выполнения заданных и ожидаемых социальных ролей действительно оказывается “плодотворной” в плане построения карьеры и достижения успеха, одобряемого уже не административными структурами, а так называемым общественным мнением. Но эта же идея часто выступает как главное препятствие на пути к полноценному личностному и профессиональному самоопределению молодых людей с инвалидностью и ОВЗ. “Мы скрываем нашу моральную проблему от самих себя..., – пишет Э. Фромм, – мы тоже подчиняемся власти силы, но не власти диктатора или бюрократии, действующей с ним заодно, а анонимной власти рынка, успеха, общественного мнения, “здорового смысла” – или, вернее, общепринятой бессмыслицы, – и власти машины, чьими рабами мы стали. Наша моральная проблема - это безразличие человека к самому себе. Она заключается в том, что мы утратили чувство значительности и уникальности индивида, превратили себя в орудие внешних целей, относимся к себе как к товарам, а наши силы отчуждены от нас...” [6].

Поскольку для творчески ориентированного педагога или психолога важно способствовать наиболее полноценному раскрытию возможностей студентов с инвалидностью и ОВЗ, нахождению ими своего уникального пути развития в любых общественных условиях,

необходимо обозначить основные характеристики общества, где конкретные индивиды теряет свою уникальность и превращается в частичку “массы”, о которой только и вспоминают в исключительных случаях (выборы, отчетные показатели и т.п. ситуации), а также выделить в этой связи психолого-педагогические задачи, решение которых обеспечивает подлинное самоопределение личности с определенными особенностями в здоровье.

В этом плане нам интересны рассуждения известного американского социолога Р. Миллса, которые не утратили своей актуальности и в наши дни, он писал: “Людей, живущих в обществе, превратившемся в инертную массу, не волнует ничего, кроме одолевающих их личных забот и невзгод, истинного смысла которых они, однако, не осознают; людей же, живущих в активной общественности, волнуют общественные проблемы, лежащие в основе их личных забот и трудностей, и они имеют представление о содержании этих проблем. Задача либеральных институтов, как и задача широкообразованных людей, заключается в том, чтобы постоянно превращать личные невзгоды людей в общественные проблемы и рассматривать общественные проблемы под углом зрения их значимости для жизни индивидуума” [2]. Таким образом, одним из условий нахождения смыслов своей профессиональной деятельности в конкретной социально-экономической ситуации является готовность человека *видеть* эту ситуацию, *понимать*, что происходит в обществе и иметь некоторое представление о возможных изменениях этой ситуации.

Рассматривая педагогические и психологические аспекты воспитания у молодежи, готовности к полноценной самореализации в обществе, Р. Миллс пишет далее: “...нынешние отсталые педагоги приспособили свои представления о содержании и практике педагогической деятельности к требованиям воспитания стандартных людей. Они не являются активными глашатаями норм и образцов высокой культурной жизни и интеллектуальной разборчивости. Вместо этого они часто преподносят учащимся различные пустяки и пошлости, относящиеся к ловким приемам достижения успеха на профессиональном поприще и к искусству “приспособления к жизни”, т.е. к растительной жизни стандартных людей. “Демократическая школа” нередко оказывается в основном и главным рассадником умственной посредственности, узкопрофессиональной

сноровки и националистических приверженностей” [2].

Получается, что многими известными и авторитетными авторами само понятие адаптация подвергается сомнениям применительно к планированию и реализации профессиональных и жизненных перспектив. Однако, существуют и другие, более спокойные определения социально-профессиональной адаптации. Например, В.В. Веселова, анализируя американскую систему “гайденс” по подготовке молодежи к самостоятельной жизни, отмечает, что “в настоящее время адаптивность трактуется как умение понять и оценить факторы окружающей действительности в связи не только с непосредственной ситуацией, но и с планами на будущее. Это значит, что человек должен уметь быстро ориентироваться в обстановке и прогнозировать ее. Адаптивность – это не “приспособленчество”, как иногда неверно думают, а ощущение среды, места и времени. Если научить ребенка правильно ориентироваться в любых обстоятельствах, он сможет сделать гораздо больше полезного и избежит многих осложнений” [1]. Однако, рассматривая конкретные программы “подготовки к жизненной карьере”, В.В. Веселова пишет, что “приоритет отдается интересам правящего класса”, а сами эти программы “рассчитаны на формирование адаптивной личности, усвоившей ценности и стереотипы поведения буржуазного общества” и это является “типичным” для психолого-педагогической службы американской школы... [1]. Таким образом, даже при более гуманистичном понимании социально-профессиональной адаптации остается еще проблема реализации этого нового понимания адаптации в практической деятельности, и в частности, в конкретных программах работы с молодежью с инвалидностью и ОВЗ.

Социально-профессиональная адаптация в новом уточненном понимании (как ориентировка в ситуации и ее обязательное прогнозирование) фактически превращается в культурно-историческую адаптацию, поскольку прогнозирование общей социально-экономической и политической ситуации в конкретном обществе неизбежно активизирует в сознании человека рассмотрение этой ситуации в контексте исторического развития общества и всей культуры. В этом случае человек с инвалидностью и ОВЗ может оказаться способным не только к нахождению “своего места” в данной ситуации, в данной социальной среде, но и к самоопределению в культуре, в частности в культуре своей страны и своего народа. Естественно, столь высокие и

благородные цели конкретный человек может перед собой и не ставить в открытую, да и преподаватели, психологи, профконсультанты могут побояться даже заговорить об этом со своими студентами, но сама возможность такой постановки проблемы исключать не следует. Кроме того, студенты с инвалидностью и ОВЗ часто выбирают не столько конкретные профессии, сколько тот или иной образ жизни, к которому они стремятся, о котором сокровенно мечтают, рассматривая этот образ жизни как неотъемлемую составную часть общественной жизни на данном этапе развития конкретного общества.

Если перейти от общих рассуждений к конкретной психолого-педагогической практике в работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ, то помимо высоких задач конкретным специалистам: педагогам, психологам, профконсультантам приходится часто решать задачи чисто прагматичные. Например, помощь в выборе профессии из весьма ограниченного числа вариантов, которые предлагает рынок труда для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Кроме того, большинство студентов с инвалидностью и ОВЗ, обращающихся за профориентационной помощью, первоначально ожидают не столько разговоров о “высоких материях”, сколько совета, где и как им вообще “устроиться” в этой жизни, чтобы избежать невостребованности и одиночества. Таким образом, при оказании помощи в социально-профессиональной адаптации, специалисты, работающие с такой категорией студентов, должны уточнить для себя возможные задачи. Это могут быть:

1. помощь в конкретных, сегодняшних выборах, предлагаемых рынком труда;
2. перспективная помощь, ориентированная не только на сегодняшние условия, но и на возможные социально-экономические и политические преобразования, которые могут резко изменить представления о наиболее оптимальных профессиональных и жизненных выборах.

В соответствии с таким выделением задач социально-профессиональной адаптации можно выделить и разные методы профконсультационной помощи студентам с инвалидностью и ОВЗ:

1. методы непосредственного решения проблемы;
2. методы перспективного плана, направленные на постепенное формирование у студента с инвалидностью и ОВЗ готовности к самостоятельному и осознанному решению своих проблем в меняющихся условиях.

В условиях нестабильности и неопределенности, характерных для современного рынка труда, особую значимость приобретает формирование ценностно-нравственной основы самоопределения: чтобы у молодого человека, мечтающего порой о “престижных” и “выгодных” вариантах выбора, позволяющих ему успешно адаптироваться к существующей ситуации, не возникло потом чувств разочарования и угрызений совести.

Можно также обозначить общие требования к выделенным ранее типам методик социально-профессиональной адаптации молодежи с инвалидностью и ОВЗ.

Первый тип методик, ориентированных на конкретное решение сегодняшних проблем, должен соотноситься с этой конкретикой, отражать реальные трудности достижения профессиональных целей и нахождения своего места в данной социально-профессиональной среде. При этом первый тип методик все-таки не должен носить строго обязательный и рекомендательный характер и оставлять для студентов с инвалидностью и ОВЗ возможность самому что-то решать, т.е. оставаться субъектом самоопределения, а не объектом воздействия неумолимых жизненных обстоятельств.

Второй тип методик, ориентированных на возможные изменения социально-экономической ситуации и направленный не столько на конкретные решения проблемы, сколько на формирование у молодого человека самого способа решения профориентационных проблем, должен еще в большей мере исключать однозначные рекомендации и оценки самого молодого человека. Методики такого типа должны быть, по возможности, интересными, с элементами интриги, затрагивающие проблематику их сегодняшней жизни. Эти методики должны быть преимущественно активизирующего, игрового плана и заставлять участников процедуры не только активно “участвовать” в ней, но и мыслить, переживать, волноваться и в дальнейшем анализировать полученные в игре результаты. Наконец, главное, что должно быть отражено в таких методиках – это ценностно-нравственные проблемы самоопределения, но при этом ни в коем случае эти проблемы не должны быть представлены в назидательном, поучающем, морализаторском плане, унижающем чувства и достоинство людей с инвалидностью и ОВЗ. Нравственные истины участники процедуры должны открывать для себя сами, а методика – это лишь средство для организации самого размышления о полноценном профессиональном и жизненном самоопределении. В процессе занятий со

студентами можно использовать варианты активизирующих игровых методик, таких как «Ловушки-капканчики», «Я-компаньон», «Самооценка нравственности и гражданственности» и др. (автор док. пед. наук, профессор Пряжников Н.С.), которые позволяют достаточно прагматично рассматривать проблемы, связанные с достижением конкретных профессиональных целей, а также в шуточной форме помогают рассматривать некоторые моменты предпринимательской деятельности (именно в этой сфере многие студенты с инвалидностью и ОВЗ планируют свою будущую

профессиональную деятельность), связанные с риском и с взаимоотношениями между бизнесменами [4].

В данных методиках сделана попытка подготовить студента с инвалидностью и ОВЗ к решению тех проблем, которые вполне возможно могут возникнуть у него при нахождении своего достойного места в существующей социально-экономической и нравственной ситуации современного рынка труда и помогут ему разрешить актуальные аспекты социально-профессиональной адаптации.

Литература:

1. Веселова В.В. Билет в будущее. – М.: Знание, 1990, №1. – 80 с.
2. Миллс Р. Властвующая элита. – М.: Изд-во иностр. литерат., 1959. – 543 с.
3. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

4. Пряжникова Е.Ю. Пряжников Н.С. Профорентация. – М.: Академия, 2010. – 520 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Фромм Э. Человек для себя. – Мн.: «Коллегиум», 1992. – 253 с. 36.

Сведения об авторах:

Пряжников Пётр Николаевич (г. Воронеж, Россия), магистр, начальник Учебно-методического отдела АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей», e-mail: redmen94@mail.ru

Пряжникова Елена Юрьевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the authors:

P. Prjazhnikov (Voronezh, Russia), master, head of educational-methodical Department ANO DPO "Centre for regional socio-humanitarian ties, e-mail: redmen94@mail.ru

Y. Pryazhnikova (Moscow, Russia), Doctor of Psychology, professor, Moscow State University for Psychology and Pedagogy, e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), PhD in Philology, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Education, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru



УДК 37

ФОРМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ (ОПЫТ ПЕРМСКОГО КРАЯ)

Н.С. Мельникова, Г.А. Баландина, Н.И. Тюленева

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной России – патриотическому воспитанию детей и молодежи. В статье рассматривается опыт Пермского края в организации и проведении мероприятий патриотической направленности. Также акцентируется внимание на деятельности значимых субъектов патриотического воспитания в Пермском крае, анализируется их практический опыт; определяются традиционные и инновационные социально-культурные формы в их деятельности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, субъекты патриотического воспитания, формы социально-культурной деятельности.

FORMS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES ON PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH (EXPERIENCE OF THE PERM REGION)

N. Melnikova, G. Balandina, N. Tyuleneva

Abstract. The article is devoted to the actual problem of modern Russia - the patriotic education of children and youth. The article considers the experience of the Perm region in organizing and carrying out patriotic activities. Attention is also focused on the activities of significant subjects of patriotic education in the Perm region, their practical experience is analyzed, traditional and innovative social and cultural forms are determined in their activities.

Keywords: patriotism, patriotic education, subjects of patriotic education, forms of socio-cultural activities.

Современная ситуация в России, характеризующаяся сложным экономическим положением, социальной дифференциацией общества, девальвацией духовных ценностей, оказывает негативное влияние на общественное сознание. Особенно восприимчивой к влиянию негативных факторов оказалась молодежь.

Так, согласно мониторингу деятельности Пермского края по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи в 2016 году 23,9% респондентов ответили, что при необходимости могут жить в любой стране, 8,42% указали, что им не важно, где жить, а 4,62% – жить, где угодно, только не в России [3].

В создавшейся ситуации одним из приоритетных направлений работы, с точки зрения государственной молодежной политики, должно быть *патриотическое воспитание как процесс формирования духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, своему дому, в стремлении беречь и приумножать традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли.* О важности патриотического воспитания свидетельствуют принятые за последние годы нормативно-правовые акты [1], в которых акцентируется внимание на воспитании граждан-патриотов – носителей ценностей гражданского общества, осознающих свою сопричастность к судьбе Родины [1].

Сфера патриотического воспитания формируется множеством субъектов данной деятельности: от отдельного человека до государства в лице федеральных, региональных и местных органов власти; учебных заведений; общественных организаций, религиозных объединений; учреждений культуры; семьи; трудовых и воинских коллективов; средств массовой информации и др.»[2]. Так, по состоянию на 01 января 2017 года в Пермском крае насчитывалось более 200 действующих патриотических объединений, клубов, центров, в том числе молодежных, в которых состоит более 6000 человек.

В мае 2013 года Правительством Пермского края была утверждена долгосрочная целевая подпрограмма «Патриотическое воспитание жителей Пермского края на 2013-2017 годы», и создан Межведомственный координационный совет по контролю за реализацией подпрограммы. Целью реализации подпрограммы является создание координированной системы действий субъектов патриотического воспитания по формированию у жителей края гражданской позиции, нравственных взглядов, содержанием которых является любовь к Отечеству, уважение истории и культурных особенностей своей Родины, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины [6].

В достижении поставленных целей значительное место занимает применение широкого спектра традиционных и инновационных форм патриотического воспитания молодежи. В этом направлении в Пермском крае накоплен достаточный опыт. Для проведения мероприятий патриотической направленности используется потенциал Домов и Дворцов культуры, Центров досуга, музеев, библиотек, парков, театров. Активно в этой работе принимают участие культурно-досуговые учреждения Пермского края. Так, в 2016 году было проведено 10 534 мероприятий патриотической направленности; в них приняло участие 1 406 355 человек [4].

Проводятся различные мероприятия, которые уже стали традиционными: фестивали, смотры художественного творчества, праздники, конкурсы. Ежегодно проводятся праздники, посвященные Дню защитника Отечества, Дню победы в Великой Отечественной войне, конкурсы исполнителей патриотической песни, спортивно-патриотические фестивали, фестивали-форумы, тематические вечера, выставки, экскурсии, походы, спортивные игры, организуются встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и военных действий и др. Активно возрождаются военно-спортивные игры, национальные традиции празднично-обрядовой культуры. Внедряются в практику патриотического воспитания молодежи и инновационные формы: исторические реконструкции, квесты, флешмобы, акции, интерактивные экскурсии и др.

Особое место в организации патриотической деятельности занимает ГАУ «Пермский краевой центр военно-патриотического воспитания и подготовки граждан (молодежи) к военной службе», созданный в 2013 году с целью реализации мероприятий подпрограммы «Патриотическое воспитание жителей Пермского края». Основными целями работы Центра являются обеспечение на территории края единого подхода к реализации государственной политики в сфере патриотического воспитания детей и молодежи; и осуществление в данной сфере взаимодействия с краевыми ведомствами, территориальными органами исполнительной власти, военными комиссариатами, воинскими частями, педагогической и ветеранской общественностью. За время работы в мероприятиях Центра приняли участие более 100 тысяч человек.

Первостепенными задачами Центра являются укрепление имиджа российской армии, привлечение внимания подрастающего поколения к истории России, к культурно-

нравственным ценностям и духовным традициям российского общества, через активное вовлечение молодежи и педагогов в краевые, всероссийские и окружные мероприятия, направленные на патриотическое воспитание. Для решения данных задач реализуются три основных направления: организация и проведение учебных сборов граждан РФ и патриотических мероприятий, информационно-методическая работа.

В 2016 году Центром были проведены ежегодные краевые военно-спортивные мероприятия, победители которых были направлены на окружные состязания (Спартакиада допризывной молодежи и военно-патриотическая игра «Зарница»). Осуществляются мероприятия по повышению имиджа Вооруженных сил России в глазах молодежи (краевой День призывника «Наша слава – Российская держава», «День защитника Отечества» и др.).

Гражданско-патриотические мероприятия Центра (молодежные проекты «Письмо солдату», «Большая Георгиевская игра», патриотические акции «Диалог поколений», Неделя мужества, интеллектуальный турнир и др.) направлены на формирование гражданской идентичности, изучение истории родного края, страны, воспитанию у молодежи уважения к старшему поколению. С точки зрения выявления и изучения новых форм патриотического воспитания интерес представляют ежегодные краевые конкурсы методических материалов; патриотических общественных организаций Пермского края на лучшую организацию работы по духовно-нравственному и военно-спортивному воспитанию молодежи; на лучшую организацию деятельности юнармейских Постов №1. Интересен опыт проведения мероприятий, направленных на популяризацию среди молодежи знаний о Великой Отечественной войне, с использованием семейных архивов ветеранов и приглашением к участию их прямых потомков. Регулярно проводятся конкурсы творческих работ среди молодежи с обязательной номинацией, посвященной научно-исследовательской деятельности. Активисты патриотического движения посещают города-герои и города воинской славы, объекты культурного наследия народов Российской Федерации.

Информационно-методическая работа Центра занимает одно из ведущих направлений деятельности, так как включает в себя ведение ежегодного мониторинга состояния патриотического воспитания в Пермском крае. В рамках информационно-методической работы издаются методические материалы, обобщающие

передовой опыт в патриотическом воспитании, проводятся круглые столы, совещания и «дискуссионные площадки» по вопросам патриотического воспитания молодёжи с участием общественных организаций, педагогов, представителей органов исполнительной власти [5].

Другим субъектом военно-патриотического и эстетического воспитания граждан, в том числе военнослужащих, членов их семей и гражданского персонала Российской Армии, является ФГУ «Дом офицеров Пермского гарнизона» Минобороны России, который на протяжении более 70-лет решает первостепенные задачи в области организации военно-шефской работы, патриотического воспитания молодежи и организации досуга. В рамках решения данных задач проводятся смотры-конкурсы художественной самодеятельности, фестивали, торжественные собрания, концерты для военнослужащих и членов их семей, гражданского персонала Пермского гарнизона, ветеранов войны и Вооружённых Сил РФ, а также жителей г. Перми.

Так, в 2016 году Домом офицеров Пермского гарнизона было проведено 142 мероприятия: смотр-конкурс почетных караулов Постов №1, фестиваль военных оркестров «Ликует трубы», «День танкиста» и др. Из общего числа мероприятий проведено 12 тематических концертов, посвященных дням воинской славы, 7 патриотических смотров-конкурсов и фестивалей, 36 тематических выставок, 21 экскурсия для военнослужащих и 12 экскурсий для гражданского персонала в музей боевой славы западного Урала.

Интересную альтернативу традиционным формам патриотического воспитания составляют исторические реконструкции и исторические игры, организаторами которых являются Центры исторической реконструкции и воинских искусств.

Сочетание физической культуры, интеллектуальной нагрузки и ремесленного мастерства положительно влияют на молодого человека, позволяют прикоснуться к истории, традициям, сформировать духовно-нравственные качества, гражданское и национальное самосознание. В этом направлении большую

работу проводит Центр воинских искусств «Родимич» (г. Березники), являющийся постоянным участником и неоднократным победителем различного уровня конкурсов.

Проект интерактивной экскурсии «По следу диверсанта или Конец группы Ульш» Централизованной библиотечной системы г. Кунгура занял 1 место по Приволжскому федеральному округу во Всероссийском конкурсе проектов на лучший военно-исторический туристический маршрут, посвященный Победе в Великой Отечественной войне.

Интересен опыт Ильинской муниципальной библиотеки, сотрудники которой реализовали проект «Виртуальный музей “Живая история”». Это электронная книга памяти, в которой собран уникальный краеведческий материал об ильинцах – участниках Великой Отечественной войны и тружениках тыла, проза и поэзия местных авторов о войне, дневниковые записи, материалы из музеев и архивов.

Во многих учреждениях культуры и досуга Пермского края активно возрождается обряд торжественных проводов в армию, проходят фестивали солдатской песни, спортивно-игровые программы, форумы и множество других мероприятий по патриотическому воспитанию молодежи. Например, в 2016 году в ЗАТО Звездный был реализован проект «Я – гражданин России» (посвященный Дню России и Дню российского флага), включающий сразу несколько мероприятий: флэшмоб «Самый большой флаг России», торжественное вручение паспортов 14-летним гражданам РФ, театрализованное представление и конкурс патриотической песни.

Таким образом, несмотря на то, что субъекты патриотического воспитания обладают достаточным арсеналом традиционных форм и средств социально-культурной деятельности, остается проблема более широкого внедрения инновационных форм в проведение патриотических мероприятий. Решение данной проблемы лежит в плоскости формирования единой системы научно-методического и организационно-методического обеспечения работы по патриотическому воспитанию молодежи, что пока не происходит, либо реализуется недостаточно эффективно.

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». URL: <http://static.government.ru/media/files/9YIQLq6ANAxDLp3nenAeoa0CdC8D1bJa.pdf> (дата обращения: 07.12.2017)

2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. URL: <https://minobr.government-nnov.ru/?id=51944> (дата обращения: 07.12.2017)

3. Мониторинг деятельности субъектов РФ по гражданско-патриотическому и духовно-

нравственному воспитанию детей и молодежи в 2016 году. URL: <https://centersot.ru/mgpv> (дата обращения: 10.12.2017)

4. Пермский краевой дом народного творчества. URL: <https://permdnt.ru/> (дата обращения: 06.12.2017)

5. Пермский краевой центр

военно-патриотического воспитания. URL: <https://gaupatriot.ru/> (дата обращения: 07.12.2017)

6. Постановление Правительства Пермского края «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Патриотическое воспитание жителей Пермского края на 2013-2017 годы». URL: <http://docs.cntd.ru/document/911541556>

Сведения об авторах:

Мельникова Надежда Сергеевна (г. Пермь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурных технологий и туризма, Пермский государственный институт культуры, e-mail: nadejda_melnikova@lenta.ru

Баландина Галина Александровна (г. Пермь, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-культурных технологий и туризма, Пермский государственный институт культуры, e-mail: balandina-galina@rambler.ru

Тюленева Наталия Игоревна (г. Пермь, Россия), кандидат культурологии, доцент кафедры социально-культурных технологий и туризма, Пермский государственный институт культуры, e-mail: natalia_tyuleneva@mail.ru

Data about the authors:

N. Melnikova (Perm, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of social and cultural technologies and tourism, Perm State Institute of Culture, e-mail: nadejda_melnikova@lenta.ru

G. Balandina (Perm, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate professor of the chair of social and cultural technologies and tourism, Perm State Institute of Culture, e-mail: balandina-galina@rambler.ru

N. Tyuleneva (Perm, Russia), candidate of cultural studies, associate professor of the chair of social and cultural technologies and tourism, Perm State Institute of Culture, e-mail: natalia_tyuleneva@mail.ru



УДК 37.013.42

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ¹

Е.Е. Смирнова

¹Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (отделение РГНФ) научного проекта № 17-06-00022, тип проекта: а)

Аннотация. В статье раскрыты нормативные основы организации и осуществления деятельности учреждений социального обслуживания по социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи; представлен механизм адаптации среды и подготовки специалистов данного типа учреждений к осуществлению такой деятельности; охарактеризован комплекс организационных мер, обеспечивающих ее реализацию; описаны конкретные формы, их организационный и содержательный компоненты, применяемые в ходе реализации социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи в условиях учреждений социального обслуживания.

Ключевые слова: учреждение социального обслуживания, маломобильные категории детей и молодежи, организация деятельности, доступность.

MANAGEMENT ASPECTS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH LIMITED MOBILITY

E. Smirnova

Abstract. the article discloses the legal framework for organizing and carrying out of the activities of social services in socio-pedagogical support of disabled children and young people, the scheme of social infrastructure facilities adapting and specialists training to it, describes the complex of organizational measures providing realization of the activity, specific forms, their organizational and substantial characteristics using during the socio-pedagogical support of disabled children and young people in social services.

Keywords: social service institution, children and young people with limited mobility, management, availability.

Необходимость обсуждения, анализа проблем и вопросов организации деятельности учреждений социального обслуживания для маломобильных категорий детей и молодежи определяется ее значимостью для всего общества в целом. Несмотря на распространенное стереотипное заблуждение о том, что к маломобильной группе населения относятся исключительно люди, получившие инвалидность, маломобильность является проблемой не одного человека и даже не части населения. В тот или иной период жизни каждый человек потенциально может быть причислен к данной категории вследствие получения им производственной или бытовой травмы, рождения ребенка, перехода в старшую возрастную группу и т.п. [3; 5]

Данная категория населения характеризуется как постоянная, а не относится к временным вследствие непрерывного демографического (и иного) изменения (обновления / пополнения) населения. В связи с этим и организационные аспекты деятельности учреждений социального обслуживания, клиентами которых в первую

очередь и являются представители данной группы, не теряют своей актуальности.

Одним из основных документов, раскрывающих особенности организации деятельности учреждений социального обслуживания для маломобильных категорий детей и молодежи является «СП 141.13330.2012 Свод правил. Учреждения социального обслуживания маломобильных групп населения. Правила расчета и размещения». Положениями этого документа раскрываются: типология учреждений, нормы расчета учреждений и нормативы обслуживания маломобильных групп населения в зависимости от типа поселения, в котором расположено учреждение (городское или сельское), примерная организационная структура, перечень предоставляемых услуг, рекомендации по формированию штатного расписания и т.д.

Социальное обслуживание маломобильных категорий детей и молодежи может осуществляться как в стационарных учреждениях, так и на базе нестационарных учреждений социального обслуживания населения (надомного и дневного). Среди основных видов обслуживания маломобильных

категорий детей и молодежи можно назвать следующие: социально-реабилитационное, социально-медицинское, социально-бытовое, досуговое, оздоровительное, социально-консультативное обслуживание, специализированное жилище и другие. К учреждениям социального обслуживания маломобильных категорий детей и молодежи относятся: лечебно-профилактические и физкультурно-оздоровительные центры, дома-интернаты, центры социального обслуживания населения, досуговые центры, специализированные жилые дома, центры реабилитации, хосписы и т.п. [2]

Одной из основных особенностей организации деятельности учреждений социального обслуживания для маломобильных категорий детей и молодежи является адаптация объектов социальной инфраструктуры и услуг в их приоритетных сферах жизнедеятельности [9], первостепенное значение в реализации которой приобретает подготовка и осуществление системы мер, способствующих организации работы на объекте, в котором размещается учреждение социального обслуживания; формулированием задач и установлением регламента работы его персонала по предоставлению помощи маломобильным категориям детей и молодежи.

Порядок работы закрепляется в соответствующих распорядительных, кадровых и информационных документах, утвержденных руководителем в форме приказа:

- Политика обеспечения условий доступности для маломобильных категорий детей и молодежи объектов и оказываемых услуг в учреждении (организации), а также предоставления им необходимой при этом помощи, или Правила оказания услуг, или Положение о создании условий доступности объекта и оказываемых услуг с сопровождением на объекте;

- сотрудники, отвечающие за осуществление деятельности по созданию условий доступности объекта и услуг в учреждении;

- должностные инструкции сотрудников (изменения в них), отвечающих за реализацию сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи и помощь им на объекте;

- правила проведения инструктажа в учреждении;

- форма мониторинга проведения и результатов инструктажа сотрудников.

Для организации работы в учреждении по созданию условий доступности объекта и предоставляемых услуг с сопровождением маломобильных категорий детей и молодежи на

объекте необходимо сформировать основной маршрут движения обслуживаемых потребителей услуг. [1] Маломобильные категории детей и молодежи, получающие услуги на объекте, информируются об особенностях организации доступности в удобной и понятной для них форме. Для этого в учреждении (организации) социального обслуживания готовится информация об организации помощи на объекте маломобильным гражданам, которая размещается как на официальном сайте учреждения, так и на информационном стенде в организации. Кроме этого, маломобильному ребенку или молодому человеку предоставляется Памятка для индивидуального пользования.

Для подготовки персонала организуется обучение работников учреждения социального обслуживания. Инструктаж по вопросам доступности объектов и предоставляемых услуг – это доведение до специалистов, работающих с маломобильными категориями детей и молодежи информации:

- об основных условиях доступности для маломобильных категорий детей и молодежи объектов социальной, инженерной и транспортной инфраструктур и услуг;

- об особенностях обеспечения доступа на объект, в котором располагается учреждение социального обслуживания, беспрепятственного перемещения по его пространству к месту получения услуги (услуг);

- о технологии предоставления услуг в учреждении;

- о правилах взаимодействия с маломобильными категориями детей и молодежи, имеющими различные виды ограничений, с учетом особенностей восприятия и общения;

- о значимых барьерах окружающей среды, с которыми могут столкнуться маломобильные категории детей и молодежи в связи с имеющимися у них нарушениями, а также обоснованных видах этих нарушений;

- об организации предоставления услуг в учреждении и о видах помощи и регламенте сопровождения их на объекте с учетом имеющихся у детей и молодых людей ограничений жизнедеятельности;

- о наличии специального оборудования для обеспечения доступа к маломобильным категориям детей и молодежи и вспомогательного оборудования для оказания им помощи на объекте, а также особенностях работы с ним;

- об ответственных за сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи на объекте сотрудника и их функций;

- о содержании и алгоритме оказания помощи маломобильным категориям детей и

молодежи, а также о способах и вариантах взаимодействия сотрудников различных подразделений.

Все сотрудники организации социального обслуживания, сталкивающиеся при осуществлении своей профессиональной деятельности с маломобильными категориями детей и молодежи, участвующие в предоставлении услуг, административно-хозяйственный и вспомогательный персонал, а также инженерно-технические работники и рабочие [7], должны быть проинструктированы на предмет возникновения трудностей, связанных с обеспечением доступности для данных категорий населения объектов и услуг, в том числе с непосредственным участием персонала (с предоставлением помощи на объекте в преодолении барьеров и в сопровождении маломобильного ребенка или молодого человека). Вновь принятые сотрудники допускаются к работе в учреждении социального обслуживания только после прохождения инструктажа по вопросам доступности.

Приказом руководителя организации, предоставляющей социальное обслуживание, определяется сотрудник, ответственный за осуществление работы по созданию в учреждении социального обслуживания условий доступности объекта и оказываемых услуг, а также за проведение инструктажа сотрудников. Этим ответственным должностным лицом может быть заместитель директора (по реабилитации, по общим вопросам и проч.) или иное лицо, определяемое руководителем учреждения. Ответственный сотрудник должен (весьма желательно) пройти специальное обучение по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации по вопросам доступности. Ответственный сотрудник самостоятельно проводит инструктаж по вопросам доступности или организует его проведение привлеченными специалистами-экспертами.

Для мониторинга работы и результатов обучения персонала по проблемам доступности заводится специальный журнал мониторинга инструктажа по обеспечению доступности учреждения, в котором указываются дата, время и тема занятия с указанием ФИО, должности сотрудников, получивших инструктаж, и ФИО, должность сотрудника, который его проводил. В таком документе необходимо проставлять подписи как инструктирующего, так инструктируемого.

В учреждении социального обслуживания могут проводиться такие виды инструктажа по вопросам доступности, как первичный и

повторный. Оба вида инструктажа могут организовываться в индивидуальной и групповой (коллективной) формах.

Первичный инструктаж проводится индивидуально при приеме на работу нового сотрудника как вводный инструктаж в виде тренинга на рабочем месте (теоретический и практический), и при включении нового функционала в должностную инструкцию работника. Данный вид инструктажа также организуется коллективно – для всего коллектива или в малых группах. Он осуществляется с целью общего осведомления о регламенте работы по созданию условий доступности объекта и оказываемых услуг, сотрудниках, ответственных за осуществление этой деятельности, о задачах по сопровождению и взаимодействию с маломобильными категориями детей и молодежи. Направление на первичный индивидуальный инструктаж по вопросам доступности принятого на работу сотрудника дает отдел кадров учреждения социального обслуживания.

Повторно индивидуальный инструктаж осуществляется в случае нарушения обязанностей и требований сотрудниками. Также он может быть организован в случае появления нового вспомогательного технического средства, применяемого для оказания помощи маломобильным категориям детей и молодежи, для дальнейшего развития навыков работы и т.д. Коллективный повторный инструктаж может проводиться для совершенствования и развития представлений по вопросам доступности, обсуждения и анализа причин несоблюдения требований доступности, определенных по результатам контрольных мероприятий для их недопущения вновь и устранения. Повторный инструктаж необходим также при вступлении в силу новых правил, инструкций, документов, перед началом предоставления новых типов услуг, при переходе на обслуживание в новых формах и на новых объектах. Инструктаж может быть проведен в малых группах и для всего коллектива.

Повторный периодический инструктаж осуществляется в соответствии с планом работы организации. В некоторых ситуациях проводится внеплановый инструктаж с целью изучения новых правил, инструкций, документов, актуальных форм обслуживания, регламента оказания новых услуг, адаптации к новым условиям.

Основными формами организации индивидуального инструктажа выступают тренинги, собеседования, разъяснения, коллективного – лекции, семинары, деловые игры. По результатам инструктажа может

проводиться тестирование, включающее теоретические контрольные вопросы и практические задания.

Таким образом, организация работы по социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи в учреждении социального обслуживания предусматривает следующие элементы:

– выработка и утверждение организационно-распорядительных и иных локальных документов учреждения о порядке оказания помощи маломобильным категориям детей и молодежи;

– фиксация в должностных инструкциях сотрудников конкретных функций и задач по реализации сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи;

– систематическое обучение персонала по вопросам оказания помощи маломобильным категориям детей и молодежи в учреждении;

– наличие доступной информации для маломобильных категорий детей и молодежи о порядке организации доступности объекта и предоставляемых в учреждении услуг, а также порядка получения помощи на объекте.

Перечисленные направления деятельности как компоненты организационного обеспечения социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи способствуют решению нескольких задач. Ключевой из них является создание адекватной реабилитационной среды учреждения социального обслуживания как площадки для моделирования и реализации эффективных социально-педагогических технологий для

различных специалистов, работающих с данной категорией. Решению задачи повышения профессиональной компетентности специалистов, формированию деятельностного компонента их готовности к социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи способствует цикличность различных мероприятий по их обучению, консультированию и инструктированию. Разработка локальной нормативно-правовой базы и организационно-исполнительской системы учреждения социального обслуживания, в свою очередь, позволяет определять и фиксировать смысловые границы, содержание, упорядоченность и целенаправленность деятельности по социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи. Внедрение этих элементов также определяет возможности формирования информационной базы для оценки работы специалистов, определение способов влияния на них с целью побуждения к более продуктивной профессиональной реализации в описываемом виде деятельности. Данные обстоятельства позволяют характеризовать модель организации социально-педагогического сопровождения детей и молодежи в условиях социального учреждения как отвечающую основным требованиям, предъявляемым к такой деятельности [6]: целенаправленности, комплексности, полидисциплинарности, последовательности, технологичности.

Литература:

1. «Свод правил. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения. СП 59.13330.2012» // ТЕХЭКСПЕРТ: Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200089976>
2. «Свод правил. Учреждения социального обслуживания маломобильных групп населения. Правила расчета и размещения. СП 141.13330.2012» // ТЕХЭКСПЕРТ: Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200102777>
3. Басов Н.Ф., Веричева О.Н. Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник КГУ. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №2. – С. 184-188.
4. Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е. Содержание социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи / Н.Ф.

- Басов // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 2. – № 5. – С. 81-86.
5. Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи / Н.Ф. Басов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 241-244.
6. Веричева О.Н. Особенности и принципы формирования развивающего и реабилитационного пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №6. – С. 112-117.
7. Веричева О.Н., Смирнова Е.Е. Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи / О.Н. Веричева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 227-231.

8. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы»

9. Федеральный закон «О внесении

изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» от 01.12.2014 N 419-ФЗ.

Сведения об авторе:

Смирнова Екатерина Евгеньевна (г. Кострома, Российская Федерация), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», e-mail: see_79@mail.ru

Data about the author:

E. Smirnova (Kostroma, Russian Federation), Ph.D., Associate Professor of the Social Work Department, Kostroma State University, e-mail: see_79@mail.ru



Спортивная педагогика

УДК 796.92.093.642

РАЗВИТИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БИАТЛОНИСТОВ 13-14 ЛЕТ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Т.А.Сагиев, И.Г. Гибадуллин

Аннотация. В статье представлена авторская методика развития силовой выносливости в подготовительном периоде годичного цикла тренировки у биатлонистов 13-14 лет, суть которой заключается в акцентированном развитии мышечных групп, задействованных в современных коньковых ходах. Методика содержит микро и мезоцикловое планирование тренировочного процесса с учетом возрастных особенностей юных биатлонистов и этапов подготовительного периода, где используются разнообразные ациклические и циклические тренировочные средства и методы; показана интенсивность тренировочной нагрузки. Статья завершается экспериментальной проверкой эффективности разработанной методики при помощи общепринятых педагогических тестов и специального разработанного теста, позволяющего в целом оценить уровень гоночной выносливости, а также силовой выносливости, учитывая показатели скорости, времени, «проката» каждого цикла в подъем, а также пульс юного биатлониста после преодоления каждого подъема на протяжении всей дистанции.

Ключевые слова: юные биатлонисты, подготовительный период, динамическая силовая выносливость.

THE DEVELOPMENT OF DYNAMIC POWER ENDURANCE OF BIATHLETES OF 13-14 YEARS OLD IN THE PREPARATORY PERIOD

T. Sagiev, I. Gibadullin

Abstract. The article presents the author's method of development of power endurance in the preparatory period of the annual cycle of training of biathletes of 13-14 years, the essence of which is to accentuate the development of muscle groups involved in modern skating moves. The method contains micro and mesocyclone planning of the training process taking into account age peculiarities of young biathletes and stages of the preparatory period where the use of a variety of acyclic and cyclic training tools and methods, shows the intensity of the training load. The paper concludes with experimental verification of the effectiveness of the developed technique with the conventional pedagogical tests and a specially designed test allows to check the General level of racing endurance and power endurance given the parameters of speed, time, "rental" of each cycle in the rise and the pulse of the young athlete after overcoming each lift throughout the course.

Keywords: young biathletes, preparatory period, dynamic strength endurance.

За последнее время современные технологии улучшили скольжение лыж, что повлекло за собой повышение скорости бега, поэтому специалисты [1, с. 41, 2, с. 17, 5, с. 25] стали уделять пристальное внимание скоростно-силовым качествам биатлонистов. Известно, что чем сильнее воздействуют силы сопротивления, тем больше проявляются силовые качества у спортсмена. Так, применительно к биатлону, в качестве сопротивления выступают мелкокалиберная винтовка весом около 4 килограмм, подъемы различной крутизны и, иногда, неблагоприятные погодные условия. В момент преодоления подъемов высокой крутизны (более 12°) высококвалифицированный биатлонист использует технику одновременного двухшажного подъемного варианта конькового хода, отличающуюся меньшей частотой смены циклов и более мощными отталкиваниями с

полной амплитудой движений, где преимущественно проявляется динамическая силовая выносливость. Если учесть тот факт, что биатлонные трассы содержат непродолжительные равнинные участки, подъемы которых чередуются со спусками, то можно охарактеризовать гоночную деятельность биатлониста как интервальную многократно-повторяющую субмаксимальную скоростно-силовую работу с кратковременным относительным отдыхом на спусках и огневых рубежах. Поэтому гоночные состязания биатлонистов высокой квалификации, главным образом, происходят на подъемах, где успех зависит от уровня развития анаэробной силовой и скоростно-силовой выносливостей и способности организма к быстрым процессам восстановления на спусках и стрельбище.

Однако в подготовке юных биатлонистов в силу возрастных особенностей следует учитывать, что силовая выносливость уже наблюдается на подъемах средней крутизны, хотя гонка проходит без переноски оружия.

Анализ учебно-тренировочного процесса биатлонистов 13-14 лет в подготовительном периоде помог выявить ограниченное количество использования общих и специальных средств и методов тренировки на развитие скоростно-силовых качеств [3, с.157]. Особенностью разработанной нами методики является разнообразие специальных и общих циклических и ациклических упражнений и, соответственно, методов тренировки. На протяжении I этапа подготовительного периода силовые упражнения выполнялись с низкой интенсивностью и большими паузами отдыха. В семидневном микроцикле проводились отдельно 2 занятия для развития силовой выносливости. В первом занятии применялись циклические упражнения в подъем 30 метров повторным методом (шаговая имитация, вело, бег по песку). Во втором занятии выполнялся комплекс общих силовых упражнений с собственным весом. При разработке комплексов силовых упражнений мы учитывали тот факт, что у современных биатлонистов изменилась техника конькового хода, в частности, отталкивающие усилия стали более взрывными и пружинистыми, сократилась амплитуда движений [4, с. 26], уменьшились рычаги отталкивания рук, в беге наблюдалось высокое положение туловища спортсмена. В этой связи, значительная часть физической нагрузки перекладывается на мышцы, ранее менее задействованные, брюшного пресса, верхней части спины, груди, плеч и икроножных мышц.

На II этапе вместо силового комплекса с собственным весом применялся комплекс с отягощениями сопряженным методом. Учитывая возрастные особенности детей 13-14 лет, вес

отягощения составлял 20% от максимальных значений, на отдых отводилось 1-2 минуты. На данном этапе отличительной особенностью при выполнении циклических упражнений в подъем 60 метров являлось повышение интенсивности с помощью переменного метода. К концу упражнения пульс достигал 170-180 ударов в минуту (далее уд/мин) и снижался до 130 уд/мин после пятиминутного легкого бега. Более высокую интенсивность мы не рекомендуем, так как известно о недостатке ферментов анаэробного гликолиза у подростков.

На III этапе первое занятие отводилось комплексу силовых упражнений с отягощениями сопряженным методом, вес отягощения 30-40% от максимальных значений. Отдых составлял 2-3 минуты. Во втором занятии переменным методом использовались силовая работа на лыжероллерах на отдельные звенья тела спортсмена, а также шаговая имитация в подъем 100 метров (к концу упражнения пульс достигал 170-180 уд/мин).

С целью определения эффективности разработанной нами методики мы провели педагогический эксперимент. В состав экспериментальной (далее ЭГ) и контрольной (далее КГ) групп входили по 20 биатлонистов юношей 13-14 лет. В учебно-тренировочный процесс биатлонистов ЭГ была внедрена наша методика, биатлонисты КГ занимались по общепринятой методике [6, с. 26].

С помощью педагогических тестов выявлен исходный уровень силовых показателей в начале подготовительного периода, а также для изучения динамики проведен второй срез тестов в конце подготовительного периода.

В ЭГ прирост изучаемых показателей достоверно значимый и составляет от 20-30 %; у юношей КГ прирост силовых показателей рук менее значимый от 7 до 12%, ног – 20%, что скорее связано с малым тренировочным воздействием на плечевой пояс (табл. 1).

Таблица 1. - Сравнение показателей силовой подготовленности биатлонистов 13-14 лет контрольной и экспериментальной групп в процессе педагогического эксперимента ($M \pm \sigma$)

Тесты	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Начало I этапа	Конец II этапа	p	Прирост(%)	Начало I этапа	Конец II этапа	p	Прирост(%)
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	12±2	13±2	-	7,8	11±3	15±2	*	26,8
Сгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	37±6	42±5	*	11,9	39±5	47±6	*	17,2
Прыжки вверх из приседа на двух ногах (кол-во раз)	28±3	35±4	*	20	26±3	38±2	*	31,6

Примечание: * - достоверность различий при $P < 0,05$.

Разработанный нами специальный тест на лыжероллерах моделирует соревновательную технико-тактическую и функциональную деятельность биатлонистов 13-14 лет и позволяет в целом оценить уровень гоночной и

динамической силовой выносливости в подъем, регистрируя скорость, время, длину «проката» каждого цикла, а также пульс после преодоления каждого подъема на протяжении всей дистанции (таблица 2).

Таблица 2. - Сравнение показателей в специальном тесте у биатлонистов до и после педагогического эксперимента ($M \pm \sigma$)

Показатели	До эксперимента ЭГ			После эксперимента ЭГ			
	1 круг	2 круг	3 круг	1 круг	2 круг	3 круг	
Бег в подъем (время), с	1	40,0±2,9	44,0±3,2	45,2±4,2	36,7±2,2*	37,8±2,5*	39,5±2,8*
	2	15,9±1,4	16,6±1,6	17,2±1,9	14,4±1,0*	14,9±0,9*	15,8±1,5*
Бег в подъем (скорость), м/с	1	3,75±0,28	3,41±0,31	3,32±0,33	4,09±0,26*	3,97±0,27*	3,80±0,28*
	2	3,77±0,29	3,61±0,30	3,49±0,32	4,17±0,26*	4,03±0,26*	3,80±0,29*
Бег в подъем (кол-во циклов)	1	93±1,2	95±1,3	98±0,9	87±0,7*	88±0,7*	88±0,9*
	2	37±0,7	38±0,6	38±0,7	34±0,3*	34±0,4*	35±0,5*
Бег в подъем (длина цикла), см	1	161±1,8	158±2,3	157±2,0	172±0,9*	170±1,0*	170±1,3*
	2	164±4,7	157±1,6	154±4,0	176±1,1*	176±1,6*	171±1,9*
ЧСС, уд/мин	1	185±8,4	186±6,7	187±9,6	178±3,0*	182±3,7	180±5,6*
	2	188±2,7	190±2,9	189±3,8	183±2,0*	183±2,2*	184±3,0*
Показатели	До эксперимента КГ			После эксперимента ЭГ			
Бег в подъем (время), с	1	41,0±3,2	43,8±3,8	46,1±3,4	39,2±2,9	41,1±3,3*	43,8±3,8*
	2	16,1±1,2	16,8±1,7	17,5±2,0	15,3±1,5*	15,9±1,8*	17,0±1,7
Бег в подъем (скорость), м/с	1	3,66±0,29	3,42±0,32	3,25±0,33	3,83±0,28	3,65±0,30	3,42±0,32
	2	3,73±0,29	3,57±0,31	3,43±0,32	3,92±0,28	3,77±0,29	3,53±0,31
Бег в подъем (кол-во циклов)	1	94±1,0	96±1,2	99±1,4	90±1,0*	92±1,3*	95±1,3*
	2	37±0,6	38±0,7	39±0,6	36±0,5	36±0,4*	38±0,6
Бег в подъем (длина цикла), см	1	160±2,2	156±1,7	152±2,6	167±1,2*	163±2,1*	158±1,9*
	2	161±1,4	156±1,0	153±1,5	167±2,6*	167±2,2*	158±2,6*
ЧСС, уд/мин	1	187±6,2	186±5,7	186±8,3	184±4,1	187±5,0	185±6,3
	2	186±2,2	188±2,6	190±3,2	187±2,3	186±2,9	188±4,1

Примечание: 1 – в подъем 10 градусов, протяженностью 150 метров; 2 – в подъем 10 градусов, протяженностью 60 метров; * - достоверность различий при $P < 0,05$

Из таблицы 2 видно, как у спортсменов ЭГ с достоверной значимостью возрос показатель скорости бега в подъем 60 и 100 метров за счет более мощных толчковых движений; об этом свидетельствует увеличение показателя длины проката. Высокая скорость биатлонистов ЭГ сохранялась на протяжении всей гонки, что

говорит о высоком уровне развития силовой выносливости, что трудно сказать о биатлонистах КГ.

Также следует отметить, что у биатлонистов ЭГ отмечается более редкий пульс в среднем на 5 ударов, что говорит о повышенном уровне тренированности кардиореспираторной системы.

Литература:

1. Дунаев, К.С. Анализ соревновательной деятельности как фактор оптимизации процесса подготовки российских биатлонистов к ответственным стартам [Текст] / К.С. Дунаев // Теория и практика физической культуры. - 2008. - №2. С. 40-43.
 2. Левин, С.В. Гоночная подготовка биатлонистов-юниоров в подготовительном периоде: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.В. Левин. - СПб. – 2012. - 23с.

3. Сагиев, Т.А. Особенности тренировочной деятельности биатлонистов 13-14 лет в подготовительном периоде в разделе скоростно-силовой подготовки [Текст] / Т.А. Сагиев, В.П. Шульпина // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта», 3 (85) – СПб., 2012 С. 152 – 158.
 4. Тюличева, А.Ю. Технология совершенствования двигательных действий лыжника-гонщика (методические секреты) [Текст] / Александра Тюличева ; Austrian Langlauf & Biathlon

Academy. – Санкт-Петербург : СИНЭЛ, 2017. – 56 с.

5. Фарбей, В.В. Подготовка биатлонистов 13-16 лет в переходном и подготовительном периодах тренировки с использованием технических средств обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.В. Фарбей. – Спб, 2000. – 34с.

6. Шикунов, М.И. Биатлон: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [Текст] / М.И. Шикунов и др. – М.: Советский спорт, 2005. – 88 с.

Сведения об авторах:

Сагиев Талгат Абаевич (г. Омск, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Омский государственный технический университет, e-mail: n222omsktalgat@yandex.ru

Гибадуллин Илдус Гиниятулович (г. Ижевск, Россия), д-р пед. наук, профессор, директор института физической культуры и спорта имени А.И. Тихонова, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, e-mail: ffkis@istu.ru

Data about the authors:

T. Sagiev (Omsk, Russia), senior lecturer of the Department of physical education and sport, Omsk state technical University, e-mail: n222omsktalgat@yandex.ru

I. Gibadullin (Izhevsk, Russia), Dr. PED. Sciences, Professor, Director of Institute of physical culture and sports named after A. I. Tikhonov, Izhevsk state technical University named after M. T. Kalashnikov, e-mail: ffkis@istu.ru



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА И СТРАТЕГИЙ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

И.В. Борисова, М.А. Нутрикова, Т.Н. Цыганкова

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблематики совладающего поведения (копинг-поведения) и представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей интеллекта и стратегий копинг-поведения студентов, получающих педагогическое образование на физико-математическом факультете. Выявлено, что показатели интеллекта студентов в ходе обучения повышаются. Установлено, что студенты 5 курса значимо чаще используют планирование в решении проблемы и положительную переоценку в трудной стрессовой ситуации, по сравнению со студентами 1 курса. Доказано, что показатели психометрического интеллекта значимо связаны с положительной переоценкой, принятием ответственности, планированием решения проблемы в трудных стрессовых ситуациях. Связей показателей психометрического интеллекта с конфронтативным копингом, поиском социальной поддержки, бегством-избеганием не выявлено.

Ключевые слова: интеллект, копинг-поведение, стратегии копинг-поведения, конструктивные стратегии копинг-поведения, неконструктивные стратегии копинг-поведения, конфронтативный копинг, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, самоконтроль, дитанцирование, положительная переоценка, принятие ответственности, бегство-избегание.

RELATIONSHIP IQ AND STRATEGIES COPING BEHAVIOR OF STUDENTS

I. Borisova, M. Nutrikova, T. Tsygankova

Abstract. The article discusses some aspects of the problems of coping (coping behavior), and presents the results of empirical research of the relationship indicators of intelligence and strategies of coping behavior of students who receive teacher training in physics and mathematics faculty. It was revealed that the performance of students in the training of intelligence are increased. It was found that the planning of the course, students 5 significantly more likely to use in solving the problem and positive revaluation in difficult stressful situation, compared to the 1st year students. It is proved that the performance of psychometric intelligence was significantly associated with a positive revaluation, taking responsibility, planning problem solutions in difficult stressful situations. Relations with the psychometric intelligence indicators konfrontativnym coping, seeking social support, escape-avoidance is not revealed.

Keywords: intelligence, coping behavior, strategies of coping behavior, constructive strategies of coping behavior, non-constructive strategies of coping behavior konfrontativny coping, search for social support, planning solution to the problem, self-control, ditantsirovanie, positive revaluation, accepting responsibility, escape-avoidance.

Каждый человек встречается в своей жизни с трудными стрессовыми ситуациями. Кто-то выходит из этих ситуаций без потерь, а можно сказать с приобретениями, а кто-то не выдерживает и ломается. Психологов всегда интересовали причины того, что одни люди устойчивы к стрессовым воздействиям и могут справиться с трудностями, а у других этого не получается. В связи с этим возникает вопрос о личностных ресурсах, помогающих, в тех ситуациях, которые человек воспринимает как сложные, стрессовые, требующие напряжения для их преодоления. Интеллект можно рассматривать как один из таких личностных ресурсов. В трудных стрессовых ситуациях человек использует различные способы совладающего поведения (копинг-поведения) для того чтобы снять напряжение и сохранить

существующий у него уровень самоуважения. Какие-то способы поведения оказываются эффективными, т.е. помогают снять стресс и сохранить самоуважение, какие-то – не эффективными и не достигают поставленной цели, или достигают цели, но при этом человеку приходится расплачиваться за это слишком большой ценой. Причем одни и те же способы поведения в одной ситуации могут быть эффективными, в другой – нет. Трудные стрессовые ситуации встречаются и обычной жизни, и в педагогической деятельности, в связи с этим для будущих педагогов важно владеть разнообразным репертуаром способов копинг-поведения и использовать эффективный копинг для выхода из трудных стрессовых ситуаций.

Изучение взаимосвязи показателей интеллекта и стратегий копинг-поведения

студентов остается малоразработанной и актуальной проблемой. Особое значение совладающее поведение приобретает для будущих педагогов, так как их умения справляться с трудными стрессовыми ситуациями связано не только с их собственным психологическим здоровьем, но и оказывает влияние на формирование личности учащихся.

В настоящее время изучение копинг-поведения пользуется большой популярностью у зарубежных и отечественных психологов. Большой вклад в изучение понятия копинг-поведения внесли работы R.S. Lazarus [13, 14], S. Folkman [15], N. Naan [12], E. Frydenberg, R. Lewis [11], Л.И. Анцыферовой [2], Р.М. Грановской, И.М. Никольской [10], Крюковой [7, 8] и др.

Совладающее поведение определяется как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [7, 8].

В последнее время активно ведутся исследования интеллекта как ресурса совладающего поведения. В литературе отсутствует однозначный ответ на вопрос о роли интеллекта в совладающем поведении, т.к. связи (корреляции) между психометрическими показателями интеллекта и предпочтением копингов немногочисленны и противоречивы.

В работе А.А. Алексапольского [1, с. 8] установлено, что лица с высоким интеллектуальным ресурсом (в терминах полнезависимости и высокого уровня психометрического интеллекта) способны использовать широкий спектр стратегий совладания, охватывающий все стили совладания, в том числе продуктивный, социальный и непродуктивный копинги.

С.И. Малахова [9, с. 11] изучала связь психометрического интеллекта с проблемно-ориентированным, эмоционально-ориентированным и копингом ориентированным на избегание и установила, что более высокий уровень психометрического интеллекта у студентов приводит к снижению в выборе непродуктивных видов копингов.

Нами неоднократно предпринимались попытки изучения совладающего поведения и метрического интеллекта. Мы изучали совладающее поведение студентов с различными уровнями тревожности [4, с. 42-25]; совладающее поведение подростков из семей с различными типами воспитания [6, с. 373-374], совладающее поведение при разводе [3, с. 103-110]; структуры интеллекта учащихся разных типов классов [5, с.

124-130].

Целью данного исследования являлось изучение взаимосвязи показателей интеллекта и стратегий копинг-поведения студентов.

В эмпирическом исследовании принимали участие студенты Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского физико-математического факультета в количестве 50 человек (из них 20 – студенты 1 курса, 16 – студенты 4 курса и 14 – студенты 5 курса; из них 30 – девушек и 20 юношей). Возраст студентов от 18 до 24 лет.

Изучение уровня и структуры психометрического интеллекта проводилось с помощью теста Р. Амтхауэра, 1976 год (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test, (IST), который предназначен для измерения интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 60 лет.

Изучение копинг-стратегий поведения в трудных стрессовых ситуациях осуществлялось с помощью опросника Р. Лазурса и С. Фолькмана, 1988 год (Ways of Coping Questionnaire – WCQ), который направлен на выявление характерных способов преодоления стресса у лиц в возрасте от 14 до 60 лет.

Для проверки гипотез о связях между переменными использовался коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. Для проверки гипотез о различии двух выборок по уровню выраженности признака применялся U - критерий Манна-Уитни.

Среднее значение общего показателя интеллекта всех студентов, принявших участие в исследовании, составило 98 баллов, студентов 1 курса – 86 баллов, студентов 4 курса – 99 баллов и 5 курса 107 баллов. С помощью критерия Манна-Уитни получены статистически значимые различия между показателями общего интеллекта студентами 1 и 4 курсов ($U_{Эмп} = 40, p \leq 0.01$), 1 и 5 курсов ($U_{Эмп} = 18, p \leq 0.01$), 4 и 5 курсов ($U_{Эмп} = 43, p \leq 0.01$).

Полученные данные можно объяснить тем, что педагогические специальности в настоящее время не пользуются популярностью среди девушек и особенно среди юношей. На педагогические специальности конкурс не высокий и наряду с мотивированными на педагогическую деятельность юношами и девушками с высокими показателями интеллекта на эти специальности поступают также не мотивированные на педагогическую деятельность юноши и девушки с не высокими показателями интеллекта. Часть из не мотивированных студентов с не высокими показателями интеллекта отчисляются в ходе обучения на младших курсах. За счет этого увеличиваются средние значения показателей интеллекта

студентов на старших курсах. Кроме этого показатели интеллекта улучшаются и за счет обучения студентов. Физико-математическое образование оказывает очень сильное влияние на интеллектуальное развитие.

Лучше всего студенты справились сконструктивными субтестами, хуже всего с

вербальными субтестами, но статистически значимых различий с помощью критерия Манна-Уитни не установлено.

Уровни выраженности копинг-стратегий студентов в трудных стрессовых ситуациях представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Уровень выраженности копинг-стратегий студентов (в %)

	Высокий	Средний	Низкий	Отсутствие
Конфронтативный копинг	0	72	28	0
Поиск социальной поддержки	6	30	54	10
Планирование решения проблемы	24	44	30	2
Самоконтроль	32	48	18	2
Дистанцирование	4	44	52	0
Положительная переоценка	24	40	32	4
Принятие ответственности	16	52	16	16
Бегство-избегание	4	38	46	12

Студенты, изучаемой группы чаще используют самоконтроль для снятия напряжения в трудной стрессовой ситуации. Для данной группы студентов не характерно обращаться к поиску социальной поддержки, дистанцированию и бегству-избеганию от проблемы. С нашей точки зрения это может быть связано, с тем, что обследуемые студенты получают педагогическое

образование и это откладывает отпечаток на их поведение, в том числе и в трудной стрессовой ситуации. Часть студентов сохраняет свою самооценку за счет планирования решения проблемы и положительной переоценки сложившейся неблагоприятной ситуации, другая часть студентов не достаточно умеет пользоваться этими стратегиями.

Таблица 2. – Достоверность различий в предпочтении копинг-стратегий студентов разных курсов

	1-4 курс $n_1=20, n_2=16$	1-5 курс $n_1=20, n_2=14$	4-5 курс $n_1=16, n_2=14$
Конфронтативный копинг	92,5	128,5	84
Поиск социальной поддержки	103	83	108,5
Планирование решения проблемы	121	65*	43,5*
Самоконтроль	155	84,5	63,5
Дистанцирование	155	131,5	93,5
Положительная переоценка	132,5	68*	62
Принятие ответственности	139,5	100,5	88,5
Бегство-избегание	102,5	94	89,5
Критические значения $U_{кр}$	87, $p \leq 0,01$; 107, $p \leq 0,05$	73, $p \leq 0,01$; 92, $p \leq 0,05$	56, $p \leq 0,01$; 71, $p \leq 0,05$

*Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне значимости $p \leq 0,01$

Установлены статистически значимые различия в предпочтении планирования решения проблемы и положительной переоценки студентами разных курсов. Студенты 5 курса значимо чаще в трудной стрессовой ситуации прибегают к планированию решения проблемы по сравнению со студентами 1 курса и 4 курса, и значимо чаще используют положительную переоценку ситуации, чем студенты 1 курса.

Применение U - критерий Манна-Уитни не выявило значимых различий в использовании

стратегий копинг-поведения между студентами мужского и женского пола.

Взаимосвязь копинг-стратегий и интеллектуальных показателей студентов изучалась с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Критические значения $r_s=0.27 (0,05), r_s=0.35 (0,01)$ для $N = 50$.

Обнаружены значимые положительные взаимосвязи показателей интеллекта с планированием решения проблемы, самоконтролем, положительной переоценкой и

принятием ответственности. Чем больше показатели интеллекта, тем выше данные виды копинга.

Зафиксирована значимая отрицательная взаимосвязь одного из показателей вербального

интеллекта с дистанцированием. Чем лучше развито индуктивное мышление и чутье языка, тем реже студенты дистанцируются от проблемы. Копинг-стратегия дистанцирование не относится к конструктивным способам поведения.

Таблица 3. - Взаимосвязь копинг-стратегий и показателей интеллекта студентов

	LS	GE	AN	KL	RA	ZR	FS	WU	ME
Конфронтативный копинг	-0.017	0.044	0.092	0.076	-0.218	0.221	-0.102	0.021	0.127
Поиск социальной поддержки	0.089	0.096	0.143	0.159	0.117	0.263	0.181	0.261	0.23
Планирование решения проблемы	0.412*	0.367*	0.459*	0.469*	0.315*	0.58*	0.234	0.227	0.355*
Самоконтроль	0.235	0.226	0.428*	0.509*	0.237	0.521*	0.227	0.227	0.418*
Дистанцирование	-0.273*	-0.132	0.094	0.076	-0.066	0.014	-0.105	-0.04	0.001
Положительная переоценка	0.393*	0.328*	0.497*	0.511*	0.306*	0.588*	0.397*	0.432*	0.455*
Принятие ответственности	0.341*	0.279*	0.405*	0.466*	0.183	0.576*	0.326*	0.319*	0.319*
Бегство-избегание	0.09	0.124	0.082	0.102	0.256	-0.016	-0.009	-0.004	0.069

Примечание: LS – логический отбор, GE – определение общих черт, AN – аналогии, KL – классификация, RA – задания на счет, ZR – ряды чисел, FS – выбор фигур, WU – задание с кубиками, ME – задания на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное.

* H_0 отвергается. Корреляция между A и B статистически значима.

Взаимосвязей показателей интеллекта с конфронтативным копингом, поиском социальной поддержки, бегством-избеганием не выявлено.

Наибольшее количество связей с показателями интеллекта зафиксировано при положительной переоценке, принятии ответственности и планировании решения проблемы. Перечисленные стратегии относятся к конструктивным способам копинг-поведения.

С нашей точки зрения, полученные результаты вполне объяснимы, так как понимание, оценка, интерпретация ситуации, лежащие в основе совладающего поведения, опираются на интеллектуальные ресурсы человека.

Таким образом, показатели метрического интеллекта студентов педагогических специальностей, обучающихся на физико-математическом факультете, увеличиваются в ходе обучения.

Студенты чаще используют самоконтроль и реже социальную поддержку, дистанцирование и избегание проблемы в трудных стрессовых ситуациях. Часть студентов активно прибегает к планированию решения проблемы и положительной переоценке ситуации, принимает на себя ответственность за происходящее, а часть студентов не умеет применять эти конструктивные стратегии поведения в трудной стрессовой ситуации.

Студенты 5 курса значимо чаще в трудной

стрессовой ситуации прибегают к планированию решения проблемы по сравнению со студентами 1 курса и 4 курса, и значимо чаще используют положительную переоценку ситуации, чем студенты 1 курса.

Чем выше показатели психометрического интеллекта, тем значимо чаще студенты прибегают к положительной переоценке, принимают на себя ответственность, планируют решение проблемы, т.е. демонстрируют конструктивные копинг-стратегии поведения и значимо реже дистанцируются от проблемы, т.е. не используют неконструктивную копинг-стратегию в трудных стрессовых ситуациях.

Результаты исследования могут быть использованы в работе со студентами, направленной на выработку конструктивных способов совладающего поведения в трудных стрессовых ситуациях. Необходимо специально обучать студентов, получающих педагогические специальности, сознательно применять конструктивные способы поведения в трудных стрессовых ситуациях. Психометрический интеллект студентов можно использовать как ресурс совладающего поведения. Применение конструктивных стратегий копинг-поведения является одним из условий успешного осуществления педагогической профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алексапольский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Алексапольский, Алексей Андреевич. - М., 2013. - 32 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1994. - № 1. - С. 3–18.
3. Борисова И.В., Власова Т.В. Совладание со стрессом потери при разводе / И.В. Борисова, Т.В. Власова // Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (15-16 октября 2009 г.): в 6 т. - М.: Изд-во ИП РАН, 2009. - Т. 1. - С. 103-110.
4. Борисова И.В. Особенности совладающего поведения студентов физической культуры с различными уровнями тревожности / И.В. Борисова, А.А. Зюзя, И.А. Мезенцева, Л.П. Петухова. - 2011. - №10 (80). - С.42-45.
5. Борисова И.В. Особенности структуры интеллекта учащихся разных классов / И.В. Борисова, В.Н. Новосельцева // Успехи современной науки. - 2016. - № 2. - С. 124-130.
6. Борисова И.В. Особенности совладающего поведения подростков из семей с различными типами воспитания / И.В. Борисова // Психология совладающего поведения. - Кострома, 2007. - С. 373-374.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: монография / Т.Л. Крюкова. - Кострома: Авантитул, 2004.
8. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова; под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Ин-т психологии РАН, 2008. - С. 55-65.
9. Малахова С.И. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Малахова Светлана Игоревна. - М., 2013. - 32 с.
10. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. - СПб.: Речь, 2000.
11. Frydenberg E., Lewis R. Adolescent Coping Scale: Manual. ACER Press, Melbourne, 1993.
12. Haan N. Coping and defending. Process of self-environment organization. N.Y.: Academic Press, 1977.
13. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N.Y.: Springer, 1984.
14. Lazarus R.S. Coping theory and re - search: Past, present and future // Psy cho - somatic Medicine. 1993. 55. 237–247.
15. Lazarus R.S., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.

Сведения об авторах:

Борисова Ирина Вадимовна (г. Брянск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и профессиональной психологии, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, e-mail: Irmarmor1@yandex.ru

Нутрикова Мария Алексеевна (г. Брянск, Россия), студентка, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, e-mail: masyrik2015@yandex.ru

Цыганкова Татьяна Николаевна (г. Брянск, Россия), студентка, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, e-mail: tanya-tcigankova@yandex.ru

Data about the authors:

I. Borisova (Bryansk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of general and professional psychology, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, e-mail: Irmarmor1@yandex.ru

M. Nutrikova (Bryansk, Russia), student, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, e-mail: masyrik2015@yandex.ru

T. Tsygankova (Bryansk, Russia), student, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, e-mail: tanya-tcigankova@yandex.ru

УДК 159

ОСВОЕНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

Т. П. Малкова, Е. П. Фуреева, В. П. Зубкова

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития слухового восприятия у слепых и слабовидящих младших школьников. Представлено обоснование того, что именно слуховое восприятие играет важную роль при обучении детей, имеющих глубокие нарушения зрения, умению свободного ориентирования в пространстве. Музыкально-слуховое восприятие развивает у таких детей творческие возможности, которые помогают им успешно осваивать новое для них окружающее пространство.

Ключевые слова: слабовидящие дети, музыкально-слуховое восприятие, окружающее пространство.

MUSICAL-HEARING PERCEPTION PROVIDES DEVELOPMENT OF THE ENVIRONMENT

T.P. Malkova, E.P. Fureeva, V.P. Zubkova

Abstract. The article deals with the problem of development of auditory perception in blind and visually impaired younger schoolchildren. The rationale is that it is the auditory perception that plays an important role in teaching children who have deep visual impairments and the ability to freely orient themselves in space. Musical-auditory perception develops in such children creative opportunities that help them successfully master the new environment for them.

Keywords: visually impaired children, musical-auditory perception, surrounding space.

Эмоции и чувства имеют зависимость от состояния сенсорной сферы и опосредуются материальными и духовными потребностями, но развитие их непосредственно связано с накоплением чувственного опыта [1]. Глубокие нарушения зрения или полное его отсутствие обуславливает также изменения в характере и динамике потребностей, что, в свою очередь, сказывается на эмоциональных переживаниях, возникающих при их удовлетворении или неудовлетворении [5].

Как известно, человеческий слух имеет социальный характер и очень существенно отличается от слуха живых существ на земле. Помимо шумов человек различает как речевые, так и музыкальные раздражители, и, наверное, нетрудно себе представить, насколько возрастает значение слуха при полной или частичной утрате зрительных функций, при сокращении или невозможности воспринимать мир во всех его красках визуально [3].

Проведенное в начале учебного года диагностическое обследование музыкально - слухового восприятия слабовидящих детей первого и второго классов, обучающихся в Государственном казённом общеобразовательном учреждении «Михайловская школа-интернат» Волгоградской области показало, что у них недостаточно развито слуховое восприятие. В данном исследовании принимали участие двадцать четыре слабовидящих младших школьников. Из двадцати четырёх участников

данной диагностики не узнавали все звуки из предложенных трёх и не различали звуки и шумы из предложенных двух окружающего пространства семь человек (30%); этим ребятам трудно было определить характер музыкальных произведений, они не проявляли никакой эмоциональной заинтересованности к звучащим музыкальным произведениям. Десять слабовидящих учащихся (40%) постоянно ошибались в определении характера музыкальных произведений, но с удовольствием проявляли свое эмоциональное отношение к отдельным знакомым музыкальным произведениям, и только семь ребят (30%) быстро узнали знакомые музыкальные произведения, с удовольствием слушали их, высказывали свое суждение и эмоциональное сопереживание о прослушанном музыкальном отрывке.

По проведенному анкетированию родителей данной группы детей был сделан вывод о том, что только пятнадцать семей (60 %) слушали дома детскую и эстрадную музыку; пять семей (20 %) вместе со своими детьми слушали классическую музыку; в этих семьях дома имеются детские музыкальные инструменты. В остальных семьях их насчитывалось пять (20%) не уделялось должного внимания развитию слухового восприятия через музыку.

Хорошо известно, что слуховое восприятие играет важную роль для слепых и слабовидящих при ориентации в пространстве. Недооценка слухового восприятия в вопросах обучения может

отрицательно отразиться на полноценном развитии детей. У детей с глубокими нарушениями зрения слуховое восприятие необходимо всячески не только оберегать, но и развивать [2]. Для незрячих и слабовидящих людей звуковые ощущения и восприятие имеют не только предметное, но и сигнальное значение. По колебаниям тембра голоса, его интонации на расстоянии или вблизи, незрячие узнают настроение, характер собеседника. Слуховое восприятие сохраняет возможность общения слепых с нормально видящими членами коллектива, в котором они живут и общаются. Велико значение слуха для слепых и слабовидящих детей в процессе познания окружающего мира, пространственной и социальной ориентации [5].

В результате анализа данного обследования педагогами было принято решение о внедрении в учебно-воспитательный процесс эффективных методов и приемов более углубленной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие музыкального - слухового восприятия у слабовидящих детей первых и вторых классов.

Были поставлены задачи, направленные на:

- расширение кругозора детей младшего школьного возраста через восприятие звуков окружающего мира, через знакомство с музыкальной культурой, музыкальными инструментами;

- обучение детей умению слышать и слушать звуки окружающего мира, ориентироваться в их разнообразии, импровизировать со звуком при игре на самодельных музыкальных инструментах - игрушках;

- развитие интереса и желание участвовать в различных видах музыкальной деятельности (театрально - музыкальной; художественно - речевой; продуктивно-игровой);

- на привлечение родителей к участию в совместной музыкальной деятельности со своими детьми.

В течение учебного года была проведена серия коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие музыкально - слухового восприятия у слабовидящих детей младшего школьного возраста.

Обязательным условием реализации всей деятельности педагогов, направленной на развитие музыкально - слухового восприятия, являлась совместная деятельность музыкального руководителя с педагогами, узкими специалистами, а также родителями этих детей.

В течение года было проведено тридцать четыре коррекционно-развивающих занятия, на

которых ребята учились слушать звуки окружающего мира, ориентироваться в их разнообразии, слышать музыкальный звук - воспринимать и различать его высоту, тембр, силу и продолжительность. Обогащались представления детей о свойствах и особенностях музыкальных инструментов. Ребята учились выбирать инструменты, тембры которых соответствуют характеру звучащей музыки. Проводилась работа по обучению учащихся различным приемам звукоизвлечения на самодельных музыкальных игрушках.

Музыкальная деятельность, к примеру, была представлена такими темами, как: «Звук живет в любом предмете», «Звук - волшебник», «Где живут звуки», «Звуки дома», «Звуки города», «Звуки деревни», «Звучащие времена года», «Звуки природы (птиц, животных и т.д.)», «Звуки улицы (дорога, транспорт)», «В звуках мир наш отражен (озвучивание стихов и сказок с помощью самодельных музыкальных инструментов, музыкально - ритмические движения, шумового оркестра)».

Общеизвестно, что музыку с незапамятных времен использовали в воспитании и обучении. Это приобщение к высшим духовным ценностям человечества через эмоционально-эстетическое, интуитивное прикосновение становилось важным духовным эпизодом для ребенка и благотворно отзывалось на его дальнейшей жизни. Музыка способна ускорить или облегчить умственную деятельность, вызвать художественное или творческое вдохновение, переносить содержание бессознательного в сознание личности с последующей гармонизацией [4].

После проведения серии коррекционно-развивающей работы, направленной на улучшение музыкально-слухового восприятия, которая продолжалась в течение всего учебного года, был проведен контрольный эксперимент. Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность проделанной работы.

Так, из двадцати четырёх слабовидящих учащихся младших классов только семь ребят (30%) не узнали знакомые музыкальные произведения. Семнадцать детей (70%) быстро узнавали все звуки из предложенных трёх и прекрасно справлялись с заданием на различение звуков и шумов из окружающего пространства. Эти ребята с удовольствием высказывали свое суждение и эмоциональное сопереживание о прослушанном музыкальном отрывке и музыкальном произведении.

Большинство детей хорошо стали выделять звуки, сравнивать их с другими и правильно соотносить с предметами. Учащиеся

безошибочно стали узнавать на слух своих товарищей и педагогов по голосу; ориентировываться в пространстве группы на хлопки, на звук мяча. Разработанная серия коррекционно-развивающих занятий помогла ребятам хорошо различать звуки улицы, приближение или удаление автомобиля, узнавать на слух, легковая или грузовая машина движется по улице, и даже определить на слух, нагружена она или нет, и многое другое из того, чего они до этого не знали.

Человек слышит звук не только ушами, он слышит звук каждой клеточкой своего тела; звук ускоряет или замедляет циркуляцию крови; музыка тренирует ум и душу и служит наилучшим средством для концентрации внимания, прекрасно релаксирует и оздоравливает психику.

Работа, проведенная в течение года, которая была направлена на развитие музыкально-

слухового восприятия, научила ребят младших классов с глубокими нарушениями зрения умению вслушиваться и слушать звуки окружающего мира, и, тем самым, лучше ориентироваться в их разнообразии и в окружающем пространстве. Через знакомство с музыкальными инструментами и музыкальной культурой, через восприятие звуков музыки ребята обогатили свои знания об окружающем мире вещей.

Слабовидящий ребенок за этот год встретился в живом общении с прекрасными картинами и мелодиями и оказался способным на то, что не дано взрослым людям, - он видит музыку, может превратить чувства и образы в звучания. Его отношение к себе изменилось: он побывал в новой роли творца и победителя, почувствовал неожиданные творческие возможности, которые так помогут ему в дальнейшей жизни правильно осваивать незнакомое окружающее пространство.

Литература:

1. Волкова И.П., Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: Автореф. дис. доктор. психол. наук / И.П. Волкова. – СПб., 2010.

2. Литвак А.Г., Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: Изд-во РГПУ, 1998.

3. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями

зрения: Учебное пособие - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009.

4. Эриксон Э., Детство и общество. - Обнинск: Детство, 1993.

5. Малкова Т.П. Факторы социально-психологической адаптации выпускников школ для слепых и слабовидящих детей. / Малкова Т.П. // Вестник Поморского университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». - 2008 (декабрь). - № 4. - С. 106–109.

Сведения об авторах:

Малкова Татьяна Петровна (г. Волгоград, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: Tatiana_Malkova@mail.ru

Фуреева Елена Павловна (г. Волгоград, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: fura54@mail.ru

Зубкова Вера Петровна (г. Волгоград, Россия), старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: vera_zubkova@mail.ru

Data about the authors:

T. Malkova (Volgograd, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: Tatiana_Malkova@mail.ru

E. Fureeva (Volgograd, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: fura54@mail.ru

V. Zubkova (Volgograd, Russia), Senior Lecturer, Special Pedagogy and Psychology Department, Volgograd State Social and Pedagogical University, e-mail: vera_zubkova@mail.ru

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

О.А. Спицына

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования межличностной толерантности в подростковом возрасте посредством арт-терапевтических методов. Формулирование толерантности проводится целенаправленно и поэтапно. В статье подчеркнуто, что самый проблематичный возраст проявлений нетерпимости – подростковый, так как подростки в силу своей психологической незрелости и социальной нестабильности могут подвергаться влиянию различных националистических, псевдопатриотических идей. Именно в этом возрасте формируются мотивационные ценности ребенка, его собственные взгляды и убеждения. На основе выявленных теоретических положений проведено исследование по классической триаде: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Ключевые слова: межличностная толерантность, подростковый возраст, формирование толерантности.

FORMATION OF INTERPERSONAL TOLERANCE IN ADOLESCENCE THROUGH ART-THERAPEUTIC METHODS

O. Spitsyna

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of interpersonal tolerance in adolescence through art-therapeutic methods. Formulate tolerance should be purposeful and in stages. The most problematic age in manifestations of intolerance is teenage. Outstanding psychologists said that this age is an important moment of social development. Teenagers, by virtue of their psychological immaturity and social instability, can be influenced by various nationalistic, pseudo patriotic ideas. At this age a person is no longer capable of accepting everything like a child, but is not yet ready to show tolerance as an adult. He begins to live according to the laws of an adult society, absorbs his norms and rules, the characteristics of relationships. It is at this age that the motivational value sphere of the child, own views and beliefs is formed. On the basis of the selected theoretical propositions, a study was carried out on the classical triad: ascertaining, forming and control experiment. The data from the control experiment showed the changes that had occurred.

Keywords: interpersonal tolerance, adolescence, tolerance formation.

Проблема толерантности приобретает все большее значение на сегодняшний момент. В современном обществе возрастает уровень социальной напряженности: возникают конфликтные ситуации между различными странами и их народами. Особенно это видно в подростковой и молодежной сфере. Каждый день мы наблюдаем факты интолерантного поведения в СМИ. Это представляет опасность для общества.

Проблемы интолерантности затрагивают не только вопросы национальности, но и проявляются во всех сферах жизнедеятельности. Частое возникновение межпоколенных разногласий говорит о том, что проблема толерантности охватывает и семью: младшее поколение не уважает старшее, а старшее, в свою очередь, обесценивает молодежь.

Уровень толерантности отдельного человека во многом характеризует его личностные качества, нравственную зрелость и культуру, обуславливает его взаимоотношения с людьми (Кривцова, Е.В., Мартынова, Т. Н.). В таких обстоятельствах крайне важным является

формирование у молодого поколения толерантности.

Таким образом, толерантность, сформированная именно в подростковом возрасте, является важнейшим условием снижения напряженности в общественной жизни.

Нами было проведено исследование по формированию межличностной толерантности в подростковом возрасте посредством арт-терапии. В исследовании принимали участие учащиеся 7 классов МКОУ «Школа №2 г. Шадринска», Курганской области.

Для оценки исходного уровня толерантности нами были использованы следующие методики: Методика диагностики уровня эмпатических способностей Бойко В.В., методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М.Юсупова, методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, методика «Индекс толерантности», методика «Шкала базисных убеждений, Р. Янов-Бульман».

На основе проведенных методик мы получили следующие результаты:

1. Полученные данные по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко»: 75% испытуемых имеют заниженный уровень эмпатии. Для них характерно неумение принимать точки зрения других людей; их поступки он и считает бессмысленными; у таких детей возможно появление затруднений при общении со своими сверстниками.

2. Полученные данные по методике «Диагностика уровня эмпатии И.М. Юсупова» свидетельствуют о том, что часть испытуемых имеют средний (24%) и низкий уровень (29%) развития эмпатии. Лица со средним уровнем эмпатии испытывают незначительные затруднения при общении с окружающими. Они склонны скрывать свои чувства и мысли, не всегда понимают окружающих. Подростки с низким уровнем развития эмпатии испытывают затруднения в установлении контактов, неуютно чувствует себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишены смысла. Они отдают предпочтение уединенному занятию конкретным делом, а не работе с людьми.

3. Данные по методике «Шкала эмоционального отклика» позволяют сделать вывод, что у большинства испытуемых (47 %) нормальный уровень развития эмпатии. Такие подростки в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

4. Согласно данным по методике «Индекс толерантности», значительная часть подростков имеет низкий уровень развития толерантности (46%). Для них характерно непризнание, неприятие и непонимание особенностей других культур. Эти подростки не желают признавать, что у представителей разных культур есть равные права. Они проявляют ярко выраженное отрицательное отношение к людям, имеющим отличные от их ценности, демонстрируют к ним враждебность и презрение.

5. На основе анализа результатов методики «Шкала базисных убеждений Р. Янова-Бульмана» нами было выявлено, что по шкале благосклонности окружающего мира низкие результаты получили большое количество опрошенных (41%); по шкалам общго отношения к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий и убеждения относительно собственной ценности, способности

управления событиями и везения преобладает высокий уровень (63%).

Обобщив результаты проведенных методик, мы выделили 24 испытуемых с низкими уровнями толерантности и эмпатии. Они были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. На основе этого разделения среди испытуемых экспериментальной группы проводилась программа формирования межличностной толерантности в подростковом возрасте посредством арт-терапевтических методов. Она опирается на выявленные особенности толерантности и эмпатии детей.

На этапе формирующего эксперимента с февраля по апрель 2017 года в МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №2, г. Шадринска» внедрялась разработанная нами коррекционно-развивающая программа формирования межличностной толерантности в подростковом возрасте посредством арт-терапевтических методов.

Коррекционно-развивающая работа с детьми подросткового возраста включала в себя четыре блока: диагностический, установочный, коррекционно-развивающий и блок оценки результатов.

В качестве основного условия формирования толерантности выступила эмпатия. В нашем исследовании она представлена как механизм и компонент толерантности. Эмпатия играет важную роль в становлении личности, формирует круг общения, нравственные качества, помогает во взаимодействии; способствует пониманию и принятию не только своих ценностей, но и ценностей других людей, что так важно в формировании толерантного человека.

На этапе контрольного эксперимента выяснялась эффективность проведенной психокоррекционной работы с детьми. Для диагностики и фиксации произошедших изменений в уровнях ведущих показателей после формирующих воздействий использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Обработка полученных в ходе контрольного эксперимента результатов, их систематизация и обобщение позволили определить изменения, произошедшие в уровнях толерантности и эмпатии подростков.

После формирующего эксперимента в экспериментальной группе, где велась коррекционно-развивающая работа, произошли следующие изменения: если до формирующего эксперимента испытуемые находились в большей степени на низком (92%) уровне развития эмпатии, то после формирующего эксперимента удалось значительно повысить уровень эмпатии

подростков. Это произошло за счет того, что снизился процент испытуемых, находящихся на низком уровне эмпатии, такие подростки составили всего 8%, остальная часть данной группы (75%) перешла на высокий уровень эмпатии. В свою очередь, изменения произошли и с высоким уровнем эмпатии. Он поднялся до 75%. Показатели уровня эмпатии в контрольной группе, где не велась экспериментальная работа, остались почти без изменений.

Как показал контрольный срез по методике «Диагностика уровня эмпатии И.М. Юсупова», после коррекционной работы в экспериментальной группе произошли значительные сдвиги в уровне развития эмпатии у испытуемых: количество подростков с низким уровнем эмпатии значительно уменьшилось на 8 человек. Сравнительный анализ представленности уровней эмпатии у контрольной группы обнаружил незначительную динамику изменений до и после коррекционных воздействий: значительно не изменилось количество испытуемых, проявляющих средний уровень эмпатии: при первом замере оно составляло 3 (25 %) человек, при втором замере 2 (17 %) человека, высокий уровень эмпатии при обоих замерах выявлен не был.

Согласно результатам повторного анализа данных методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, мы видим, что в экспериментальной группе возросло число испытуемых с высоким уровнем развития эмпатии (с 0 % до 83%). При этом снизилось количество подростков с низким (8%) и средним (1%) уровнем развития эмпатии. В то же время в группе, не подвергавшейся нашему воздействию, значимые изменения не произошли.

В экспериментальной группе в ходе констатирующего эксперимента были выявлены низкий (92%) и средний (8%) уровни толерантности. После проведенного формирующего эксперимента в экспериментальной группе возросло число подростков с высоким (83%) уровнем толерантности, и снизилось число испытуемых с низким уровнем толерантности (8%). В контрольной группе также были выявлены средний (17%) и низкий (83%) уровни толерантности. При вторичной проверке данных никаких значимых изменений не произошло; уровень толерантности не повысился.

Согласно результатам последней проведенной методики «Шкала базисных убеждений, Р. Янов-

Бульман», нами были проанализированы результаты констатирующего и контрольного экспериментов по трем шкалам: общее отношение к благосклонности окружающего мира; общее отношение к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий; убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения. По первому показателю произошел существенный сдвиг: уменьшилось число подростков с низким уровнем (с 58 до 8%), и увеличилось число испытуемых с высоким уровнем (с 25 до 50%). По этой же шкале в контрольной группе значительных изменений обнаружено не было. По шкале общего отношения к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий мы также получили более высокие результаты: число лиц с высоким уровнем изменилось с 50% до 83%, а подростков с низким уровнем стало меньше – с 33% до 8%. По шкале убеждения относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения мы получили в высоком уровне изменения с 33% до 50%, и уменьшение числа детей с низким уровнем с 50% до 8%. По этим двум шкалам также нет существенных изменений.

Эффективность разработанной программы проверялась с помощью критерия Фишера ф. Для этого мы сравнивали результаты, полученные по каждой методике отдельно. Данную обработку мы проводили с помощью электронного калькулятора.

Полученные по проведенным методикам данные свидетельствуют об эффективности разработанной программы.

Таким образом, экспериментальные данные доказали возможность и эффективность формирования межличностной толерантности у детей подросткового возраста посредством арт-терапевтических методов. Получила подтверждение гипотеза о том, что в результате применения разработанной нами программы формирования межличностной толерантности в подростковом возрасте посредством арт-терапевтических методов нам удалось повысить уровень сформированности толерантности. Это подтверждают результаты контрольного эксперимента. Подтвердилось положение о том, что формирование межличностной толерантности в подростковом возрасте будет проходить эффективнее, если использовать арт-терапевтические методы.

Литература:

1. Ионина, О. С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. - Казань, 2005. - 185 с.
2. Кривцова Е. В., Мартынова Т. Н. Проблемы толерантности в контексте ценностного самоопределения студентов вуза / Е. В. Кривцова, Т. Н. Мартынова // Сибирский психологический журнал, 2007, № 25. - С. 108-113.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. - С.486-490.
4. Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хулаев О. Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – анализ бюллетень. – М., 2002. – № 4. – С. 59–65.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - С.153-156.

Сведения об авторе:

Спицына Оксана Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет, e-mail: wadik-010472@yandex.ru

Data about the author:

O. Spitsyna (Shadrinsk, Russia), candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Shadrinsky State Pedagogical University, e-mail: wadik-010472@yandex.ru



ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С СУИЦИДАЛЬНЫМ РИСКОМ У ОСУЖДЕННЫХ С УЧЕТОМ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ

Л. В. Левицкая, М. Е. Вольская

Аннотация. В данной статье поставлен вопрос об оптимизации деятельности психологических лабораторий на базе пенитенциарных учреждений с помощью оценки взаимосвязи акцентуаций характера и суицидального риска у осужденных мужского и женского пола, отбывающих наказание. Приведены результаты математико-статистической обработки данных (корреляционный анализ), свидетельствующие о наличии множества прямых взаимосвязей между акцентуированными чертами характера и опасностью суицидального риска для личности осужденного. Доказано, что, чем более выражена акцентуированная черта, тем выше риск суицидальной активности у осужденного. Для мужчин, отбывающих наказание, наиболее суицидоопасными акцентуациями являются циклотимия и демонстративность. А для женщин, наиболее сподвижной к суициду, является акцентуация аффективности. Факты и закономерности реализованного эмпирического исследования отражены в выводах с учетом дифференциальных особенностей испытуемых (половые различия).

Ключевые слова: пенитенциарное учреждение, преступление, осужденный, акцентуации характера, суицидальный риск.

INTERCONNECTION OF THE CHARACTER ACCENTUATIONS AND SUICIDAL RISK OF THE CONVICTS WITH THE ACCOUNT OF THEIR GENDER DIFFERENCES

L.V. Levitskaya, M.E. Vol'skaya

Abstract. This article questions the optimization of psychological laboratories based on penitentiary institutions by assessing the interconnection of character accentuations and suicidal risk among male and female convicts serving their sentences. The results of the mathematical and statistical data processing (correlation analysis) show that there are many direct interconnections between the accentuating traits and the danger of suicidal risk for a convicted person. The facts and patterns of the empirical research carried out in the paper are reflected in the conclusions considering the differential characteristics of the subject people (gender differences).

Keywords: penitentiary institution, crime, convict, character accentuation, suicidal risk.

Вопрос несовершенства пенитенциарной системы актуален вне времени. Справедливо мнение Ч. Ломброзо, который высказал идею о том, что на увеличение преступлений влияет «скудность в тюрьмах, в которых, по словам самих заключенных, величайшая испорченность окружается ореолом славы, а добродетель считается стыдом. Цивилизация, способствующая умножению крупных тюремных центров, дает тем самым особенное напряжение преступности, особенно когда она связывает с ней благотворительные и филантропические учреждения (школы, патронаты). Современная система наказания ни в коем случае не может влиять на закоренелого преступника.

«Наши исправительные заведения, возникающие благодаря истинно-гуманным чувствам человеколюбия, оказываются на самом деле вследствие одного только скопления в них испорченных и негодных индивидов совершенно другое действие, обратное той цели, для которой они созданы» [2].

При этом вопрос об исправлении, ресоциализации и реадaptации личности до сих

пор является открытым. Создаются специальные подразделения для оптимизации осуществления вышеобозначенных функций. Психологические лаборатории занимаются диагностикой, сопровождением, психокоррекцией осужденных. Однако, тем не менее, специфическая среда делает свое дело, поработав каждого, кто имеет к ней отношение.

При заключении осужденного в места лишения свободы, он переживает напряженное психологическое состояние, что повышает суицидальный риск. Изучение личности осужденных является важной сферой деятельности психологической службы исправительных учреждений, которая способствует выявлению лиц, требующих повышенного контроля и психокоррекционной работы.

Исследование проводилось на базах Федерального Казенного Учреждения Исправительная «Колония №4» строгих условий содержания, города Вязники и Федерального Казенного Учреждения «Исправительная колония

№1» общего режима содержания, Судогодский район, поселок Головино.

Исследуемая группа состояла из ста двадцати осужденных, отбывающих наказание в отряде «карантин». Из них шестьдесят - осужденные женского пола и шестьдесят - осужденные мужского пола.

В исследовании применялся опросник суицидального риска (ОСР) А.Г. Шмелева (модификация Т.Н. Разуваевой), предназначенный для выявления уровня сформированности суицидальных намерений. Для оценки типа акцентуаций характера использовался опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда «Определение типа акцентуации характера».

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе были получены эмпирические результаты исследования уровня суицидального риска и акцентуаций характера осужденных по обеим группам испытуемых. На втором этапе было проведено корреляционное исследование; установлены взаимосвязи факторов, значимые для каждой группы испытуемых. И на третьем этапе был применен сравнительный анализ значимых взаимосвязей между группами мужчин и женщин.

Согласно данным математико-статистической обработки данных, установлено множество прямых взаимосвязей между акцентуациями характера осужденного и суицидальным риском.

Для осужденных мужского пола наиболее выраженной и тесной является взаимосвязь циклотимной акцентуации характера и личностной уникальности. Осужденные, чей фон настроения характеризуется как непостоянный, с частой сменой фаз хорошего (гипертимия) и плохого настроения (дистимия), воспринимают себя и свою жизнь как явление исключительное, не похожее на другие. Следовательно, подразумеваются исключительные варианты выхода из ситуаций, в частности суицид ($r = 0,6$, при $p > 0,36$).

Необходимо отметить, что циклотимия (смена гипертимических и дистимических фаз) наиболее суицидоопасна на фоне желания привлечь внимание окружающих к себе, своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания. Суицидальное поведение, основанное на демонстративности, переживается изнутри как «крик о помощи» ($r = 0,6$, при $p > 0,36$).

Циклотимия связана и с доминированием эмоций над саморегуляцией в оценке ситуации; готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию, активируя суицидальную направленность личности. Осужденный, находящийся в ситуации, которая вызывает

сильные эмоциональные реакции (аффект), средством выхода из нее потенциально способен увидеть суицид ($r = 0,5$, при $p > 0,36$).

Личностная тревожность имеет отношение к инфантильному максимализму жизненных установок. Для осужденного характерной является ценность значимости малейшей потери с одновременной минимализацией ценностей значимости уже имеющихся достижений, то есть аффективная фиксация внимания на неудачах. Распространение на все сферы жизни содержания значимой для осужденного неудачи из какой-то одной сферы ($r = 0,5$, при $p > 0,36$). Кроме того, такие состояния, как страх, робость, пугливость, наряду со специфическим восприятием своей жизни, могут обусловить увеличение суицидальной активности личности в условиях пенитенциарного учреждения ($r = 0,5$, при $p > 0,36$).

Анализируя результаты эмпирического исследования в группе осужденных женского пола стоит заметить, что наиболее выраженной является взаимосвязь возбудимости (акцентуация характера) с аффективностью (суицидальный риск). В связи с этим доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации порождает готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально ($r = 0,6$, при $p > 0,36$).

Необходимо отметить, что возбудимость (люди неуправляемые, невыдержанные проявляют резкость в поведении), связанная с демонстративностью, несет суицидоопасный характер. Осужденные, чье поведение основывается на стремлении привлечь внимание окружающих к себе, подразумевающее «крик о помощи», часто завершается летальным исходом ($r = 0,5$, при $p > 0,36$).

Личностная тревожность взаимосвязана с временной перспективой, что говорит о том, что осужденные на фоне эмоциональной нестабильности не имеют возможности конструктивно планировать свое будущее. Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, проекцией чувства нерешимости данной проблемы в глобальный страх неудач и поражений ($r = 0,4$, при $p > 0,36$).

Кроме того, в исследовании, подтвердилась взаимосвязь факторов, закономерных для группы испытуемых – женщин, циклотимии и аффективности. Вследствие резких перепадов настроения эмоциональный фон преобладает над контролем своего поведения и приводит к суицидальным попыткам или завершенному суициду ($r = 0,4$, при $p > 0,36$).

Таким образом, акцентуации характера имеют определенно значимую взаимосвязь с

суицидальным риском у данной выборки осужденных. Чем выше акцентуированная черта, тем выше суицидальный риск. Для осужденных мужского пола наиболее суицидоопасной взаимосвязью является циклотимия с уникальностью и демонстративностью. Осужденные, чей фон настроения является не постоянным, с частой сменой фаз (от хорошего к плохому и наоборот), переживающие состояния страха, пугливости, робости, более склонны к суицидальному поведению. Они (осужденные), считают себя, свою жизнь уникальной, демонстрируют сильную восприимчивость к отрицательному влиянию окружающей среды единственным выходом из трудных жизненных ситуаций и неудач считают суицид.

А для осужденных женского пола, наиболее сподвижной к суициду, является взаимосвязь возбудимости с аффективностью и

уникальностью. Для данного типа характерна повышенная импульсивность. Отмечается низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Осужденные готовы реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. Воспринимают себя, ситуации и, возможно, собственную жизнь в целом как явления исключительные, не похожие на другие.

Подобные исследования подразумевают возможность составления психологического портрета личности осужденного, что является значимым условием в ходе разработки психокоррекционных технологий.

Данное исследование послужило основой для составления универсальной психокоррекционной программы, направленной на снижение суицидального риска у осужденных.

Литература:

1. Тест-опросник Шмишека и Леонгарда. Методика акцентуации характера и темперамента личности // Методическое руководство. – Владимир: ВГПИ, 2014.

2. Ломброзо Ч. Преступный человек. М.: СПб., 2005.- С.48.

3. Опросники суицидального риска (ОСР) А.Г. Шмелева (модификация Т.Н. Разуваевой)//Методическое руководство. – Владимир: ВГПИ, 2014.

Сведения об авторах:

Левицкая Линда Викторовна (г. Владимир, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н. Г. Столетовых», e-mail: lindavladi@yandex.ru

Вольская Марина Евгеньевна (г. Владимир, Россия), студент специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н. Г. Столетовых»

Data about the authors:

L. Levitskaya (Vladimir, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Pedagogical Institute of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, e-mail: lindavladi@yandex.ru

M. Vol'skaya (Vladimir, Russia), student specialty 44.05.01 "Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior", Department of Social Pedagogy and Psychology, Pedagogical Institute, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs



УДК 316.6

ДИНАМИКА КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ У БОЛЬНЫХ НАРКОМАНИЕЙ ПРИ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.Н. Грязнов, В.И. Плешко

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления у больных наркоманией в процессе терциарной социализации. Установлено, что у больных наркоманией в процессе терциарной социализации наблюдается положительная динамика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления: улучшаются показатели, соответствующие конструктивным преобразующим и приспособительным стратегиям, а показатели по неконструктивным стратегиям снижаются. Структура когнитивно-поведенческих стратегий преодоления становится сильно интегрированной, количество связей значительно увеличивается, что позволяет как больному наркоманией, так и больному алкоголизмом, более широко использовать различные стратегии, комбинировать их для преодоления той или иной проблемной ситуации.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческие стратегии преодоления, больные наркоманией, терциарная социализация, динамика, волевая сфера.

DYNAMICS OF COGNITIVE AND BEHAVIOURAL STRATEGY OF OVERCOMING AT PATIENTS WITH DRUG ADDICTION AT TERTSIARNY SOCIALIZATION

A.N. Gryaznov, V.I. Pleshko

Abstract. Results of an empirical research of dynamics of cognitive and behavioural strategy of overcoming at patients with drug addiction in the course of tertsiarny socialization are presented in article. It is established that at patients with drug addiction in the course of tertsiarny socialization positive dynamics of cognitive and behavioural strategy of overcoming is observed: the indicators corresponding to constructive reformative and adaptive strategy improve, and indicators on not constructive strategy decrease. The structure of cognitive and behavioural strategy of overcoming becomes strongly integrated, the number of communications considerably increases that allows the patient with drug addiction, as well as to the patient with alcoholism to use various strategy more widely, to combine them for overcoming this or that problem situation.

Keywords: cognitive and behavioural strategy of overcoming sick with drug addiction, tertsiarny socialization, dynamics, strong-willed sphere.

Актуальность исследования обусловлена тем, что наркоситуация и ситуация с употреблением алкоголя в Российской Федерации на конец 2016 года на государственном уровне оценивается как «тяжелая». По данным, представленным в Докладе о наркоситуации в Российской Федерации в 2016 году Государственного антинаркотического комитета, значительных изменений в незаконном использовании и потреблении наркотических средств не произошло [4].

В России на государственном уровне довольно остро стоит проблема усовершенствования эффективности лечения и реабилитации алко- и наркобольных, возвращение их к адекватной жизни в обществе. По официальным данным Министерства здравоохранения РФ, в 2016 году в реабилитационных центрах и соответствующих структурных подразделениях медицинских организаций, проходило стационарные и

амбулаторные реабилитационные программы 8 240 больных наркоманией, что составляет 15,1% от числа проходивших стационарное лечение. В ремиссии свыше 1 года в 2016 году находился только каждый пятый больной наркоманией (21,9 %) из числа проходивших лечение и реабилитацию [4].

Следовательно, необходимо повышать эффективность реабилитации больных наркоманий для увеличения числа больных, находящихся в продолжительной ремиссии, повышать их возможности успешной реадaptации и ресоциализации в обществе.

Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления являются одним из элементов волевой сферы личности. Понятие «coping-behavior» (преодолевающее поведение, поведение преодоления) используется для описания специфических способов поведения субъекта в разных ситуациях [5, 6]. Активное преобразование трудных жизненных условий

является конструктивной стратегией преодоления. Если преобразование ориентировано на ситуацию, то говорят, что это конструктивные преобразующие стратегии преодоления (по аналогу проблемно-фокусированных стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана). Если же человек, попав в трудную жизненную ситуацию, решает, что только при намеренном и сознательном изменении им своих особенностей может произойти благополучный исход, то в таком случае говорят о конструктивных приспособительных стратегиях преодоления [2]. Существуют также неконструктивные стратегии, где субъект занимает пассивное положение и считает, что данные негативные события неустраимы [1].

Терциарная социализация – это новый подход к реабилитации наркозависимых. Она представляет собой процесс, в результате которого происходят: уход из специфической социальной группы наркоманов, возвращение личности в нормальную социальную среду,

приобретение или восстановление социального статуса, который был утерян, введение в свою личностную систему тех норм и шаблонов поведения, которые приняты в обществе, возвращение к здоровому образу жизни [3].

Нами были эмпирически изучены когнитивно-поведенческие стратегии преодоления у наркобольшных до и после прохождения ими терциарной социализации. Для исследования применяли методику диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления (авторы И.Г. Сизова и С.И. Филиппченкова), которая выявляет преобладающие стратегии совладающего поведения. В исследовании приняло участие 33 больных наркоманией, прошедших медикаментозное лечение и проходящих терциарную социализацию (на момент окончания прохождения терциарной социализации в группах осталось 26 человек) Сравнение средних показателей по методике их диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Достоверности различия средних показателей по методике диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления у больных наркоманией до и после прохождения терциарной социализации

Шкалы	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Значимость (p)
	До прохождения терциарной социализации	После прохождения терциарной социализации		
Конструктивные преобразующие стратегии				
Когнитивная репетиция	9,31	9,91	-0,857	0,395
Коррекция ожиданий и надежд	9,85	8,85	1,449	0,153
Идущее вниз сравнение	6,03	7,46	-1,975	0,048*
Идущее вверх сравнение	9,38	9,94	-0,680	0,499
Антиципирующее преодоление	7,15	8,00	-1,167	0,248
Превосходящая печаль	9,23	9,94	-1,025	0,310
Конструктивные приспособительные стратегии				
Позитивное истолкование	8,19	8,21	-0,017	0,986
Придание ситуации нетривиального смысла	4,44	6,73	-3,007	0,004**
Изменение личностных свойств	8,92	8,68	0,388	0,699
Идентификация со счастливыми	6,54	6,47	0,087	0,931
Неконструктивные стратегии				
Фокусирование на эмоциях	7,96	8,41	-0,620	0,538
Уход или бегство из трудной ситуации	8,92	6,76	3,812	0,000**
Стратегия отрицания	6,62	6,41	0,267	0,790
Общий показатель				
Коэффициент конструктивности	16,15	16,71	-0,534	0,595

Примечания: * - различия средних достоверны на уровне значимости $p \leq 0,05$, ** - различия средних достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$.

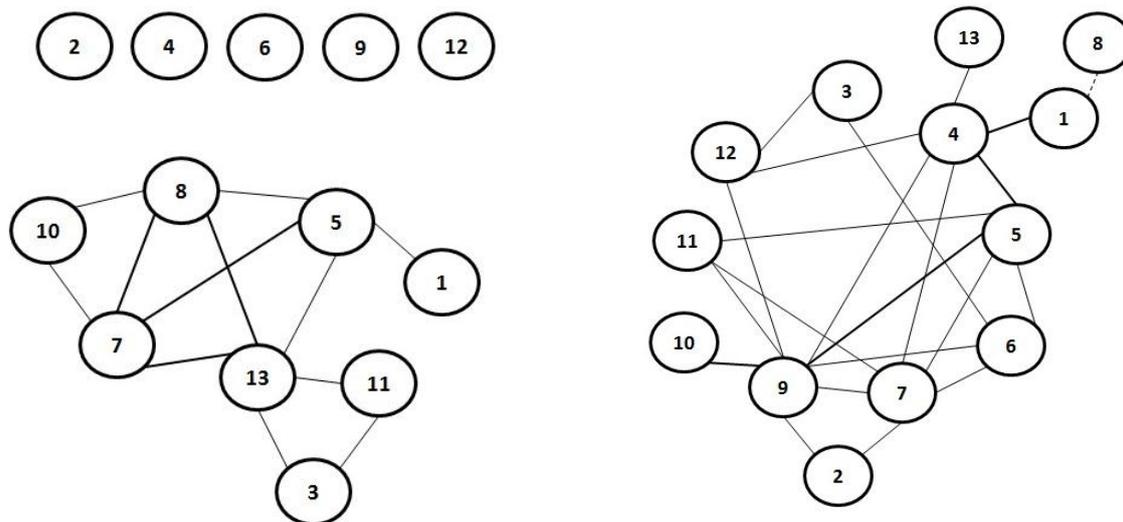
В ходе исследования было выявлено достоверное улучшение следующих показателей:

– среди конструктивно-преобразующих стратегий улучшились показатели по шкале «Идущее вниз сравнение». То есть у них сильнее сформировалась стратегия, которая ориентирована на восстановление позитивного отношения к себе, чувства личного благополучия. Она часто используется людьми, попавшими в безвыходное положение. При ее применении человек начинает сравнивать себя с теми людьми, которые находятся в еще более трудном положении.

– среди конструктивных приспособительных стратегий улучшились показатели по шкале «Придание ситуации нетривиального смысла». Используя такую стратегию, человек может подумать о том, что другие люди не страдали в жизни и не видели больше горя, чем он. В данном случае трудное положение становится для него еще одним обычным испытанием, которое выпало на его долю, и тем самым оно уже не имеет такого резко негативного смысла.

– среди неконструктивных стратегий снизились показатели по шкале «Уход или бегство из трудной ситуации». То есть больные наркоманией стали гораздо реже использовать стратегию, которая связана с избеганием любых негативных или сложных ситуаций. Эта стратегия может осуществляться не только в практической, но и в чисто психологической форме – путём внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней. Придерживаясь такой стратегии люди, будучи достаточно способными, могут отказаться от повышения по службе или заманчивого предложения, мотивируя это тем, что таким образом они смогут избежать связанных с этим осложнений и проблем. Избегание любых сомнительных ситуаций у такого рода людей превращается в личную особенность. И поэтому они начинают избегать ситуации, похожей на ту, в которой однажды оказались не на высоте.

Корреляционный анализ полученных данных по данной методике представлен на рисунке 1.



а) до прохождения терциарной социализации

б) после прохождения терциарной социализации

Рисунок 1. - Результаты корреляционного анализа данных по методике диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления у больных наркоманией до и после прохождения терциарной социализации*

*Примечания: а) стратегии: 1 – когнитивная репетиция, 2 – коррекция ожиданий и надежд, 3 – идущее вниз сравнение, 4 – идущее вверх сравнение, 5 – антиципирующее преодоление, 6 – превосходящая печаль, 7 – позитивное истолкование, 8 – придание ситуации нетривиального смысла, 9 – изменение личностных свойств, 10 – идентификация со счастливыми, 11 – фокусирование на эмоциях, 12 – уход или бегство из трудной ситуации, 13 – отрицание; б) жирные линии соответствуют коэффициентам корреляции, статистически значимым на уровне $p \leq 0,01$, тонкие – на уровне $p \leq 0,05$; в) сплошная линия – прямая связь, пунктирная линия – обратная связь.

До прохождения терциарной социализации у больных наркоманией пять стратегий – коррекция ожиданий и надежд, идущее вверх сравнение, превосходящая печаль, изменение личностных свойств и уход или бегство из трудной ситуации не имеют связей в структуре когнитивно-

поведенческих стратегий преодоления. Остальные стратегии своим связующим звеном имеют неконструктивную стратегию – стратегию отрицания. То есть в основе преодоления у них находится отказ признать, что произошло травмирующее событие, то есть они знают, что

произошло нечто тяжёлое, но не переживают острых негативных чувств и ведут себя так, как будто ничего не случилось. Отрицание является психологическим барьером на пути разрушительного проникновения трагедии во внутренний мир человека, в его ценностно-смысловую систему.

После прохождения терциарной социализации структура становится сильно интегрированной, количество связей значительно увеличивается, что позволяет больному наркоманией, как и больному алкоголизмом, более широко использовать различные стратегии, комбинировать их для преодоления той или иной проблемной ситуации. Причем, явно выделяются два центральных элемента: стратегия идущего вверх сравнения, относящаяся к конструктивным преобразующим стратегиям, и стратегия изменения личностных свойств, относящаяся к конструктивным приспособительным стратегиям.

То есть в структуре когнитивно-поведенческих стратегий преодоления у больных наркоманией после прохождения терциарной социализации ведущими становятся конструктивные стратегии, заключающиеся в следующем:

– Человек для восстановления благоприятного отношения к себе и поддержания самооценки может прибегать к данной стратегии, вспоминая о своих успехах и победах в других областях и ситуациях. Он может вспомнить все то хорошее, что имеется в его жизни, все те достижения, которыми он гордится. Такой прием обесценивает неудачу, не требуя негативной перестройки в отношении себя (идущее вверх

сравнение).

– Изменение собственных характеристик личности. В трудной ситуации, чтобы не снизить самооценку и не относить неудачу к самому себе, человек зачастую принимает на себя определённую роль и ведёт себя в соответствии с этой ролью. Рольевое поведение является одним из эффективных примеров преодоления трудностей человеком с некоторыми нежелательными чертами личности, например, застенчивостью. Вместе с тем он выявляет влияние роли на личность. Как бы ни отчуждал от себя человек разыгрываемую им роль, она всё равно изменяет личность (изменение личностных свойств).

Таким образом, в процессе исследования установлено, что у больных наркоманией в процессе терциарной социализации наблюдается положительная динамика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления: улучшаются показатели, соответствующие конструктивным преобразующим и приспособительным стратегиям, а показатели по неконструктивным стратегиям снижаются. Структура когнитивно-поведенческих стратегий преодоления становится достаточно интегрированной, количество связей значительно увеличивается, что позволяет больному наркоманией более широко использовать различные стратегии, комбинировать их для преодоления той или иной проблемной ситуации. Следовательно, подтверждена эффективность терциарной социализации при реабилитации больных наркоманией в аспекте улучшения когнитивно-поведенческих стратегий преодоления.

Литература:

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2009. – 166с.
2. Баскакова С.А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами // Социальная и клиническая психиатрия. Т. 20. Вып. 2. – М., 2010. – С.88-97.
3. Грязнов А.Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис.док. психол. наук. –Ярославль, 2008. – 410 с.
4. Доклад о наркоситуации в Российской Федерации в 2016 году / Государственный антинаркотический комитет. М., 2017. – 28 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
6. Сирота Н.А. Теоретические основы копинг-профилактики наркоманий как база для разработки практических превентивных программ // Вопросы наркологии.- 1996. - № 4. - С. 59–67.

Сведения об авторах:

Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, проректор по научной работе Университета управления «ТИСБИ».

Плешко Венера Ивановна (г. Набережные Челны, Россия), аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, e-mail: plechkovenera@mail.ru

Data about the authors:

A. Gryaznov (Kazan, Russia), doctor of psychological Sciences, Vice-rector for scientific work of the University of management "TISBI".

V. Pleshko (Naberezhnye Chelny, Russia), PhD student, Institute of pedagogy and psychology of professional education RAO, e-mail: plechkovenera@mail.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

РЫНОК ТРУДА В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Г.М. Квон, М.А. Куруленко, Ф.Г. Мухаметзянова

Аннотация. В работе представлены тенденции современного российского рынке труда, который, как и множество других сфер деятельности нашей страны, оказывается под влиянием развития информационного общества. В статье также проводится анализ текущего спроса и предложения; выявляются основные тенденции вакансий на рынке труда.

Ключевые слова: рынок труда, популярные вакансии, работа, безработица, информационное общество.

THE LABOR MARKET IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL SOCIETY

G. Kvon, M. Kurulenko, F. Mukhametzyanova

Abstract. The work presents the trends of the modern Russian labor market, which, like many other areas of our country's activities, is influenced by the development of the information society. The article also analyzes the current demand and supply, reveals the main trends of vacancies in the labor market.

Keywords: the labor market, featured jobs, job, unemployment, the information society.

В России происходит становление информационного общества, что влияет на каждую из сфер деятельности нашей страны. Не остается в стороне и рынок труда, благодаря которому работодатель и работник могут связаться друг с другом и заключить трудовой договор; экономическим экспертам и социологам рынок труда позволяет проводить экономический и социологический анализ, выявлять тенденции, сложившиеся на предприятиях нашей страны.

На спрос и предложение на рынке труда оказывают влияние многие факторы, в числе которых первое место занимает развитие информационных технологий и сферы услуг. Информатизация общества затрагивает не только тех, кто начинает свою трудовую деятельность, но и тех, кто долгие годы трудился на одном месте и вот – вот лишится работы из-за внедрения новых технологий или недостаточной профессиональной подготовки для продолжения работы на прежнем месте.

Рынок труда – это важнейший элемент рыночной экономики. Он представляет собой систему общественных отношений, которая позволяет согласовать интересы работодателей и работников [3]. Его можно рассматривать как механизм, который обеспечивает согласование цены и условий труда между работодателями и наемными работниками в конкретный период времени. Главная задача рынка труда – обеспечение оптимальной мобильности

работников, наиболее быстрое удовлетворение спроса и предложения на рынке труда. Здесь важное значение занимает и обучение будущих специалистов как субъектов современного рынка труда [2].

Формирование территориального рынка труда происходит под влиянием различных факторов и условий. Они определяют особенности российского рынка труда, различаются по своему характеру, степени, направлению воздействия [5]. Характерные особенности современного состояния рынка труда в России следующие:

1. Рынок в нашей стране формируется в условиях общего кризиса, охватившего все стороны общественной жизни: экономические, социальные, правовые, политические.

2. Предприятия содержат излишнюю рабочую силу, несоответствующую реальным потребностям производства; отсутствует достаточная конкуренция работников за более благоприятное рабочее место.

3. Рынок труда в России формируется в условиях, когда предприятия не заинтересованы в техническом перевооружении, создании благоприятных и безопасных условий труда. В результате предприятия производят неконкурентоспособную продукцию низкого качества; фиксируется большое число аварий, случаев травматизма.

4. Государство участвует в создании рынка труда исключительно через регулирование проблемы безработицы. Такой подход, не увязанный с действием общеэкономических министерств, малоэффективен.

5. Люди в нашей стране уверены, что только в обязанности государства входит решение проблемы занятости каждого конкретного человека; они психологически не принимают безработицу.

6. В различных регионах имеются разные социально-экономические, в том числе природно-ресурсные и демографические условия. Именно поэтому в регионах наблюдаются разные возможности согласовать свою экономику с изменяющимися формами хозяйствования.

7. Существует пространственное несовпадение богатейших земельных и других природных ресурсов и размещение населения. Например: в районах Крайнего севера России и приравненных к ним (они занимают 64% территории РФ) находится большая часть запасов нефти, газа, золота, алмазов, а на данной территории проживает лишь 6.6% населения страны.

Несмотря на множество положительных моментов, рынок труда не может гарантировать полную занятость населения. Недостижимость

полной занятости как устойчивого и длительного состояния связана со спецификой самого товара «рабочая сила».

Рабочая сила – способность человека к труду. Это понятие включает в себя совокупность физических и духовных возможностей человека, которые он использует во время трудовой деятельности [1].

По итогам 2016 года численность экономически активного населения страны составила около 54 - 55% (граждане страны в возрасте от 16 до 70 лет). Уровень безработицы, соответственно, составляют оставшиеся 45 - 46%. За 2016 год колебания в безработице были не слишком высокими. Можно сказать, что население было занято соразмерно в течение всего года, безработица оставалась на одном уровне [6]. Тем не менее, на рынке труда за прошедший год сформировались свои тенденции, были выделены ведущие и самые востребованные профессии.

Приблизительный рейтинг наиболее нужных работодателям потребностей за 2016 год выглядит следующим образом (см.рис. 1). Самые востребованные профессии востребованными профессиями считаются по мнению опрошенных молодых людей в возрасте от 18 до 23 лет представлены на рис. 2:

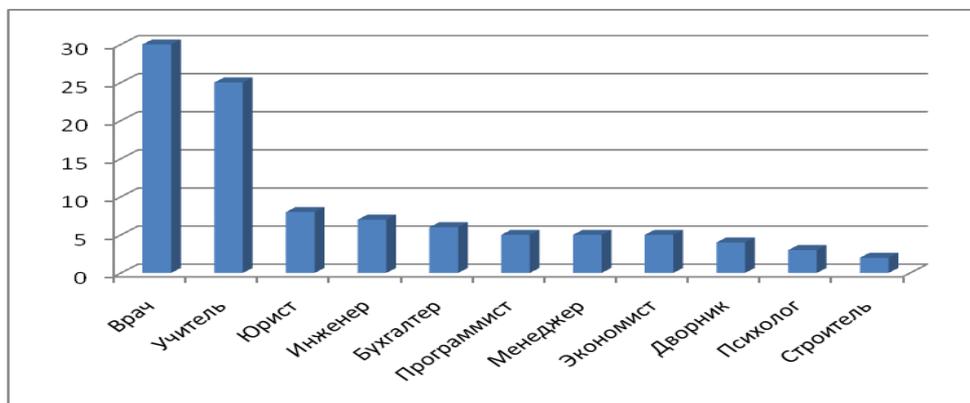


Рисунок 1. – Рейтинг наиболее востребованных профессий за 2016 год

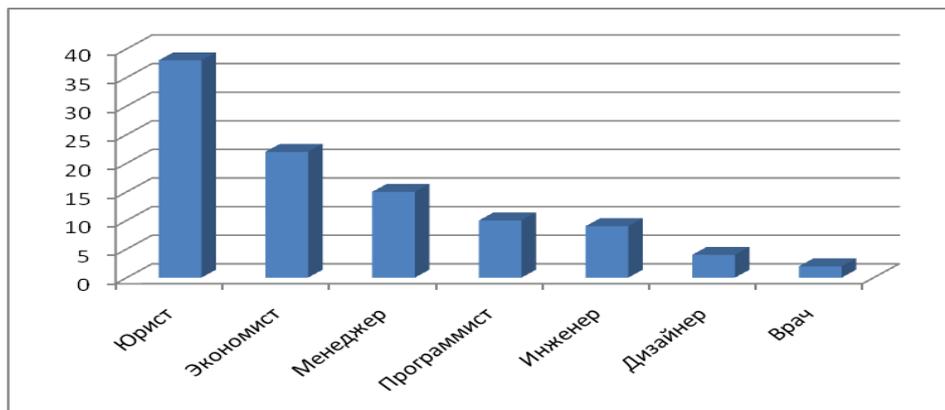


Рисунок 2. – Рейтинг наиболее востребованных профессий, по мнению студентов за 2016 год

Можно заметить, что мнение людей не соотносимо с фактически имеющимися результатами. Например, профессия экономиста на 8 месте в списке фактического состояния по предложению на рынке труда, в то время как, по мнению людей, это одна из самых нужных профессий. Подобный факт связан с тем, что большинство людей познает окружающий мир при помощи телевидения, радио, Интернета. В этих источниках принято рассказывать именно о состоятельных бизнесменах, экономистах, менеджерах, а не об успешных и счастливых преподавателях, врачах. Последних, наоборот, в новостях, зачастую, обсуждают не с лучшей стороны: постоянные проблемы в сфере здравоохранения и образования, недостаточные заработные платы, проблемы на самих местах труда и высокая ответственность – всё это отпугивает потенциальных работников от данных сфер. К сожалению, также мало сведений в популярных и общедоступных источниках информации о профессиях инженеров или программистов [4].

На основании данных интернет-ресурса по поиску работы superjob.ru, предоставляющего статистические данные [6], было проведено исследование текущей ситуации на рынке труда в России. Сегодня колоссальную долю вакансий (более 50%) занимают спортивные услуги. Это связано с развитием сферы услуг – неотъемлемой части информационного общества. Люди стали больше думать о себе и своем здоровье, хотят иметь красивую фигуру и вести активный образ жизни. Способствуют этому и СМИ, активно пропагандируя образ красивого спортивного человека как пример успешной карьеры и популярности в обществе. В реалиях информационного общества большую роль играет внешний вид человека: от этого во многом зависит его успех. Современные люди находятся в своеобразном замкнутом круге: «Красота – успех – высокая заработная плата».

Обрабатывающая промышленность (сырье) 44% – в России сложилась такая тенденция, что обрабатывающая и добывающая промышленность – наиболее популярный и прибыльный способ заработка. В реалиях общества потребления, необходимо больше ресурсов для производства товаров и услуг на территории самой страны. Именно поэтому в настоящее время так востребованы работники сырьевых производств.

Предложение работы для юристов и прочих специалистов в области права составляет больше трети от общего предложения рабочих мест.

Чаще всего именно юристы обеспечивают эффективную работу всех управленческих структур государственного аппарата. Таким образом, можно сделать вывод – юристы будут нужны в стране в любой период времени, потому что их труд уникален и незаменим.

Топ – персонал или иными словами – директора, руководители, старшие менеджеры – спрос на их услуги высок из-за того, что высококвалифицированного и ответственного руководителя найти сегодня непросто. Ответственность на этих должностях не всегда соизмерима с размером предлагаемой заработной платы. К примеру, большая часть предлагаемой заработной платы находится в промежутке от 17 до 30 тысяч рублей.

Бухгалтеры и финансисты занимают 1/5 от общего числа необходимых предприятиям сотрудников. Число организаций растет изо дня в день, и квалифицированные сотрудники, которые будут заниматься ведением отчетности по-прежнему необходимы любой фирме.

Что до видов работ, по которым вакансий стало намного меньше, то к ним относятся домашний персонал – 26,5% - (уборщицы, няни, прислуга, сиделки) и сельское хозяйство – 15,6%.

Отсутствие спроса на услуги домашнего персонала объясняется недостаточной состоятельностью большинства жителей нашей страны для содержания и оплаты услуг такого персонала. Люди предпочитают справляться с домашними обязанностями самостоятельно, особенно теперь, когда цены на многие товары и продукты питания сильно выросли.

Понижение спроса на сельскохозяйственных рабочих можно объяснить, вероятнее всего, сезонными факторами, а также развитием технологий в данной области. В информационном обществе ключевую роль занимают уже не те люди, которые вручную занимались развитием сельского хозяйства, а те специалисты, которые обслуживают участвующую в процессе посева, сбора и обработки урожая, технику.

Исходя из этих данных, можно говорить об активном влиянии развития информационного общества на рынок труда в России. Становится больше вакансий для работников сферы услуг – спорт, косметические услуги, а также больше рабочих мест в области добычи сырья. Сфера услуг – неотъемлемая часть постиндустриального общества, которая требует определенной материальной базы для развития и не сможет эффективно развиваться без материальных и человеческих ресурсов.

Литература:

1. Апарина Н.Ф., Курбатова М.В. Социальный капитал предпринимателя: формы его проявления и особенности в современной российской экономике / Н.Ф. Апарина, М.В. Курбатова // Экономический вестник Ростовского государственного университета. - 2011. - № 4. - С. 45-61.
2. Мухаметзянова Ф.Г., Квон Г.М., Ржевская Ю.Е., Веселовский А.А. Субъектность студента вуза как основа человеческого капитала / Ф.Г. Мухаметзянова, Г.М. Квон, Ю.Е. Ржевская, А.А. Веселовский // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 года). - Прага, Чешская Республика: WORLD PRESS s.r.o., 2016. - С. 241-243.
3. Иванова Т.Б., Козлов А.А., Алексеенко В.Б. Рынок труда в России: учебное пособие / Т.Б. Иванова, А.А. Козлов, В.Б. Алексеенко. - М.: Российский университет дружбы народов. - 2011. - 222 с.
4. Социально-экономическая статистика: практикум: учебное пособие; под ред. Салина В.Н., Шпаковской Е.П. – М.: Финансы и статистика. - 2014. - 192 с.
5. Хасанова А.Ш., Квон Г.М., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка перспектив развития рынка трудовых ресурсов как субъектов профессиональной деятельности / А.Ш. Хасанова, Г.М. Квон, Ф.Г. Мухаметзянова // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. - № 1(53). - Белгород. - 2015. - С. 133-137.
6. Рекрутинговый портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.superjob.ru/>

Сведения об авторах:

Квон Гульнара Магсумовна (г. Казань, Россия), кандидат экономических наук, профессор кафедры экономической теории, КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: sung2002@mail.ru

Куруленко Мария Андреевна (г. Казань, Россия), студентка 4 курса кафедры экономической теории, КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: feliks_70@mail.ru

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры всемирного культурного наследия института международных отношений истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Data about the authors:

G. Kwon (Kazan, Russia), candidate of economic Sciences, Professor, chair of economic theory, KAZAN state technical University them. A.N. Tupolev, e-mail: sung2002@mail.ru

M. Kurulenko (Kazan, Russia), 4th year student of Department of economic theory, KAZAN state technical University them. A.N. Tupolev, e-mail: feliks_70@mail.ru

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of world heritage Institute of international relations, history and Oriental studies, Kazan Federal University, e-mail: florans955@mail.ru



РЕЦЕНЗИИ НА НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

УДК 37

ПЕДАГОГИКА МАЛЫХ ЭТНОСОВ

И.П. Смирнов

Аннотация. В апреле 2016 года на сайте Российской академии образования, вместо формальных сообщений, появилась необычная информация о выходе в свет 18 книг серии «Неопознанная педагогика» доктора педагогических наук, академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова - руководителя поисковых исследований Федерального института развития образования Минобрнауки РФ. Они оценены как «важнейшее событие в отечественной педагогической науке» [1].

Якутия-Саха, Татарстан, Марий-эл, Калмыкия, Башкирия, Хакасия, Бурятия, Карелия, Кубань, Алтайский и Красноярский края, Тульская, Калужская, Московская, Рязанская, Еврейская автономная области, Киров, Вологда, Пенза, Новгород и еще Павловск, что под Питером... Когда перечисляешь адреса его путешествий, перед глазами встает вся Россия.

40 лет ученый-исследователь посвятил научно-педагогическим экспедициям по образовательным окраинам России. Побывал в школах, которых нет в статистике; в школах, где стоит задача не только обучить, но и выжить.

Ниже публикуется четвертая рецензия на серию книг А.М.Цирульникова.

Ключевые слова: педагогика, образование, малые этносы, Калмыкия, Хакасия, Марий-эл, Татарстан, А.М. Цирульников.

PEDAGOGY OF SMALL ETHNIC GROUPS

I. Smirnov

Abstract. In April, 2016 on the website of the Russian Academy of Education was announced the publication of 18 books in the series "Unidentified pedagogy" doctor of pedagogical sciences, academician RAE Anatoly Markovich Tsurulnikov - Head of Exploratory Research of the Federal Institute for Development of Education of the Russian Federation Ministry of Education. They are rated as "the most important event in the fatherland pedagogical science" [1].

40 years the author spent in research and educational expeditions: Yakutia-Sakha, Tatarstan, Mari El, Kalmykia, Bashkortostan, Khakassia, Buryatia, Karelia, Kuban, Altai and Krasnoyarsk, Tula, Kaluga, Moscow, Ryazan, the Jewish Autonomous Region, Kirov, Vologda, Penza, Novgorod and yet Pavlovsk, near St. Petersburg. Purposely chose educational outskirts, dying and sentenced to the liquidation of schools, looking for ways to save them. He visited the schools that are not in the statistics; where the task is not only teach, but also to survive; where training conditions can not apply state educational standard.

Below is published the fourth review of the series A.M. Tsurulnikov books.

Keywords: pedagogy, education, small ethnic groups, Kalmykia, Khakassia, Mari El, Tatarstan, A.M. Tsurulnikov.

В основе этнопедагогики лежат иные кирпичики, чем в обычной школе (А.М.Цирульников)

В русском языке синонимом термина «этнос» долгое время было, да и сейчас остаётся, понятие «народ». Однако, в науке этносу отводится свое, самостоятельное место, хотя и даются различные трактовки.

К этносам относят естественно сложившиеся на основе оригинального типа поведения общности [Л. Н. Гумилёв]. В характеристику этноса вводят общие элементы культуры и памяти, миф об общем происхождении, географическая территория [В.А. Тишков]. Зарубежные ученые сужают понятие этноса до «расширенной родственной группы» [П. ван ден Берге].

Из этих, пусть и несколько разрозненных, оценок можно выделить главные признаки этноса. И легче понять особенности России как многонационального государства, в составе которого насчитывается 130 этносов. Среди них есть крупные [русские и украинцы, например] и малые [их много].

Половина педагогических экспедиций академика РАО А.М. Цирульникова связана с изучением малых этносов. «В России есть какой-то свой принцип, лежащий в основе системы образования, недостаточно проявленный, - пишет он, Его искали со времен Ушинского в идеале человека, который осуществляется в системе воспитания. Этот идеал в России, если

она желает быть мирной и благожелательной – многоголосье ценностей и представлений многих этносов, ею объединяемых» [2, с. 2]. Отмечаемое автором желание быть «мирными и благожелательными» в истории малых этносов много раз подвергалось испытаниям. Отсюда еще одна, забытая упомянутыми выше учеными, их характеристика: обостренное самосознание, святость традиций, особая сплоченность. Она формировалась вековыми притеснениями со стороны крупных этносов и собственными междоусобными распрями.

«Этот спокойный, дружелюбный народ, - пишет А.М.Цирульников об этносе республики Марий-эл, - не раз в истории оговаривали, именовали диким, ломали через коленку при Иване Грозном и Иосифе отворотительном, пытались утопить в лагерном болоте. Но не только не утопили, но и не озлобили. И народ остался, в общем, таким же спокойным и дружелюбным – мягким, терпимым, национально не конфликтным и внимательным к отдельному человеку, домашним каким-то народом. В европейской культуре даже заговорили о «марийском феномене», своеобразном историко-культурном наследии, сохранившемся в языке, фольклоре, этнопедагогике» [2, с. 3].

В образовании республики многое рождается из почитания и развития традиций. Как пример, автор приводит созданный 20 лет назад литературный кружок, который вела поэт и редактор детского журнала Татьяна Иштрикова. Кружок расширялся и, когда детей набралось человек шестьдесят, им дали помещение, это уже был литературный клуб. В него пригласили известных писателей, журналистов, переводчиков, ввели творческие мастерские. Теперь из него, как из гнезда, выпорхнула «Синяя птица» - так называется единственная в республике, да, наверное, и на всем свете, средняя общеобразовательная литературная школа - гуманитарная гимназия в столице республики Йошкар-Оле.

На селе этнический аспект в образовании проявляется еще ярче и начинается с заботы о младших. Не просто младших, а тех, кто нуждается в особой поддержке. Автор увидел это в районном центре Аскиз, в Хакасии, в «Специальной (коррекционной) школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Если сказать проще – брошенных детей с психическими проблемами. В основном, из детского дома, больше семидесяти процентов – социальные сироты. «Мне кажется, – говорит директор школы, – социальные сироты это хуже, чем просто

сироты. Когда нет – и нет. А когда знаешь, что где-то есть родители, что тебя бросили, и ты в интернате пожизненно... Сиротство – это пожизненно» [3, с. 3].

Малые этносы острее чувствуют сиротскую реальность. Здесь широко распространены семейные дома, патронат, другие формы призрения. Хорошо это или плохо? Если семья хорошая – приемный ребенок будет обогрет. Марийские семьи и сегодня бывают большими, до 20 и более человек.

Патронат тоже расширяется. В маленьких деревенских школах учителей сейчас сокращают и, чтобы сохранить школу, люди берут детей на патронат. Но при патронате – не зарплата, а вознаграждение, и не каждая семья согласна на такие условия. К тому же при патронате можешь взять ребенка на год, на два, и в любой момент отказаться. А что значит отказаться? Для ребенка стресс... [2, с.7].

А.М. Цирульников отмечал подобные явления и в других регионах, у крупных этносов, в деревнях под Красноярском, например. Но в Марий-эл, в малых этносах такое заметнее, сильнее. Здесь это не событие, а явление, даже тенденция. Дополним автора тем, что эта позитивная тенденция стимулируется другой, негативной - ростом сиротства в России. Статистика его общеизвестна.

В ходе встреч с учителями возник вопрос по поводу национальной школы в Марий-эл и в малых этносах вообще. И автор, и учителя, и руководители министерства образования сошлись на формуле: «пока есть», «пока живет». На слове «пока» был сделан заметный акцент [2, с. 78]. Не удивительно, вопрос сложный, к тому же и часто замалчиваемый. Как и вопрос об изучении этнического языка. А.М. Цирульников от него не уходил, спрашивал, допытывался, подчеркивал - решать его надо не в центре, этносу виднее.

В 90-е годы, когда начала развиваться самостоятельность регионов, в школах Марий-эл стали два часа изучать марийский язык, потому что государственный язык, так считалось. «Но назвать марийский язык государственным можно с натяжкой, это же не государство, а часть России», – считает министр образования республики Г.Н. Шевцова [2, с. 79].

Не все хотят изучать язык, не только русские, но и марийцы. Этнос Марий-эл и сам еще делится на горных и луговых. Марийским языком, в основном, считается луговой, но часть ученых считают, что горный тоже самостоятельный язык. А вообще в республике до пятнадцати диалектов. Первая азбука появилась в девятнадцатом веке, письменность -

только в двадцатые годы прошлого века, поэтому в лексике языка многое отсутствует, научные понятия и прочее. Здесь надо не столько сохранить, сколько создать язык. Республика специфическая, много военных. «Зачем нам ваш язык, – говорят в семьях, – если мы снялись сегодня и уехали в другое место».

«В средней, старшей школе у родителей возникает вопрос о будущем ребенка. В вуз поступать? А в вузе – все на русском языке, включая экзамены. Так что...» - не договорила министр. Не стал дальше развивать тему и А.М. Цирульников - правильно сделал. А может и надо недоговаривать? Сохранять в вопросе о национальных школах и языках положительный акцент на словах «пока есть», «пока живет». Жизнь покажет, этносы решат сами...

«Шарик на ниточке, отведенной в крайнее верхнее положение и отпущенный – может пойти влево, может вправо», - образно комментирует эту проблему А.М. Цирульников. И философски заключает: «Синергетическая ситуация неопределенности» [2, с. 82]. Кстати, по мнению основоположников теории синергетики: «во многих важных случаях существует горизонт предсказуемости, за который нам не суждено заглянуть». [4] Пока не суждено, но надо спокойно двигаться в сторону горизонта.

Описанная А.М. Цирульниковым ситуация характерна для всех малых этносов. Эвенкийский язык, например, состоит примерно из 50 говоров, объединенных в 14 диалектов. Свести их к одному, государственному крайне сложно, если возможно вообще. Помимо этой проблемы, этносы беспокоит общая ситуация с образованием населения. В настоящее время среди малых народов севера России в возрасте 15 лет и старше доля населения, имеющая начальное образование, равна 8%, основное общее образование — 24%, что в 3 раза отличается от средних данных по стране [5].

«При всей общности процессов в некогда коммунальной квартире, куда заселили «семью народов», отдельные ее члены приходят к разным историческим итогам», – пишет автор, - Дело не только в численности и национальном характере, в котором проявляется сопротивляемость разрушительным переменам и способность находить решения в непредвиденных ситуациях. Есть еще один, немаловажный фактор. Можно назвать его культурным и духовным запасом, который сосредоточен в опыте народа, его сознании и поведении, помогающих прочерчивать собственную линию судьбы в переплетении исторических обстоятельств и выборов» [2, с.

82]. Вот почему предсказывать судьбу этнических, национальных школ и языков трудно. Тем более, что и с судьбой России еще не все ясно - вон как история обошлась с бывшим СССР.

А.М. Цирульников постоянно подчеркивает, что в Марий-эл, как и у других малых этносов, тема изучения этнического языка открыта, дискуссии продолжаются, педагогика в поиске. Убрали обязательность. Создали восемнадцать вариантов учебного плана. «Мы решили, - рассказывает ему министр, - хорошо, если не хотите изучать марийский язык, вот курс: «История и культура народов Марий Эл» – чтобы формировать интерес. И это в школах было спокойно воспринято [2, с. 79]. Хорошее решение и важный шаг к еще не близкому «горизонту».

«Была у меня гипотеза, основанная на многолетнем опыте кочевий по России, - пишет автор, - опыт этот свидетельствовал, что нечто интересное, перспективное можно обнаружить, как правило, в тех местах несчастного отечества, где сохранилась хоть какая-то культурно-национальная подкладка. Некий растительный покров, культурный слой, без которого песчаная буря, вызванная безумными действиями власти и населения, – превращает ландшафты в пустыню. Сфера образования – не исключение» [6, с. 2].

Подтверждение такой гипотезе он находил именно в педагогических экспедициях этнического направления, убеждаясь в способности этносов сохранять свою «культурно-национальную подкладку» в любых, даже экстремальных ситуациях. Порою кажется, что выживаемость этноса беспредельна. В этом его убедила и Калмыкия.

В «начале времен», т.е. очень давно, - вспоминает А.М. Цирульников, - в столицу республики Элисту летал маленький самолетик с пятьюдесятью пассажирами на борту, единственный, через день и только из Москвы, туда и обратно. По этому самолетику можно было догадаться об отношении «кремлевских горцев» к Элисте и Калмыкии, с которой, кроме сухой степи да солончаков что возьмешь, да и электорат – 286 тысяч населения, – имеет не слишком большое значение в период всероссийских выборов, а в остальное время – тем более» [6, с. 3]. Тогда, помимо хрестоматийного пушкинского «и друг степей калмык...», многие ничего не знали об этом крае и утверждали, что Калмыкия находится то ли в Средней Азии, то ли в Сибири.

Ну, были еще несколько озвученных центральным телевидением ярких фактов, типа -

Калмыкия единственная в Европе страна буддизма, а в Элисте, по инициативе первого Президента республики К.Илюмжинова, ставшего еще и Президентом Международной шахматной федерации, выстроен шахматный чудо-град. С таким скудным набором знаний А.М.Цирульников прилетел в Калмыкию.

В Элистинском аэропорту его встретил Арслан Эрдниев, внук знаменитого калмыцкого академика РАО, математика-педагога советских времен. Он работает в министерстве образования и пытается оживить в Калмыкии общественно-педагогическое движение, заглохшее в России лет двадцать тому назад.

Кто бы мог предсказать, что малый этнос калмыков расцвел как мировой заповедник шахмат! Здесь шахматы потеснили многие национальные игры и увлечения, затмили традиции, вошли в каждую семью, в школы, в быт. В республике создана шахматная Академия, Дворец шахмат напомнил автору по своему величию сказку «Тысяча и одна ночь». В вестибюле на мраморном полу шахматные фигуры величиной с подростка, турнирные залы, флаги всех стран и народов, винтовая лестница в несколько этажей ведет к стеклянному куполу, чуть ли не к небу. На стендах детские фотографии – «шахматные надежды Калмыкии»: двенадцатилетние международные мастера, четырнадцатилетние гроссмейстеры. Не удивительно, шахматы преподают по всей республике как обязательный предмет в школах. Регулярно проходят турниры по быстрым шахматам. Словом, шахматы в Калмыкии образуют и воспитывают [6, с. 13].

«Как, по-вашему, шахматы влияют на ребенка? – поинтересовался А.М. Цирульников. – Лучше учатся по математике?» – «Не только по математике, – заметил президент шахматной Академии А. Абушинов. – У шахматиста-ученика систематизируется процесс учения. Строить дебют, миттиншпиль, эндшпиль – все равно, что осваивать новый учебный материал, выполнять исследовательский проект». Приносить жертву за инициативу. Взвешивать собственные шансы. – дополняет его автор, ссылаясь на собственный шахматный опыт» [6, с. 14, 17].

Так хотелось бы присоединиться к восторженным оценкам обоих любителей шахмат. Однако, подумалось, а были бы шахматы в такой чести у калмыков, если бы ими не «заболел» Президент республики? Ведь известно: если вверху играют на скрипке не надо удивляться, что внизу пляшут (К. Маркс). В России не раз подобное бывало, то все вдруг заиграли в теннис, то главным видом спорта

стало дзюдо. Плохого в этом нет, но есть ощущение перекося, искусственно создаваемого культа. И больше всего в таких случаях беспокоит, надолго ли? До следующего Президента?

Теперь шахматами «заболел» новый министр образования России О.Васильева, которая предлагает сделать их обязательным учебным предметом. Помощники уже услужливо приготовили ей и аргументы: «У нас 40 регионов играют в шахматы, и они показывают абсолютно другие оценки», – утверждает министр (7). Словом, наконец, найден мощный рычаг, который резко поднимет качество образования. И, все же, как и в случае с национальными языками, здесь давить на регионы не стоит. Может оказаться, что губернатор региона больше любит нарды и не готов перестраиваться на шахматы. Да и В.Путина за шахматной доской еще не заставляли. Надо ли и здесь администрировать?

А.М. Цирульников также убеждается, что людей, особенно педагогов, волнуют не только шахматы. Как и марийцев, калмыков, всех представителей малых этносов, больше беспокоит будущее своего языка. Первая в республике калмычка-профессор О.Д. Мукаева, ее любовно называют «бабушка калмыцкой этнопедагогике», сама говорит: «Умирающий язык...». А этнопедагогику она считает наукой даже не о возрождении и развитии, а о спасении народа.

Автор убедился, в Калмыкии тоже делают все возможное для сохранения языка. Но без нажима, без нагнетания, без перегибов. В гимназии, где он побывал, расписание такое: в первой половине дня уроки на родном языке: калмыцкая литература, музыка, изобразительное искусство, труд. Математика преподается по учебнику академика Эрдниева на двух языках: одна страничка задачника по-русски, другая – по-калмыцки. Физика на русском. В старших классах, вообще, все на русском и английском [6, с. 76]. Процесс возрождения этнического языка идет сложно; результаты пока малоисчислимы.

В государственном университете в Элисте по-калмыцки свободно говорит один только ректор Б. Салаев. Его в университете называют опорой, надеждой и спасением языка. Думают, как сделать, чтобы другие заговорили и решили попробовать через буддизм, через молитвы на родном языке. «Я хочу, – говорит профессор О.Д. Мукаева, – распространить в школах: ты молишься по-калмыцки, ты должен знать язык» [6, с. 74].

Есть и более радикальные взгляды. В. Боков – лидер общественной организации «Иткыл» считает: Кто знает родной язык, но не говорит на нем, – убивает народ. Кто не знает языка, и не приступает к его освоению – тоже убивает народ. Люди ищут кучу причин: а зачем мне язык? Если нет веры – останется все как есть». И еще он предлагает: если бы было так, что на работу нельзя устроиться без калмыцкого языка, – за два дня бы выучили» [6, с. 75]. Ну, это уже точно перебор. На Украине попробовали, и что получилось... Тоже все с языка началось.

В конце прошлого года озабоченный диалог на эту тему произошел между федеральной властью и руководством республики Татарстан. Он стал началом совместного поиска компромисса в этом трудном вопросе. Можно не сомневаться, республика найдет правильное решение, не обижая ни один из живущих в Татарстане народностей и этносов.

Да и в будущее смотреть надо. Та же О.Д.Мукаева замечает: Мои калмыки, мой внучонок будут жить в многомерном мире» [6, с. 74]. И ведь при этом точно знает, что будущий мир будет говорить не на калмыцком языке. Наверное, и не на русском.

Понять хранителей этнических языков можно. «Без родного языка невозможно национальное самосознание» (О.Д. Мукаева). «Язык – это большой клад – народное творчество, то, что написано замечательными писателями – калмык никогда не прочувствует этого, если он без языка» (В.Боков).

Спорить с этими заслуженными представителями калмыцкой интеллигенции трудно и, даже как то не уважительно по отношению к малому этносу. Но поскольку истина дороже, хотел бы вспомнить, что мы читаем Шекспира, Гете, Дюма, Экзюпери на русском языке и ничего, чувствуем, ценим и даже любим. наших – Толстого, Чехова, Пушкина читают и на английском, и на китайском, и на арабском. Достоевский и вовсе бьет все рекорды по переводу на иностранные языки. А Библия (или ее части) переведена на 1829 языков, так на нее просто молятся, чтят не за язык – за святость. И не забыть бы, что все мы любили Народного поэта Калмыкии Давида Кугультинова, читая его стихи на русском языке.

Министр образования Калмыкии Л.Б. Васильева, беспокоясь за сохранение языка, смотрит на вопрос шире: «От того, что искусственно насаждаем калмыцкий язык в школе, дети не станут носителями языка». Она одновременно является и министром культуры, а потому считает, что сберегать надо народные ремесла, этнические традиции, уклад жизни.

В Калмыкии, единственной из субъектов Российской Федерации, школы не переведены на «подушное финансирование». На вопрос А.М. Цирульникова директору профессионального лица в Элисте: «Есть ли конкурс?» тот ответил: «Нет, – учителя учеников из школ не отпускают». Их можно понять, самим надо выжить. Но в результате стоят пустые училища, где учат практически профессиям. Подушное финансирование ударило по ремеслам, мастерам, искусствам, традициям, не оставляя возможности научиться чему-нибудь руками, – заключает автор [6, с. 91]. Он прав: теперь и большие школы, вслед за малыми, сельскими поставили «на бюджетный счетчик». Не наберешь контингента – закроем. Школы выставлены на рынок, учителя – на биржу труда.

Упрощенные до примитивизма бюджетные реформы образования – наш ответ на естественные перемены в обществе, в том числе и демографические. Мы не справляемся с явлением, которое известный американский футуролог Элвин Тоффлер назвал «Шок будущего», как он обозначил феномен времени, продукт сильно ускоряющегося темпа изменений в обществе. Другие страны ищут резервы не в бюджете, а в изменении базы образования. Так, местный отдел образования Лос – Анжелеса решил, что 25 % классных комнат города станут в будущем временными сооружениями, которые, если нужно, могут быть преобразованы в другие помещения. В любом большом образовательном центре США сегодня используются временные классные комнаты.

В Англии архитектор Седрик Прайс спроектировал полностью передвижной университет, предназначенный обслуживать 20 000 студентов в Северном Стаффордшире [8]. Есть и другие «небюджетные» решения и ответы на вызовы времени.

Не все сразу и всерьез приняли предупреждение Тоффлера о «Шоке будущего». В Китае сначала его книгу запретили, потом она стала «библией» китайской интеллигенции, второй по популярности после речей Дэн Сяопина. Может и в Москве пора почитать, малые этносы уже читают. Создают семейные, передвижные, кочевые школы...

В Калмыкии не пошли на поводу федерального министерства, ни одну школу не сократили, просто структурировали. Если в школе семь учеников, она становится отделением большей школы. В сельской местности наполняемость в классе 15 учеников, в городе – 25 [6, с. 92].

«У этого народа огромная тяга к образованию, – замечает автор. - Не знаю, насколько это верно, но говорят, что еще недавно в московских и петербургских вузах студенты-калмыки по удельному весу занимали второе место. Ходит байка, что когда ректор МГУ Садовничий спросил, зачем вводите платное обучение, ему ответили: «А вы хотите, чтобы одни евреи и калмыки учились?» [6, с. 23]. Ну, это, скорее всего, действительно байка, вымысел. Вроде тех, что любит рассказывать про себя другой малый этнос - чукчи в серии известных анекдотов. Хотя наблюдение важное.

Министр образования республики Л.Б. Васильева сетует на крен молодежи в сторону интеллектуального труда. «Философия калмыков, - говорит она А.М. Цирульникову, - устроена так, что они последний скот продадут, но ребенок получит высшее образование и будет заниматься интеллектуальным трудом. А ремеслом – редко. Практически у нас считанное количество мастеров. Резьба по кости, ювелирное дело есть, но, как правило, дети этим не занимаются. Преимущество утрачено» [6, с. 21].

Замечание о крене молодежи в сторону обязательного получения высшего образования правильное. Относится оно к России в целом, это не свойство малого этноса, не беда только Калмыкии. С времен федерального министра образования А. Фурсенко в России началась административная кампания за переход к всеобщему высшему образованию. Потребности экономики были принесены в жертву высокой амбиции. Из Государственной программы «Содействие занятости населения» [15.04.14 г. N 298] можно увидеть: спрос на квалифицированные рабочие кадры оценивался в 76% от общего спроса; осваивало такие профессии лишь 30%. Выпускников с высшим образованием в 4,5 раза было больше, а СПО - в 2 раза, НПО – в 6 раз меньше, чем требуется. Подобная тенденция сохраняется и сейчас. Эксперты определяют такой перекос структуры подготовки кадров как образовательный дефолт, способный вызвать крах экономики. Расходятся только в вопросе о сроках и сценариях краха.

Отношение к кампании за всеобщее высшее образование остается противоречивым, путанным, и малые этносы это чувствуют острее. С одной стороны, В. Путин считает: «Даже если в настоящий момент нашей экономике и не нужно столько работников с высшим образованием – назад вернуться уже нельзя. Не люди должны подстраиваться под существующую структуру экономики и рынка труда – экономика должна стать такой, чтобы

граждане с высоким уровнем образования, с высоким уровнем запросов могли бы найти себе достойное место» [9].

С другой стороны, Минобрнауки РФ (понятно, не без одобрения сверху) в последние годы нещадно вырубало сорняки на вузовской поляне, уменьшая в общем выпуске долю «юристов-экономистов» в пользу «машинистов-трактористов». И правильно. Хотя лучше и дешевле было бы такого не допускать, идти не на поводу амбиций, а по потребностям экономики. Вот уже и вице – премьер Правительства РФ О. Голодец признала: «Для двух третей населения России высшее образование сегодня является избыточным» [10].

«Самое хорошее дело в Марий-эл, – говорит А.М. Цирульникову математик Арслан Эрдниев, – овец пасти. Классно...» [6, с. 45]. Шутит, наверное, иначе бы сам пас. Но в этом и часть ответа на перекосы – в России рабочий труд, особенно сельский, опущен до постыдного. По телевизору славят успехи нефтяников, банкиров, менеджеров - белых воротничков. Один обыватель в Москве тоже пошутил: «я живу напротив офиса Роснефти и в окно вижу, как сбываются мечты». Добавим, а еще это можно увидеть по телевизору, каждый день, по любому каналу.

Из путевых записок А.М. Цирульникова по Калмыкии, Марий-эл, Татарстану, Якутии рождается надежда, что авторитет рабочего человека первыми и всерьез начнут возрождать этносы, большие и малые. Через образование - общее и профессиональное, через возвращение к обычаям и культуре предков.

У них есть гордость, есть традиции и есть стремление к этому. «Среди народов России лишь калмыки не были крепостными, – пишет автор. - Лев Гумилев выделил два народа: калмыков и североамериканских индейцев, предпочитавших рабству смерть. Шапку калмыки «не ломали» даже перед царем, говорили: «нам культура не позволяет» [6, с. 23].

Перед царем, может, и не ломали, но были подвергнуты унижительному выселению в годы Сталина. Об этом А.М. Цирульников повествует подробно и доказательно, со ссылкой на документы той эпохи, на еще оставшихся свидетелей. Чувствуется, что каждая педагогическая экспедиция требует от него серьезной подготовки, работы в архивах, изучения статистики и фактов. Он рассказывает о том, какие страницы истории и как отражаются в памяти современного поколения, на каком историческом фоне формируется сознание школьников, на чем базируется педагогика малого этноса. Много из этого не прочитаешь в

федеральных учебниках, такие «детали» часто оставляют за скобками истории.

В 1943 году, в самые тяжелые годы войны, «Всесоюзным старостой» М.Калининым был подписан Указ №115/144 «О ликвидации Калмыцкой АССР и образовании Астраханской области в составе РСФСР». Целый народ, мужчины и женщины, старики и дети обвинялись в измене и выселялись в Сибирь. Тайная операция под кодовым названием «Улусы» была спланирована так, чтобы за следующий после Указа день вывезти 120 тысяч калмыков. Выселению подвергались все граждане калмыцкой национальности и женщины любой национальности, состоящие в замужестве с ними.

В разгар войны, когда истекавшему кровью фронту был дорог каждый солдат, в Калмыкию стянули 10 тысяч воинского контингента. Для перевозки людей прислали более тысячи огромных американских военных машин, тех самых знаменитых «студебеккеров», что поставлялись союзниками по ленд-лизу. «Могли ли американцы представить себе, для каких целей?» – в скобках замечает А.М. Цирульников [6, с. 111].

«Впервые в истории, возможно и мировой, преступлением признавалась принадлежность человека к нации, к малому этносу. Верх сталинского мракобесия и произвола!» – эмоционально, но точно оценивает автор.

Были выселены в Сибирь калмыки из Ростовской области. Затем – из Сталинградской. Были депортированы все калмыки из Москвы и других городов. Даже с фронта отзывались солдаты и офицеры – калмыки, в том числе орденосцы, Герои Советского Союза и направлялись в исправительно-трудовые лагеря [6, с. 108]. Поздней об этом напишет калмыцкий поэт Давид Кугультинов:

«В то время гнев несправедливый, дикий

Нас подавил... И свет для нас потух.

И даже слово самое – «калмыки»

Произносить боялись люди вслух».

Малый этнос - калмыки нес на себе печать клейменного народа. Ссылаясь на исследования, в том числе и А. Солженицина, автор приводит мрачную статистику: смертность калмыцкого населения в дороге и первые год-полтора пребывания в Сибири составляла не менее 60 процентов. Во многих леспромхозах Красноярского края калмыцкие семьи вымерли полностью [6, с. 21].

А.М. Цирульников убедился, что современное молодое поколение калмыков не только не забыло, но и настойчиво исследует эту страницу истории. Ищет ответа на вопрос: «На

каком основании выселялся калмыцкий народ в целом?». И не находит. Есть покаяние власти за содеянное, но нет ответа по существу.

Некоторые историки находят объяснение в том, что в этот памятный год фашистам удалось на оккупированной территории сформировать из калмыков «добровольный кавалерийский эскадрон» в составе 150 человек [6, с. 106]. Но это не повод для насилия над целым народом. Ведь создал же русский генерал Власов целую армию, воюющую против СССР. И ничего, грузин Сталин не сослал за это русских в Сибирь.

Есть еще гипотеза академика Эрдниева-старшего, что «калмыков выслали из-за скота, был нужен скот, поэтому выслали народ» [6, с. 170]. Она распространена, но тоже сомнительна. Когда в 1921 году из-за реквизиции зерна поднялся известный «Тамбовский бунт», население области не выселяли. Послали войска во главе с будущим «маршалом победы» Георгием Жуковым, который сурово навел там порядок.

Что писать в учебнике российской истории о депортации калмыков и не только их? Государственный образовательный стандарт создает для этого хитрую нишу - региональный компонент. Но можно ли такие события ограничивать региональными рамками, не кощунственно ли подобное забвение? Особенно если учесть, что в соответствии со сталинской директивой «обострения классовой борьбы», о чем напоминает в книге А.М. Цирульников, - внутренними врагами стали: поляки западных районов страны, корейцы Дальнего Востока, немцы Поволжья, чеченцы, карачаевцы, ингуши, балкарцы, крымские татары... Всего в 30-50-е годы депортации подверглось 3,5 миллиона граждан разных народов СССР [6, с. 104]. Для каждого находилась причина.

Причину находят и сегодня. Российские СМИ сообщали о принятом в Чечне решении разрушать дома террористов и изгонять из республики их семьи. Вопреки закону, здесь сын отвечает за отца, жена - за мужа. Мол, куда же смотрела семья?! Почему родные воспитали террориста в своем доме? Но, по сути, это не борьба с терроризмом, а месть, не демонстрация силы, а пример бессилия. Тоже особенность малого этноса? Нет, здесь возрождаются старые мотивы семейных, этнических, коллективных «врагов народа».

Ссылаясь на исследования известного советского историка А.И. Некрича, А.М. Цирульников приводит подсчеты человеческих потерь при депортации народов. У карачаевцев потери составили – 30%; у

балкарцев – 26%; у чеченцев – 22%; у ингушей – 9%. Количество погибших крымских татар только в первые полтора года выселения оценивается в 46 % от общей численности! И всю эту историю малых народов надо загнать в региональный компонент? Вряд ли с таким подходом можно согласиться. О судьбе малых этносов, добровольно вошедших в состав большой страны, должны знать потомки всех народов многонациональной России. Чтобы не повторилось.

«Еще важнее для молодежи», - замечает А.М. Цирульников, - знать о попытках честных людей защитить депортированные народы, которые нередко стоили им свободы. Из-за смелых писем «вождю народов» в лагере оказался народный поэт Д. Кугультинов, герой Брестской крепости Н. Санджиев... Школьники ищут и находят в архивах письма, на которых стоит личная виза Сталина: «тов. Берия. – И.», а тот исполнял» [6, с. 120]. Когда в ряде регионов России сейчас пытаются возродить культ Сталина, задаешься вопросом, как это воспримут малые этносы, как совместить это с судьбой Калмыкии? Да и не только ее.

Историческая правда нужна, чтобы лучше понять настоящее. Почему, раньше центром этого края была Астрахань? Почему после 1943 года территория Калмыкии уменьшилась в три раза? Почему в республике живет только седьмая часть мировой диаспоры калмыков? На подобные вопросы, по оценке А.М. Цирульникова, ориентирована поисковая работа школьников. Оставить их без ответа – породить новую ложь.

Сегодня в республике, – подсчитал спутник автора Арслан Эрдниев, – примерно сто пятьдесят тысяч калмыков. А во всем мире – около миллиона. Пятьсот тысяч живет в Китае, в Синзянь-Уйгурском автономном округе. Калмыки живут в Афганистане, Монголии. В свое время разработали программу возвращения 100 тысяч калмыков на родину, и руководители Китая были «за». Но проект не пошел, потому что желающих сюда перебраться не нашлось. Приехали, посмотрели. Единение-то единением, но... «Разница большая, даже не в уровне жизни – в отношении к человеку» [6, с. 94]. Обидно такое слушать, но и поучительно. В чужую для них Европу мигранты миллионами плывут на лодках через открытое море. Тонут, гибнут, но большинство добирается. Учат новые языки, ищут работу, получают профессию.

«Нормальные люди в двадцать первом веке собирают не земли (это делает власть со средневековым мышлением), а мозги». – замечает Арслан Эрдниев. Толковое замечание,

мудрое и актуальное. И тут же неожиданно добавляет: «здоровый генофонд в России перебили и пропили» [6, с. 95]. А вот это читать уже стыдно, но калмыки имеют право так говорить и не скрывать этого в школьных учебниках.

Итоги педагогических экспедиций А.М. Цирульникова в школы малых этносов объясняют повышенный интерес молодого поколения к прошлому своего народа. Поэтому здесь, прежде чем учить математике, физике, географии, учат истории. А в семьях обычно требуют от детей знания своих предков не менее, чем до седьмого колена, меньше нельзя. «В бурятской деревне, - вспоминает автор, - однажды я видел древо из семнадцати колен. Такая вот есть традиция у малых этносов».

Нужно это и для сбережения рода. Кровосмешений здесь не допускается до седьмого колена. Поэтому невест обычно ищут в далеких районах. По роду оценивают и качества невесты. «Тохм халях» (по калмыцки) – узнать род. Кто в роду? Раньше старики говорили: «А, – род воров. А эти – пьющие, из поколения в поколение, а те – хозяйственные, порядочные» [6, с. 170].

«Я не слышал, - вспоминает А.М. Цирульников, - чтобы такое было где-то: выходит потомок-девочка, и рассказывает про своего дальнего предка, сотника, есаула Манка Талтаева, героя Отечественной войны. Его фамилия стоит в Указе императора Александра I, а орден Анны III степени вручал ему сам Кутузов. И так многие дети выходили к доске и рассказывали о своих предках из далеких времен. Просто рассказывали, - пишет автор. [6, с. 78]. Да нет, не просто. Можно быть уверенным, каждый ищет в своем роду пример для гордости, образец для подражания. Национальную идею, если хотите, которую мы безуспешно ищем последние годы.

У малых этносов не совсем так. Здесь любовь к родине начинается с семьи, с рода. Вернее сказать, не начинается, а составляет основу, без которой такое святое чувство будет не полным, а то и не настоящим. Патриотизм нельзя воспитать на уроках в школе, он приходит изнутри, это личный выбор человека, его собственное движение к пониманию истины.

Замеченное А.М. Цирульниковым в Хакасии родовое движение существует в малых этносах наряду с местным самоуправлением. В Аскизском районе, например, куда лег следующий путевой маршрут автора, пятьдесят один род, в роду от 200 до 500 и больше народу. А по всей Хакасии - за двести родов перевалило.

В основе родового образа жизни лежат доброта, взаимопонимание и уважение к человеку, которые проявляются в очень понятных делах. Кто поддержит, поможет, если не родственники: дом построили, помогли молодой семье, позаботились о сироте. «Жизнь рода на виду, стоит совершить дурное, тень ляжет на всех. Тут и история, и социология, и педагогика, - верно замечает автор» [3, с. 27].

Идея возрождения родового образа жизни поддерживается культурной частью Хакасии. Приходит осознание, что кроме личной карьеры и успеха в жизни еще есть долг перед предками и ответственность перед потомками. Интеллектуальная элита - тоже входит в какие-то роды, и в этом своем качестве размышляет и действует.

Бывают районные съезды хакасских родов, где утверждают комплексную программу развития рода. К ней даже бизнес-планы есть и формы управления через совет старейшин, создается свой фонд. Все серьезно, фонд имеет печать юридического лица. «Рядом с государством рождается общество», - пишет А.М. Цирульников.

Занятная нарисована автором картина, побуждает к размышлению. То ли государство не справляется, то ли люди ему не доверяют, то ли в XXI веке в России так и не появилось эффективных структур управления? А что еще подумаешь, если параллельно власти создается еще одна власть, восстанавливается структура вековой давности? «Глава рода - выборная должность, без использования врущих СМИ и грязных политтехнологий», - особо подчеркивает автор. Тоже актуальное наблюдение.

По требованию рода восстанавливаются и утраченные обычаи, традиции культурной жизни. В селе Есино А.М. Цирульников познакомился с тремя учителями физкультуры (это - в одной сельской школе!), которые создали нестандартное оборудование для учебных занятий. В числе прочего: наклонная доска с ремнями, лежа на которой можно подтягивать руками тележку; самодельные скакалки, сделанные из камеры; брусья и перекладины, раздвижные, выдвигаемые, передвижные. - занимающие мало места и увеличивающие плотность урока. Школа самая обыкновенная, деревенская, но в ней - и стрельба из лука, и борьба, и тяжелая атлетика, и легкая. А вот и национальное: муляж головы лошади, на которую набрасывают аркан с пяти-шести метров, как в жизни, «народные колодки» для бега с эстафетой, борьба на кушаках, стол для рукоборья, разновидность шашек. «Все какое-то

деревянно-железное, гремящее, неуклюжее», - замечает А.М. Цирульников, но половина учеников этой школы - рекордсмены Хакасии, занимают первые места в республике. В роду следят и замечают успехи каждого, гордятся чемпионами.

В селе Бельтыры автор увидел в школе висит лозунг: «В новом тысячелетии живем по-новому». Хотя школа старенькая, - все рушится, зиму бы перезимовать. А перед входом, в вестибюле красуется огромное родовое дерево Асочаковых из рода Ахчыстар - 16 колен. У каждого рода своя легенда, свой диалект и свое дерево [3, с. 32].

«Сколько же колен родственных связей надо знать на пятёрку?» - спросил автор учителей села Барагхан в Бурятии. - «Семь колен нужно знать хорошо», - ответили ему. - «И ученик знает, как звали пра-пра-пра-пра-прадеда?» - «Знает».

«Я проверил, - пишет А.М. Цирульников, - опросив несколько детей и взрослых, включая местного шамана». На шестом колене некоторые задумывались. Но из имеющихся в Бурятии одиннадцати родов - свой собственный род знали твердо. Учительница Мангутова, например, принадлежала по мужу к роду «баяндэ», а по отцу - к «сынгылдыр». Заведующая учебной частью Ачирова говорит, что это и её род. «Мы, - сообщает, - где-то к 14-му колону оказываемся с ней одного рода, а с 7-го расходимся». - «И вы это знаете?!» Кивают: конечно [11, с. 20].

Когда у ребёнка только сознание пробуждается, мать начинает ему рассказывать от его собственного имени: я такой-то, мой отец - такой-то, отец моего отца - такой-то, и ребёнок повторяет, скороговоркой, как таблицу умножения. А школа закрепляет. В результате ребёнок знает, кто он и откуда. Человека могут в лицо не знать, но старики спросят: какой род? Кто по линии матери отец? А по линии отца? И уже картинка рисуется. Знают и рода соседей, долина же маленькая.

Когда ребёнка отправляют учиться в школу, и надо решить, в какой класс пойти (их в Барагхане три - обыкновенный, «подтягивающий» и «опережающий»). Или какую лучше выбрать профессию. Или ещё важнее: с кем семью строить, чтобы получились здоровые дети - во всех подобных случаях баргузинская родословная приходит на помощь. Можно принять более правильное решение - если знаешь, что у тебя на роду написано. И что не написано. «Выбор остаётся, конечно, за человеком, у нас школа так устроена», - объяснял директор Бадман Эрдыниев [10, с. 20].

А.М. Цирульников спрашивает учителей: «Что же все-таки это такое: учение? игра? возвращение к родоплеменному строю?» - «Нет, - засмеялись, - это традиция. Таковы требования рода, который хочет выжить и развиваться. Мы, живущие в России вне традиций, плохо понимаем, что все это значит. А иногда оцениваем это как отсталость, дикость, «социокультурный атавизм».

«А для нас, - пояснили учителя в Марий-эл, - понятно, зачем родовое движение возрождать. Надо выжить. В одиночку в этом государстве трудно выжить. А родом - легче. Вопрос выживания» [2, с. 29]. «От родового мы переходим к коллективному. - рассказывают педагоги. - Вопрос стоит так: уровень жизни человека поднять на уровень рода. Если каждый богат, то и род богат. А если беден - рода не будет».

В Аскизе собирают семейные «древа», пишут историю и составляют «Справочники родов». Глава республики Дагестан Р.Г.Абдулатипов как-то сказал о малых народах: достаточно два-три поколения, чтобы они исчерпали себя [3, с. 31]. Надо продержаться.

За десять последних лет естественная убыль населения Хакасии, например, - 26 тысяч человек. Целый район. А тут их всего - восемь. И остановить трудно. Республику уже заселяют китайцы, киргизы, вьетнамцы... «Мы без территории останемся», - опасаются собеседники А.М. Цирульникова.

Родовые формы организации всегда шли рядом с религией. Бывало, каждый род имел своего бога. Сейчас у каждого этноса бог один. У хакасов – Христос, у калмыков - Будда, у татар и башкир - Аллах. Но, как рассказывали А.М. Цирульникову, бывает даже и смешанная вера: в Верхтее бабушка перед камланием читает «Отче наш». Верит в двух богов, на всякий случай. В районном отделе образования подтвердили да, у нас христианство переплетается с шаманизмом. Тот, кто в Хакасии не живет, думает, что это чуть ли не кощунство, а тут это норма [3, с. 22].

Удивляться описанному автором феномену особо не стоит, как и видеть в этом «атавизм». Экуменическое понимание духовной жизни уже распространяется. В США, например, это привело к созданию так называемой «светской религии». Там военный священник (капеллан) проводит богослужение одновременно и для христиан, и для мусульман, и для индусов. В молитве обращаются не к конкретному божеству, а к некоему «абсолюту». Капелланы выполняют роль воспитателей, психологов, наставников.

Общение с высшими мирами в малых этносах куда как шире, чем в других. И верят в это охотнее. О своих таинственных встречах с инопланетянами рассказывал экс-президент Калмыкии К.Илюмжинов. Как будто, они навестили его прямо в московской квартире, пришвартовав межпланетный корабль к балкону. «Я с ними общался, я их видел, - заявил К. Илюмжинов под камеру известного телеведущего В. Познера. - У меня часто спрашивают, на каком языке общался. Наверное, на уровне мыслей» [12]. Может, так и было? Пусть каждый читатель оценит по-своему: кто с иронией, кто с недоверием, а кто-то и с завистью.

Зато о судьбе малых этносов А.М. Цирульников узнал много и поведал честно. Читать «этническую» часть его большой серии из 18 книг особенно интересно. Многие из традиций и новых образовательных форм в разных республиках совпадают, хотя и создаются порознь.

«В основе этнопедагогики, - пишет автор, - лежат иные кирпичики, чем в обычной школе. В ней «знаниевая основа», а в народной педагогике – так называемая, деятельностно-развивающая. Можно сказать, что этнопедагогика гораздо ближе к развивающему обучению Эльконина и Давыдова, чем обыкновенная массовая школа, и еще неизвестно, что под кого подстраивать – этнопедагогику под нынешнюю школу, или, напротив, школу перестраивать по законам этнопедагогики [13, с. 100].

В заключение темы, надо дать одно пояснение. Калмыкия, Хакасия, Марий-эл, тем более Татарстан и Башкирия, строго говоря, не входят в категорию «малых этносов». К «малым» по закону отнесены этнические общности с числом менее 50 тысяч человек. Тогда им положены льготы: по налогам, по пользованию землей, водой, ресурсами. «Впрочем, считают в Хакасии, и «малым» положено лишь на бумаге» [2, с. 26].

В одном из хакасских районных городков Ширу директор школы В.И. Коков, прощаясь с автором, выразил общую мысль так: «Мы живем в памяти, в прошлом, в истории только. А перспектив на будущее нет. Пахнет могильной сыростью... Я волнуюсь... Подсказывают мне, что из нашей деревни вышли большие люди. Вышли... Но это было давно. Давно... А с каждым поворотом исторического винта наш народ, этнос уходит в историю».

«Он говорил о своем маленьком народе, а я, - пишет А.М. Цирульников, думал о большом, что пришел в эти места» [2, с. 44]. Отношение к малочисленному народу – оселок, на котором

проверяется народ побольше. Это все равно, что отношение к младшему, к ребенку в семье; оно многое говорит о взрослых.

К сказанному автором еще бы надо заметить, что маленький народ пришел к большому, чтобы найти защиту, поддержку, помощь. Но порою сам защищается от него: и в период

коллективизации, и в период депортации, и сегодня, в период нынешнего реформирования. Актуальность и острота национального вопроса в огромной стране никогда не снижается. А развал бывшего СССР напоминает, что первые трещины всегда проходят по национальным границам.

Литература:

1. Вышла серия книг об образовании в России начала XXI века по материалам экспедиций и социокультурных исследований академика А.М. Цирульникова [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proektanatoliya-cirulnikova-akademika-rao/>

2. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Марий Эл. По человеку с дыма. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

3. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Хакасия. Ах тастыр – белые камни [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

4. Капица С.П. и др. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Наука, 1990.

5. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период 2020 г. с. 25. — Режим доступа: <http://2020strategy.ni/data/2012/03/14/1214585998/1>

6. Цирульников А.М. Неопознанная

педагогика: Калмыкия. Страна между двумя берегами. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

7. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002.

8. Занятия по шахматам станут обязательными в начальной школе. // Учительская Газета, 10.10.2017. Источник: <http://www.ug.ru/news/23160>

9. Путин: Россия сосредотачивается – вызовы, на которые мы должны ответить.- Известия, 16 января 2012.

10. Голодец О. Двум третям россиян высшее образование не нужно. // Московский комсомолец, 12 июля 2016 г.

11. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Бурятия. Засечки Черского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

12. Эхо Москвы, 04.04.2015.

13. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Якутия. Педагогика кочевья. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), член-корреспондент РАО, доктор философских наук, e-mail: ips2@list.ru

Data about the author:

I. Smirnov (Moscow, Russia), Corresponding Member of RAE, Ph.D., e-mail: ips2@list.ru

Серия книг А.М.Цирульникова "Неопознанная педагогика" представлена на сайте Сетевых исследовательских лабораторий «Школа для всех».

Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

Информация учредителей журнала

О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения 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» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014 "The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses" and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.