

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»
THE RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL HISTORY
PUBLISHING HOUSE «ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ № 5
SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES 2017

Учредитель:
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

**Founding:
Publishing House**
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Адрес редакции
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3
Тел. +7 (499) 704-1341
Факс +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Edition address
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.
Tel. +7 (499) 704-1341
Fax +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Подписано в печать 10.04.2017
Формат 60x90 1/8

Типография ИД
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

Signed in print 10.04.2017
Format 60x90 8.1

**Typography
Publishing House**
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Технический редактор Скрягин С.В.
Корректор Андреев А.М.

Тираж 1000 экз.
Заказ НО 2017/5

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания
**From 2014 edition of the journal resumed by
Academy of Natural History**

Главный редактор: М.Ю. Ледванов
Editor in Chief: M.Yu. Ledvanov

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)
Н.Ю. Стукова (**N.Yu. Stukova**)
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2017 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного и научно-практического
характера***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ	
<i>Алдажуманов Ж.К., Степанова О.А., Ермоленко М.В.</i>	7
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ	
<i>Варлакова А.В.</i>	12
АВТОМАТИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Виштак О.В., Штырова И.А.</i>	14
СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	
<i>Гринченко Е.Л., Курдуманова О.И.</i>	18
ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
<i>Гуцин А.В.</i>	25
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
<i>Гуцин А.В.</i>	34
КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Данилов С.В.</i>	42
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ	
<i>Захарова Т.В., Лобанова О.Б., Казакова Т.В.</i>	60
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВУЗОВ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ	
<i>Зверев С.М., Латышев О.Ю.</i>	71
ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»	
<i>Караванов А.А., Устинов И.Ю.</i>	80
СОСТОЯНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЕЕ УЛУЧШЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ЦЕНТРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ	
<i>Кацарска В.И., Стойкова Ж.Д.</i>	85
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР, ПРЕДРАСПОЛАГАЮЩИЙ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	
<i>Конева И.А., Солдатова Ю.А.</i>	91
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	
<i>Кривцова Н.С.</i>	94
ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ	
<i>Кударина А.С., Ашимханова Г.С., Жусупбекова З.Д., Садыков К.И., Саликов Ж.К.</i>	101

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ <i>Кударина А.С., Ашимханова Г.С., Туганбекова К.М., Рахметова А.М., Сериков Т.Ш.</i>	105
ШКОЛА-ВУЗ: ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ <i>Кудрина Е.В., Огнева М.В.</i>	108
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Лукьянова М.И.</i>	114
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕКЛЮЧАЕМОСТИ ВНИМАНИЯ И ОПЕРАТИВНОЙ ПАМЯТИ У ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА <i>Макарова О.А.</i>	134
АКТУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФАРМАЦИИ <i>Миняева О.А.</i>	139
КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ <i>Носов А.Г.</i>	144
АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ <i>Петрова А.С., Степанова Т.С.</i>	147
СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ИХ ОСОБЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ <i>Плеханова Е.М., Лобанова О.Б.</i>	152
ОБЗОР СИСТЕМ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОВЕРКИ НА ПЛАГИАТ: ОБЩЕРОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ <i>Севостьянова И.О.</i>	162
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ <i>Старостина Н.Н.</i>	167
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ <i>Старостина Н.Н.</i>	170
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ <i>Старостина Н.Н.</i>	174
НОВЫЕ МЕТОДЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИСТОРИИ ГОРОДА НОВОСИБИРСКА <i>Храпова В.В.</i>	178
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕДИАТВОРЧЕСТВА <i>Шешукова Е.И.</i>	183
НАРУШЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ <i>Щербак С.Г., Самохвалова Н.Г.</i>	188

CONTENTS
NEW APPROACHES IN THE CAREER GUIDANCE IN ENGINEERING AND TECHNOLOGY FACULTY
Aldazhumanov. Z., Stepanova. O., Ermolenko. M 7

THE FORMATION OF PRACTICE-ORIENTED SKILLS OF STUDENTS WITH MODERN TEACHING METHODS
Varlakova A.V. 12

AUTOMATION QUALITY MONITORING OF SYSTEM FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION
Shtyrova I.A., Vishtak H.M. 14

STRUCTURE, CONTENT AND LEVELS OF FORMATION OF CHEMICAL COMPETENCES AT STUDENTS OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES
Grinchenko E.L., Kurdomonova O.I. 18

INDICATORS FORMATION OF ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION
Gushchin A.V. 25

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION
Gushchin A.V. 34

THE CLUSTER APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE SYSTEM EDUCATION
Danilov S.V. 42

SOME ASPECTS OF THE STUDY OF THE SPECIFICS OF PSYCHO-EDUCATIONAL WORK WITH MIGRANT CHILDREN
Zakharova T.V., Lobanova O.B., Kazakova T.V. 60

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COOPERATION OF UNIVERSITIES AND CULTURAL ENLIGHTENING INSTITUTIONS IN THE FIELD OF ART REGIONAL STUDIES
Zverev S.M., Latyshev O.Ju. 71

PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "CULTURE"
Ustinov I.Yu., Karavanov A.A. 80

CURRENT STATE AND NECESSITY FOR IMPROVEMENT OF THE UNIVERSITY ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH ESTABLISHMENT OF AN ACADEMIC SUPPORT CENTER
Katsarska V.I., Stoykova Zh., D. 85

PSYCHOSOCIAL FEATURES OF CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS AS A FACTOR PREDISPOSING TO ADDICTIVE BEHAVIOR
Koneva I.A., Soldatova Y.A. 91

THE EXPERIENCE OF FORMING A POSITIVE IMAGE OF A PROFESSION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AS A METHOD OF PROFESSION SELF-DETERMINATION
Krivtsova N.S. 94

THE PECULIARITIES OF THERAPEUTIC PHYSICAL ACTIVITY FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY
Kudarinova A.S., Ashimhanova G.S., Zhusupbekova Z.D., Sadikov K.I., Salikov Zh.K. 101

FORMATION OF PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH DISABILITIES
Kudarinova A.S., Ashimhanova G.S., Tuganbekova K.M., Rahmetova A.M., Serikov T.SH. 105

SCHOOL-HIGH SCHOOL: IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN EDUCATION PROGRAMMING <i>Kudrina E.V., Ogneva M.V.</i>	108
A THEORETICAL OVERVIEW OF THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN TEACHING <i>Lukyanova M.I.</i>	114
RELATIONSHIP SWITCHING OF ATTENTION AND MEMORY FOR THE OPERATORS PRODUCING CONTINUOUS GLASS FIBERS <i>Makarova O.A.</i>	134
UPDATE TRAINING IN SPECIALISTS EDUCATION IN PHARMACY <i>Minyaeva O.A.</i>	139
QUALITATIVE CHARACTERISTICS OF HUMAN CAPITAL OF TODAY'S YOUTH: THE PEDAGOGICAL ASPECT <i>Nosov A.G.</i>	144
THE RELEVANCE OF THE IMPLEMENTATION OF AN INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM AT UNIVERSITY WITH THE GOAL OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH DISORDERS OF SPEECH DEVELOPMENT <i>Petrova A.S., Stepanova T.S.</i>	147
THE ESSENCE OF SOCIAL UNITS AND THEIR FEATURES IN PRIMARY SCHOOL AGE <i>Plekhanov E.M., Lobanova O.B.</i>	152
REVIEW OF SYSTEMS OF INSPECTION TO PLAGIARISM: ALL-RUSSIAN AND FOREIGN <i>Sevostyanova I.O.</i>	162
PEDAGOGICAL MAINTAINING OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS <i>Starostina N.N.</i>	167
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDY OF PROCESS OF SOCIALIZATION <i>Starostina N.N.</i>	170
PROFESSIONAL IDENTITY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION <i>Starostina N.N.</i>	174
NEW METHODS OF IMAGING MATERIAL ON LESSONS OF HISTORY OF NOVOSIBIRSK CITY <i>Khrapova V.V.</i>	178
POSSIBILITIES OF SOCIAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS IN THE COURSE OF MEDIA CREATIVITY <i>Sheshukova E.I.</i>	183
THE VIOLATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL PARTY OF THE SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH NEDORAZVITIE IN LEVEL III <i>Shcherbak S.G., Samokhvalova N.G.</i>	188

УДК 378

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Алдажуманов Ж.К., Степанова О.А., Ермоленко М.В.

РГП на ПХВ «Государственный университет имени Шакарима города Семей», Семей, e-mail: Jean1974@mail.ru

Для дальнейшего развития и совершенствования профориентационной деятельности на инженерно-технологическом факультете Государственного университета имени Шакарима города Семей планируется проведение различных мероприятий с целью привлечения абитуриентов в наш университет. Для большего охвата выпускников образовательных учреждений необходимо разнообразить и расширить формы проведения профориентационной работы путем организации и проведения во время каникул. Оценка работы факультета по набору студентов в приемную кампанию за несколько лет показала, должна быть разработана единая стратегия управления с учётом современных тенденция развития рынка труда, и для повышения эффективности позиционирования на рынке образовательных услуг необходимо изыскивать внутренние резервы на основе исследования рыночной ситуации, прибегать к различным маркетинговым инновациям, следовать за современными тенденциями, привлекать коммуникативные разработки и зарубежных маркетологов.

Ключевые слова: образовательные услуги, абитуриент, университет, студент, специальность, рейтинг, средства массовой информации.

NEW APPROACHES IN THE CAREER GUIDANCE IN ENGINEERING AND TECHNOLOGY FACULTY

Aldazhumanov. Z, Stepanova. O, Ermolenko. M

RSE on PVC "State University named after Shakarim Semey city", Semey, e-mail: Jean1974@mail.ru

Various events are being planned in order to attract students to our university for further development and improvement of vocational guidance activities in the Engineering and Technology Faculty of the State University named after Shakarim Semey. For more coverage of graduates of educational institutions one needs to diversify and expand the forms of career guidance by organizing and conducting events during the holidays. Assessment of faculty's job on student recruitment in a few years to the receiving campaign has shown that for the effective positioning in the market of educational services it is necessary to seek internal reserves based on a study of the market situation, to resort to various marketing innovation, to follow modern trends, engage communicative development and international marketing.

Keywords: educational services, enrollee, university, student, specialty, rating, mass media.

На сегодняшний день, когда рынок образовательных услуг столь многогранен, работа высших учебных заведений по привлечению будущих студентов становится все более сложной, трудоемкой и ответственной. Традиционные подходы и методы в работе с абитуриентами консервативны и не успевают за изменяющейся ситуацией, особенно в условиях рыночной экономики социальной направленности.

Ориентиром маркетинговой концепции деятельности учебного заведения должен быть потребитель (абитуриент), а грамотный маркетинг может оказать влияние на потребительское поведение при выборе образовательных услуг. Поэтому маркетинговые исследования рынка образовательных услуг целесообразно проводить в определенной последовательности по таким направлениям, как оценка поведения абитуриента (потребительские предпочтения, предъявляемый спрос) и исследование внешней обстановки с целью выявления возможностей и опасностей. Целью таких исследований является определение объемов предоставления образовательных услуг

и выявление соответствия между спросом и предложением. Для достижения цели следует оценить конъюнктуру рынка образовательных услуг, тенденции его развития, определить круг потребителей, выявить особенности их поведения. В ходе исследования необходимо решить следующие задачи: определить потребность в информации, источники и методы ее получения и анализа, исследовать внутреннюю и внешнюю среду образовательного учреждения, оценить обстановку, в которой потребитель (абитуриент) принимает решение о выборе образовательной услуги.

В последние годы привлекать абитуриентов в ВУЗ достаточно сложно. Последствием демографического спада в 1991-1996 гг. стало сокращение выпускников школ, лицеев, гимназий, что сказалось на количестве абитуриентов, поступающих в ВУЗ РК. Это привело к тому, что университеты начали «бороться» за каждого потенциального студента. Усугубляет данную проблему и то, что многие казахстанские абитуриенты предпочитают получать высшее образование в ближайших российских

и др. университетов. Это является следствием открытости рынка образовательных услуг. Таким образом, усиливается конкуренция между отечественными и зарубежными высшими учебными заведениями.

Рынок образовательных услуг диктует новые условия по обновлению перечня специальностей и направлений подготовки студентов. Стараясь повысить свою конкурентоспособность на рынке, университеты открывают новые образовательные программы подготовки кадров высшей квалификации. Следует сформировать портрет потребителя образовательных услуг (абитуриента), выявить общие предпочтения потребительского спроса, а также установить совокупность побудительных факторов, которыми руководствуются потребители при совершении покупки [1], а на основе такой информации можно установить инструменты влияния на потребительское поведение на рынке образовательных услуг. Кроме того, необходимо провести анализ имеющихся ресурсов для успешной реализации программ и мероприятий. Результатом маркетингового исследования рынка образовательных услуг является прогноз его развития (возможности и угрозы рынка, сильные и слабые стороны ВУЗа, конкуренты и их особенности, потребители, целевые аудитории, конкурентные преимущества образовательных услуг).

На рынке образовательных услуг потребитель, делая выбор в пользу определенного образовательного учреждения, оценивает услугу в течение всего срока обучения, начиная с момента поступления в образовательное учреждение до получения диплома.

Определяя конкурентоспособность образовательной услуги, следует оценивать не только ее качество, но и такие составляющие, как отношение потребителя к образовательному учреждению, ожидания потребителя от процесса потребления. К составляющим качества образовательной услуги можно отнести соответствие содержания программы ожиданиям потребителя, соответствие обучения уровню программы, практическую значимость получаемых знаний, актуальность предоставляемых знаний, условия проведения занятий, обеспечение учебного процесса, квалификацию персонала образовательного учреждения. Приведенные составляющие определяют потребительскую ценность образовательной услуги.

Намерение совершить покупку (стать студентом) побуждает потребителя к выбору продавца образовательных услуг, а именно к выбору ВУЗа. На этот выбор влияют многочисленные факторы, исследовать

которые помогло анкетирование. Был проведен опрос студентов 1 курса инженерно-технологического факультета. Им было необходимо ответить «да» или «нет» на некоторые вопросы. Результаты анкетирования студентов 1 курса по отдельным вопросам представлены на рис. 1.

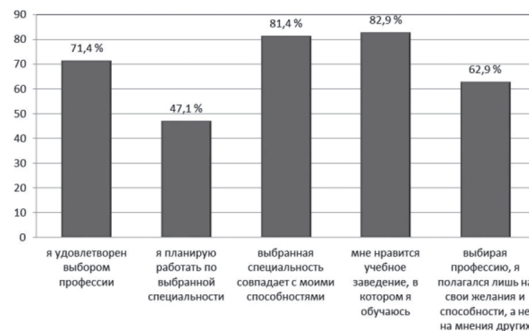


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов 1 курса

Более 50 % опрошенных отвечали положительно на предложенные вопросы, более чем у 80 % сложился положительный образ ВУЗа, в котором они обучаются. Как показали результаты анкетирования, приоритетными факторами, влияющими на выбор ВУЗа, являются:

- местоположение (большая доля потребителей (около 77 %) стремилась приобретать образовательные услуги в городе проживания, что обусловлено экономией средств);

- советы окружения потребителя;
- престижность;
- статус;
- стоимость обучения.

Портрет потребителя можно дополнить оценкой степени осведомленности. 97 % респондентов знали о существовании ВУЗа до момента необходимости поступления. В процессе получения образования у 83 % активных потребителей сформировалось положительное мнение об университете, 68 % опрошенных в будущем посоветуют своим знакомым выбрать именно ВУЗ, в котором они обучаются.

Потребители образовательных услуг Государственного университета имени Шакарима города Семей, выбирая образовательное учреждение, использовали информацию из различных источников. На первом этапе поиска информации потребители основывались на личном опыте или советовались со своими родственниками и знакомыми (использовали внутренние источники информации). Вторым этапом выступает внешний поиск – сбор дополнительной информации.

На выбор потребителей оказала влияние информация, полученная в результате ре-

кламных и PR-мероприятий по продвижению образовательных услуг университета. 27 % опрошенных основывались на информации, полученной после проведения дней открытых дверей, 15 % ориентировались на информацию из рекламы в Интернете, 7 % – из рекламных бюллетеней.

Обычно специалисты называют 10 основных пунктов, по которым будущие студенты должны обладать информацией, чтобы не ошибиться при выборе ВУЗа:

- 1) статус или возраст ВУЗа;
- 2) наличие лицензии, аккредитации;
- 3) известность бренда;
- 4) открытость, доступность информации;
- 5) здание, территория, оснащение;
- 6) спектр предлагаемых образовательных услуг;
- 7) организация учебного процесса;
- 8) внеучебная работа, студенческая жизнь;
- 9) условия для студентов, сервисы;
- 10) трудоустройство студентов и выпускников.

На что абитуриенты обязательно обращают внимание при выборе ВУЗа, и какие пункты могут привлечь их? С целью выявления потребительских предпочтений абитуриентов при выборе учреждения высшего образования было проведено маркетинговое исследование. В опросе участвовало 150 респондентов. Опрос был проведен среди учащихся 11 классов города Семей в октябре-ноябре 2016 г.

Таким образом, основными факторами, учитываемыми при принятии решения о покупке, т. е. влияющими на выбор потребителя в пользу Государственного университета имени Шакарима города Семей, являются местоположение ВУЗа, его статус, стоимость обучения, престиж, внеучебная работа и студенческая жизнь.

Исследования показали, что в настоящее время рынок переполнен предложениями ВУЗов. Национальные университеты имеют некоторое преимущество перед региональными – географическое расположение и статус, и «выживаемость» региональных в нынешних условиях остается под сомнением. Для нормального функционирования таким ВУзам необходимо оперативно решить множество вопросов:

- как составить конкуренцию национальным ВУзам;
- как привлечь выпускников школ, гимназий, лицеев в региональный университет?

В 2013 г. была разработана профориентационная программа по привлечению абитуриентов на инженерно-технологический факультет ГУ имени Шакарима. Эта

программа изначально базировалась на трех главных подходах, которые описаны во многих учебниках по маркетингу [2] и относятся к потенциальному покупателю товара:

- заставь заметить;
- веди за собой;
- заставь купить.

В качестве покупателя товара выступает выпускник школы, гимназии, лицея – потенциальный абитуриент. Для реализации первого подхода (заставь заметить) была разработана PR-кампания по продвижению специальностей факультета. Второй подход (веди за собой) заключается в том, чтобы максимально информировать будущих студентов о инженерно-технологическом факультете и его специальностях. Третий подход (заставь купить) является финишным и реализуется в виде различных молодежных мероприятий, конкурсов, программ вплоть до подачи абитуриентами документов в приемную комиссию университета.

По каждой из специальностей были разработаны и напечатаны профориентационные листовки, которые позволили максимально информировать потенциальных абитуриентов о специальностях факультета и преимуществах обучения. Дизайн листовок неоднократно изменялся, изучалось мнение студентов и школьников, содержание и цветовое решение листовки претерпели значительные изменения. Вариант листовки изображен на рис. 2.

Следующим шагом стало привлечение студентов инженерно-технологического факультета к профориентационной работе. Они встречались с выпускниками той школы, в которой они ранее обучались и размещали информацию об инженерно-технологическом факультете на школьной доске объявлений. Учитывая, что на факультете учатся студенты не только из Восточно-Казахстанской области, информация об инженерно-технологическом факультете была размещена в школах по всей области и в других городах Республики Казахстан.

Для реализации второго подхода (веди за собой) было решено расширить работу по профориентации, выпустив не только листовки, но специальный выпуск газеты Студент Әлемі. Это позволило еще раз напомнить абитуриентам о специальностях факультета.

Реклама любого ВУЗа, и факультета должна быть максимально объективной, достоверной, информационно насыщенной, этичной и характеризоваться высокой степенью социальной ответственности. Конкретными средствами продвижения образовательных услуг могут быть:

– средства массовой информации;
– печать, в основном деловая и молодежная;

– радио, телевидение;
– специализированные периодические издания;

Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университетінің инженерлік-технологиялық факультеті – Қазақстанда және елдің солтүстік-шығыс өңіріндегі тамақ және өңдеу өндірісіне мамандар даярлайды. Факультетте 60 пайызға жуық ғылыми дәрежелері және атақтары бар оқытушылар қызмет атқарады.

Барлық мамандықтарға және білім беру түрлеріне сәйкестендірілген мемлекеттік лицензиялар бар. Факультеттің барлық мамандықтары еңбектің нарығында жақетті.

Факультет 13 бакалавр мамандықтары, 11 магистратура мамандықтары және 4 PhD-докторантура мамандықтары бойынша қабылдау жүргізеді. Барлық мамандықтар және оқу түрлері бойынша мемлекеттік және орыс тілдерінде

кіші деканат табылады. Бұл құрылым тұлға тәрбиелеуді қалыптастыруда оқу-тәрбие үдерісінің негізі.

Бақса қаладан келіп оқитын студенттерге жатақхана беріледі.

Бакалавр мамандықтары:

5B042100 Дизайн
5B060600 Химия
5B070100 Биотехнология
5B071200 Машина жасау
5B071700 Жылу энергетикасы
5B072000 Бейорганикалық заттардың химиялық технологиясы
5B072100 Органикалық заттардың химиялық технологиясы
5B072300 Техникалық физика

преподавательям и преподавателям. Другие предпочитают карьеру спортивным, крупным руководителям, бизнесменам и политикам. Какой бы путь ни выбрали для себя наши выпускники, в их жизни навсегда останется тот факультет, где они учились.



Школа – удовлетворительная профессия – хороший вуз – отличные знания – прекрасная работа – обеспеченная жизнь!!! Мы надеемся, что наша информация убедила Вас, что Ваш правильный выбор – учеба на инженерно-технологическом факультете ГУ имени Шакарима города Семей!

Мы ждем тебя!

Не забудь подготовить документы:

- ✓ заявление о зачислении в университет;
- ✓ документ (аттестат или диплом) государственного образца о среднем общем или среднем профессиональном образовании с приложением (подлинник);
- ✓ академическая справка (форма 086-V);
- ✓ 6 фотопортрет размером 3х4;
- ✓ документ, подтверждающий наличие;
- ✓ копия свидетельства о браке для лиц, имеющих фамилию;
- ✓ государственной сертификат о сдаче единого национального тестирования (ЕНТ) и комплексного тестирования (КТ).

Специальности бакалавриата:

5B042100 Дизайн
5B060600 Химия
5B070100 Биотехнология
5B071200 Машиностроение
5B071700 Теплоэнергетика
5B072000 Химическая технология неорганических веществ
5B072100 Химическая технология органических веществ
5B072300 Техническая физика
5B072400 Технологические машины и оборудование
5B072600 Технология и конструирование изделий легкой промышленности
5B072700 Технология продовольственных продуктов
5B072800 Технология перерабатывающих производств
5B073200 Стандартизация, метрология и сертификация

Специальности магистратуры:

6M060600 Химия
6M070100 Биотехнология
6M071200 Машиностроение
6M071700 Теплоэнергетика
6M072300 Техническая физика
6M072400 Технологические машины и оборудование
6M072700 Технология продовольственных продуктов
6M072800 Технология перерабатывающих производств
6M073200 Стандартизация, метрология и сертификация
6M073500 Пищевая безопасность
6M075000 Метрология

Специальности PhD докторантуры:

6D072300 Техническая физика
6D072400 Технологические машины и оборудование
6D072700 Технология продовольственных продуктов
6D073500 Пищевая безопасность

Студенты и магистранты факультета под руководством ведущих ученых участвуют в научных проектах, в между-

национальных конкурсах и конференциях. Другие предпочитают карьеру спортивным, крупным руководителям, бизнесменам и политикам. Какой бы путь ни выбрали для себя наши выпускники, в их жизни навсегда останется тот факультет, где они учились.

Бақса қаладан келіп оқитын студенттерге жатақхана беріледі.

Бакалавр мамандықтары:

5B042100 Дизайн
5B060600 Химия
5B070100 Биотехнология
5B071200 Машина жасау
5B071700 Жылу энергетикасы
5B072000 Бейорганикалық заттардың химиялық технологиясы
5B072100 Органикалық заттардың химиялық технологиясы
5B072300 Техникалық физика
5B072400 Технологологиялық машиналар және жабдықтар
5B072600 Желілік өнеркәсіп бұйымдарының технологиясы және конструкциялары
5B072700 Азық-түлік өнімдерінің технологиясы
5B072800 Өңдеу өндірістерінің технологиясы
5B073200 Стандартау, метрология және сертификация

Магистрлік мамандықтары:

6M060600 Химия
6M070100 Биотехнология
6M071200 Машина жасау
6M071700 Жылу энергетикасы
6M072300 Техникалық физика
6M072400 Технологологиялық машиналар және жабдықтар
6M072700 Азық-түлік өнімдерінің технологиясы
6M072800 Өңдеу өндірістерінің технологиясы
6M073200 Стандартау және сертификация
6M073500 Тамақтық қауіпсіздік
6M075000 Метрология

PhD докторантура мамандықтары:

6D072300 Техникалық физика
6D072400 Технологологиялық машиналар және жабдықтар
6D072700 Азық-түлік өнімдерінің технологиясы
6D073500 Тамақтық қауіпсіздік

Мектеп – қанағаттанарлық мамандық – жақсы жоғары оқу орны – үздік білім – көңіл толтыратын еңбек – тағызды өмір!!! Біздің өсе апаратымыз! Сізге келесі ойды дәлелдегеніміз ұмытпай. Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университетінің инженерлік-технологиялық факультеті – бұл сіздің дұрыс таңдауыңыз.

Біз сізді күтеміз!

Мекен жайымыз: Семей қаласы, Физкультурная көшесі, 5а, 9 ғимарат, ☎: (87222) 35-46-02, e-mail: lit@semyrkz
Автобустар: № 6, 9, 10, 14, 20, 21, 30, 38, 40, 39, 25, 16, 55, 18, 36, «Глинка» автостансы.

Инженерно - технологический факультет Государственного университета имени Шакарима города Семей – ведущий в северо-восточном регионе Казахстана по подготовке специалистов для пищевых и перерабатывающих производств. Около 60% преподавателей факультета имеют ученые степени и звания.

По всем специальностям и формам подготовки имеются соответствующие государственные лицензии на образовательную деятельность. Все специальности факультета являются востребованными на рынке труда.

Факультет осуществляет подготовку по 13 специальностям бакалавриата, 11 – магистратуры и 4 – PhD докторантуры. По всем специальностям и формам обуче-

СЕМЕЙ ҚАЛАСЫНЫҢ ШӘКӘРІМ АТЫНДАҒЫ МЕМЛЕКЕТТІК УНИВЕРСИТЕТІ

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ШАКАРИМА ГОРОДА СЕМЕЙ



ИНЖЕНЕРЛІК-ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ ФАКУЛЬТЕТІ

Инженерно - технологический факультет Государственного университета имени Шакарима города Семей – ведущий в северо-восточном регионе Казахстана по подготовке специалистов для пищевых и перерабатывающих производств. Около 60% преподавателей факультета имеют ученые степени и звания.

По всем специальностям и формам подготовки имеются соответствующие государственные лицензии на образовательную деятельность. Все специальности факультета являются востребованными на рынке труда.

Факультет осуществляет подготовку по 13 специальностям бакалавриата, 11 – магистратуры и 4 – PhD докторантуры. По всем специальностям и формам обучение ведется на казахском и русском языках.

В состав факультета входят 6 кафедр, филиалы кафедр «Технической физика» в НЦ РК (г. Курчатов), ГКП «Теплокоммуэнергет», 2 научно-исследовательских центра: мясной и молочной промышленности и химико-экологических проблем.

Факультет оснащен современной материально-технической и исследовательской базой. Техническая оснащенность факультета позволяет студентам использовать современные средства обучения и связи, что играет положительную роль в процессе подготовки конкурентоспособных специалистов.



Факультет успешно прошел Национальную аккредитацию в Национальном аккредитационном центре Министерства образования и науки РК, международную аккредитацию по двум образовательным программам «Технология продовольственных продуктов» и «Технологические машины и оборудование» в Ассоциации инженерного образования России (АИЮР). Две кафедры работают по направлению инновационных технологий.

Факультет активно развивает деловые международные связи с университетами и научными центрами, работает над совместными учебно-образовательными и научно-техническими проектами с взаимным интересом и дальнего зарубежья, участвует в международных конференциях по вопросам науки и высшей школы.

Рис. 2. ПрофорIENTATIONНАЯ ЛИСТОВКА В 2016 ГГ.

- специальные справочники;
- выставки (иногда даже формально не связанные с образованием), ярмарки, которые сопровождаются раздачей информационно-рекламных материалов, демонстрацией видеоматериалов;
- дни открытых дверей в ВУЗе (абитуриенты и их родители могут получить представление об учебно-аудиторной базе, преподавателях, программах);
- собственные рекламно-информационные издания неперiodического характера (листочки, проспекты, буклеты, календари и т. п.).

В работе по продвижению товара на рынок, в частности образовательных услуг, необходимо учитывать достоинства современных средств рекламы [1].

Таким образом, действенным способом профориентационной работы должны быть постоянные PR-мероприятия факультета и массовая реклама.

Факультетом проведено несколько профориентационных мероприятий. В работе использовались информационные листовки, буклеты факультета, календари, мобильные стенды, на которых была представлена информация о факультете и его специальностях, специально снятые видеоролики о факультете; были задействованы студенты, которые весело и интересно рассказывали о факультете, пели песни, проводили викторины, вручали потенциальным потребителям листовки. То есть первый подход маркетинговой политики – заметить – был осуществлен. Однако, как было отмечено ранее, важны и следующие два подхода: сопровождать и заставить приобрести.

Команда инженерно-технологического факультета, действуя в соответствии с разработанной профориентационной программой, подготовила концерт, конкурсы с вручением призов, а также самое главное –

провела тестирование многих школьников – участников.

Информация о мероприятии «День физики», проведенном кафедрой «Техническая физика и теплоэнергетика» была размещена в социальных сетях в официальной группе кафедры. Это было сделано для того, чтобы абитуриент воспринимал себя в группе, ассоциировал себя именно с данным ВУЗом и факультетом и, как следствие, поступал именно в этот университет. Однако инженерно-технологический факультет не ограничивается достигнутым и продолжает работу по профориентационной программе, напоминая о себе на городских и республиканских мероприятиях.

Участие в реализации профориентационных программ способствует решению целого ряда стратегических задач образовательного учреждения: повышению конкурентоспособности ВУЗа на внешнем и внутреннем рынках образовательных услуг; получению практического опыта по использованию новых образовательных технологий; расширению возможностей партнерства; повышению рейтинга ВУЗа как внутри страны, так и за рубежом.

Профориентационная работа не может быть прервана ни на один день. Целесообразно применять три маркетинговых подхода не по отдельности, а в совокупности (заставь заметить, веди за собой, заставь купить), создавать внешнюю атрибутику ВУЗа.

Использование маркетинговых подходов в профориентационной работе позволит достойно конкурировать с другими университетами в непростых современных условиях.

Список литературы

1. Самсонова, М. В. Потребительское поведение на рынке образовательных услуг малого города : монография / М. В. Самсонова. – Волгоград : ВолгГТУ, 2013. – 120 с.

УДК 37.02: 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Варлакова А.В.

*ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса», Тюмень,
e-mail: avarlakova93@mail.ru*

В настоящее время публикуется все больше исследований, которые свидетельствуют о том, что развитие (экономическое, политическое, социальное, культурное и т.д.) любой страны в большей степени зависит от качества подготовки специалиста. В системе российского образования данному факту, к сожалению, уделяется мало внимания. В настоящее время подготовка специалистов находится на низком уровне, т.к. большое внимание уделяется теоретическому аспекту. В результате такой подготовки, молодой специалист знает теоретические основы той или иной области, но не умеет применять их в практической деятельности. Именно поэтому статья посвящена анализу, одного из множества методов, позволяющего подготовить практико-ориентированного специалиста – профессиональная проба. В статье представлена процедура проведения занятия, его особенности и результаты.

Ключевые слова: практико-ориентированное образование, практико-ориентированный специалист, методы обучения, профессиональная проба

THE FORMATION OF PRACTICE-ORIENTED SKILLS OF STUDENTS WITH MODERN TEACHING METHODS

Varlakova A.V.

*GAPOU TO «The Tyumen technical school of the industry of food, commerce and service», Tyumen,
e-mail: avarlakova93@mail.ru*

At present, a growing number of researches that demonstrate that development (economic, political, social, cultural etc.) of any country to a greater extent depends on a quality of specialist training, are getting published. In the Russian educational system this fact, unfortunately, receives little attention. University preparation is at a low level, because much attention is paid to the theoretical aspect. As a result of such training, young specialists are not prepared for a practical work. That is why the article gives an analysis of the method, that allows preparing practice-oriented specialists - professional test. The article is devoted to the procedure of studies conducting, its features and detection of its advantages.

Keywords: practice-oriented education, practice-oriented specialist, method of teaching, professional test

В настоящее время актуальной стала проблема практико-ориентированного образования специалистов, т.к. с каждым годом появляется все больше исследований, свидетельствующих о том, что положение страны на международном уровне, в большей степени, определяется качеством подготовки специалистов. В данном случае под качеством подготовки специалистов пони-

мается не только теоретическая подготовка, но и практическая [2].

Несмотря на то, что в настоящее время много говорят о практико-ориентированной подготовке студентов и данный аспект зафиксирован в нормативно – правовых актах, он остается мало разработанным и требует активного внедрения в образовательный процесс. Иначе говоря, необходим



Рис. 1. Зарубежные модели обучения, позволяющие подготовить практико-ориентированного специалиста

переход от традиционной системы обучения к практико-ориентированной.

Под практико-ориентированным обучением следует понимать – процесс освоения студентами образовательной программы с целью формирования у студентов профессиональной компетенции за счёт выполнения ими реальных практических задач [2].

Если в отечественной практике система практико-ориентированного обучения находится на стадии внедрения, то за рубежом уже прошла период апробации и активно используется в учебном процессе.

На рисунке 1 представлены модели обучения, позволяющие подготовить практико-ориентированного специалиста [1].

Выше перечисленные модели строятся на активном использовании следующих методов обучения - профессиональные пробы, кейсы, рефлексивное наблюдение, обучение на конкретных примерах или ситуациях и другие и другие.

Кейс - события, произошедшее определенной сфере деятельности и является основой для проведения обсуждения в академической группе под руководством преподавателя [3].

Рефлексивное наблюдение - включает в себя практическую часть деятельности педагогов, включающая в себя посещение, анализ и оценка уроков [3].

Обучение на практических примерах и ситуациях – обучение, предполагающее, что участники в самостоятельной форме изучают, делают анализ ситуаций и стараются найти оптимальное решение проблемы [3].

Особое внимание следует обратить на метод профессиональных проб, т.к. из всех методов он носит более практико-ориентированный характер.

Под профессиональной пробой понимается профессиональное испытание, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности.

Данный метод можно активно применять при подготовке различных специалистов.

Занятие с использованием метода профессиональных проб проводится в «лабораторных» условиях.

Цель данного занятия - проработка профессиональных умений и навыков, для усвоения определенного учебного материала и показа на практике различных методов преподавания.

Профессиональная проба состоит из мини-уроков, длящихся 5-10 минут. Каждый урок направлен на отработку конкретного навыка [1].

Основное внимание в мини-уроке направлено не столько на то, что делается, сколько на то, как это делается.

Обязательным условием является, во-первых, ведение видеозаписи, во-вторых, наличие наблюдателя – супервизора.

Супервизором могут выступать: преподаватели, администрация учебного заведения, потенциальные работодатели.

Для наибольшего положительного результата, на уроке должно присутствовать ограниченное количество студентов (4-8). Для этой цели рекомендуется делить группу на подгруппы.

Следует отметить, что студенты, участвующие в профессиональной пробе должны иметь высокий уровень теоретической подготовки, т.к. практические навыки невозможно отработать без теоретической базы.

После окончания урока преподаватель получает рефлексию (от всех участников мини-урока).

На первом этапе преподаватель получает рефлексию (как будущий специалист отработал конкретный навык) от самого студента, участвующего в профессиональной пробе, а затем от студентов – наблюдателей. Рефлексия может проводиться, как в устной, так и в письменной форме, на усмотрение организаторов мини-урока.

После получения рефлексии от учащихся педагог вместе с супервизором просматривают видеозапись мини-урока, анализируют оценки студентов и обсуждают возможности совершенствования навыка.

После обсуждения педагог повторяет мини-урок, но уже с другими учениками. Затем сравниваются видеозаписи всех проведенных мини-уроков и делаются выводы и результате.

По мере отработки отдельных навыков задания мини-урока могут постепенно усложняться, его продолжительность может увеличиваться до 20 минут.

Перед началом мини-урока студенты в обязательном порядке должны пройти подробный инструктаж.

Таким образом, метод профессиональных проб является своего рода тренингом, позволяющим отработать теоретические знания на практике.

Список литературы

1. Скоробогатова М.Р. Традиции и опыт подготовки специалистов в Западной Европе // Вестник Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. – 2013. №1. – С.113-127.
2. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты [Текст]: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: - УдГУ. 2014. – 116 с.
3. Шайденко Н.А. Анализ зарубежного опыта подготовки специалистов// Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. №4. – С. 204-210.

УДК 378.046.4

АВТОМАТИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виштак О.В., Штырова И.А.

Балаковский инженерно-технологический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Балаково, e-mail: irina-shtyrova@mail.ru

В связи с возросшими требованиями к профессиональным компетенциям в настоящее время уделяется большое внимание развитию системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающей повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров. Стратегическое управление системой дополнительного профессионального образования направлено на достижение долгосрочных целей путем адаптации к изменениям внешней среды. Задачи анализа деятельности образовательного учреждения сложны и требуют учета большого числа факторов, интересов и последствий. В связи с возрастающими требованиями к качеству дополнительного профессионального образования, постоянно увеличивающимся объемом информации, возникает необходимость проведения мониторинга качества образования, позволяющего оптимизировать управленческую деятельность руководителя образовательного учреждения. Мониторинг качества дополнительного профессионального образования рассматривается как непрерывный процесс, позволяющий оценить наиболее важные показатели качества образования, как целостная система, реализующая множество функций. Так как на стратегическом уровне управления присутствует высокая степень неопределенности в оценке внешней среды, слабая формализация методов управления и широкое использование экспертных оценок и знаний, многокритериальность при оценке принимаемых решений, то необходимо использовать автоматизированные системы, обеспечивающие информационную поддержку процесса мониторинга дополнительного профессионального образования и учитывающие его особенности.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, качество образования, мониторинг качества образования

AUTOMATION QUALITY MONITORING OF SYSTEM FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Shtyrova I.A., Vishtak H.M.

Balakovo Institute of Engineering and Technology of the National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute), Balakovo, e-mail: irina-shtyrova@mail.ru

Due to increased demands on the professional competence is currently pays great attention to the development of additional professional education, providing training and retraining of personnel. Strategic management of the system of the additional professional education is aimed at achieving long-term goals by adapting to environmental changes. The objectives of the analysis of the educational institution are complex and require consideration of a great number of factors, interests and impacts. Due to the increasing quality requirements of additional vocational training, the ever-increasing volume of information, there is a need to monitor the quality of education, allows to optimize the administrative activity of the head of the educational institution. Monitoring the quality of the additional vocational training is regarded as a continuous process for assessing the most important indicators of the quality of education as a holistic system, which implements many functions. Since at the strategic management level, there is a high degree of uncertainty in the assessment of the external environment, weak formalization of management methods and the widespread use of expertise and knowledge, multicriteriality in evaluating the decisions taken, it is necessary to use automated systems that provide information support to the monitoring process of additional vocational training and take account of its features.

Keywords: additional professional education, quality of education, monitoring of the quality of the additional education

В настоящее время одним из приоритетных направлений деятельности вузов является развитие дополнительного образования, направленного на создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Дополнительное профессиональное образование имеет ряд особенностей по сравнению с основным профессиональным образованием, поэтому необходимо построение системы управления и мониторинга качества дополнительного профессионального образования, интегрируемой в вузовскую

систему управления, что позволит осуществлять контроль выполнения стратегических и оперативных задач в области обеспечения качества дополнительного профессионального образования.

Описание и анализ мониторинга качества образования

Мониторинг качества образования рассматривается как процесс отслеживания состояния образовательного процесса с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных

ключевых показателей. Главная цель мониторинга достигается решением следующих задач [1]:

- разработка комплекса показателей, обеспечивающих целостное представление о качестве подготовки по образовательным программам;
- сбор, хранение и систематизация информации о состоянии и развитии системы качества;
- предоставление информации для анализа состояния и развития системы дополнительного образования и принятия соответствующих управленческих решений;
- экспертное оценивание качества дополнительного образования;
- проведение анализа педагогической деятельности в системе дополнительного образования;
- оценка экономической эффективности дополнительного образования.

Мониторинг качества образования представляет собой целостную систему, реализующую множество функций (контроль, обратная связь и т.д.), характеризующуюся [2]:

- непрерывностью, заключающейся в постоянном сборе данных;
- наличием модели или критериев, позволяющих оценить текущее состояние отслеживаемого процесса;
- научностью, то есть обоснованностью модели и отслеживаемых параметров;
- информативностью, то есть включением в состав критериев для отслеживания наиболее значимых, на основании которых можно делать выводы об изменениях в отслеживаемом процессе;
- наличием обратной связи, то есть обеспечением субъекта мониторинга информацией о результатах, которая позволяет корректировать отслеживаемый процесс.

С позиции самообследования и внешней оценки деятельности вузов используют следующие принципы мониторинга [3]:

- регулярные проверки уровня соответствия деятельности и содержания образовательных программ основным целям и задачам вуза;
- наличие ответственного лица или структуры для проведения экспертных оценок деятельности и планирования развития вуза;
- наличие обширной и эффективной информационной системы для поддержки процедур самообследования;
- регулярная самооценка деятельности (служб управления, программ) и экспертная оценка для проверки результатов самообследования вуза;
- своевременная реакция на результаты внешних экспертиз путем совершенствования методов и структур управления, об-

разовательных программ, перераспределения материальных и финансовых ресурсов, введения в практику системы поощрений и санкций.

Так как подразделения, реализующие программы дополнительного образования, являются структурным подразделением вуза, соответственно, мониторинг качества дополнительного профессионального образования основывается на реализации этих принципов.

Э.Ф. Зеер, исследуя многообразие способов, технологий педагогического мониторинга, выделяет следующие группы [4,5]:

- текущее наблюдение, которое позволяет отслеживать изменения профессионального развития за период прохождения обучения. При этом эффективность педагогического наблюдения зависит от компетентности педагога, его опыта, отношения к обучаемым и т.д., соответственно характеризуется субъективностью, что может отрицательно сказаться на качестве мониторинга;
- метод тестовых ситуаций заключается в том, что специально создаются условия, в которых каждый из субъектов образовательного процесса проявляется наиболее отчетливо. Для этого используется прерывание учебных действий обучаемых, постановка уточняющих вопросов, дозирование помощи в обучении и др.;
- экспликация, которая направлена на развертывание содержания учебно-профессиональной деятельности, что позволяет не только диагностировать происходящие изменения в развитии обучаемого, но и оперативно корректировать процесс обучения. При этом используется постановка наводящих вопросов, оказание помощи в виде совместных действий, поощрение педагогом обучаемых. Регистрация получаемых характеристик осуществляется методом наблюдения, а фиксация сведений – с помощью опросников, в которых отражаются наблюдаемые учебно-профессиональные качества и действия обучаемых;
- опросные методы обеспечивают получение информации о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа ответов на специально подобранные вопросы, что дает возможность определить уровень сформированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности;
- анализ результатов учебно-профессиональной деятельности проводится на основе изучения работ обучаемых по заранее намеченной схеме;
- тестирование позволяет сопоставить, сравнить оценки, полученные при помощи теста.

Данные способы мониторинга используются применительно и к педагогической системе дополнительного образования. Оценка качества образовательного процесса является совокупностью мониторингов социальных ожиданий, кадрового состава, материально-технической базы вуза, удовлетворенности преподавателей качеством своей работы и удовлетворенности потребителей качеством образования [6]. Поэтому чтобы обеспечить полноту представлений о развитии системы дополнительного профессионального образования, следует проводить комплексный мониторинг с использованием информационных систем.

Автоматизированные системы мониторинга качества образования

В представленных на рынке информационных технологий автоматизированных системах, обеспечивающих информационную поддержку процесса мониторинга высшего профессионального образования, выделяем следующие группы [7]:

- программные продукты мониторинга образовательных достижений, основанные на системах тестирования;
- системы комплексной автоматизации сбора, анализа и мониторинга статистических и прочих показателей системы высшего профессионального образования;
- комплексные системы автоматизации деятельности вуза.

В основе информационных систем мониторинга качества результатов обучения лежит технология независимого компьютерного тестирования и автоматизированная компьютерная обработка его результатов. Такие системы обеспечивают:

- использование единого компьютерного банка тестовых заданий различных областей знаний, его актуализацию и оптимизацию;
- возможность классификации каждого тестового задания компьютерного банка по содержанию проверяемого элемента, проверяемых умений, сложности тестовых заданий;
- автоматизированное формирование запускаемого теста по заданной структуре в соответствии с его планом методом случайной выборки тестовых заданий из компьютерного банка, что обеспечивает высокую вариативность и однотипность тестов;
- автоматическое формирование результатов тестирования;
- автоматическое формирование аналитических отчетов по группе тестируемых, аналитических результатов решаемости тестовых заданий по каждому заданию теста, содержанию каждого проверяемого элемента, проверяемым умениям и сложности тестовых заданий.

К этой группе автоматизированных систем относятся такие системы, как VOTUM, Educon, «Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО)» и др.

Автоматизированные системы, относящиеся ко второй группе (Автоматизированная информационно-аналитическая система электронного мониторинга качества образования в системе профессионального образования Владимирской области, информационно-аналитическая система «БАРС. Мониторинг-Образование», «КРОК-Статистика») и др., обеспечивают решение следующих задач:

- комплексная автоматизация сбора статистических показателей;
- консолидация данных на уровне региона;
- оперативное формирование аналитических отчетов по индикаторам из статистической и прочей отчетности для последующего анализа;
- оперативное формирование по запросам визуального представления индикаторов (диаграммы, графики, корреляционные схемы и т.д.) статистической отчетности для последующего анализа.

Комплексные системы автоматизации деятельности вуза, как например, «Галактика Управление Вузом», «АКАДА-ВУЗ», «УИС учебные заведения», информационная система университета, разработанная в Новосибирском государственном техническом университете (ИСУ НГТУ), интегрированная информационно-аналитическая система управления ВУЗом, разработанная в Петрозаводского государственном университете (ИАИС ПетрГУ), информационно-аналитическая система мониторинга деятельности кафедры, разработанная в Пензенском государственном университете (ИСМ ПензГУ) и др., позволяют планировать и управлять учебным процессом образовательного учреждения и его подразделений, управлять контингентом студентов, проводить контроль и анализ успеваемости студентов, итогов приемной комиссии, анализ учебных планов на соответствие государственным образовательным стандартам, выполнения учебных планов. Как правило, в качестве критериев оценки показателей деятельности вуза в таких системах выбраны показатели государственной аккредитации деятельности вуза, лицензионные нормативы. Рассмотренные системы представляют возможность формирования регламентированной и нерегламентированной отчетности, а также поддержку создания итогового отчета за определенный пользователем период времени.

Рассматриваемые системы характеризуются недостаточной поддержкой процесса

мониторинга образовательной деятельности, что затрудняет анализ деятельности вузовских подразделений дополнительного образования.

Таким образом, на рынке информационных технологий не в полной мере представлены программные продукты, позволяющие настраивать механизм мониторинга качества дополнительного профессионального образования, а также информационные системы, обеспечивающие комплексный анализ качества работы подразделений, осуществляющих подготовку по дополнительным образовательным программам, и предоставляющие возможность анализа полученной в ходе мониторинга информации.

Значит, необходима разработка системы мониторинга качества дополнительного профессионального образования, основанной на информационной системе, позволяющей своевременно, в удобной форме предоставлять достоверную информацию лицу, принимающему решение.

Процессы мониторинга качества дополнительного образования

Объектом мониторинга выступает система дополнительного образования, представленная подразделениями, реализующими дополнительные образовательные программы. Основными процессами мониторинга качества дополнительного образования являются: формирование системы показателей качества, определение текущего состояния системы дополнительного профессионального образования, сопоставление целей дополнительного образования с информацией о его текущем состоянии, принятие управленческих решений [8].

Входной информацией для осуществления мониторинга является информация о потребностях потенциальных обучаемых, о потребностях организаций-заказчиков обучения, нормативные требования к дополнительному образованию. Данная информация является основой для формирования системы показателей качества дополнительного образования.

В соответствии с задачами мониторинга качества дополнительного образования для определения текущего состояния системы дополнительного образования необходима информация об организации образовательного процесса. На основе полученной информации о текущем состоянии допол-

нительного образования проводится ее сопоставление с планируемыми результатами.

Результатами сопоставления выступает информация, характеризующая состояние дополнительного образования и являющаяся основанием для принятия соответствующих управленческих решений и корректировки поставленных целей.

Заключение

Таким образом, для осуществления мониторинга дополнительного профессионального образования необходимо обрабатывать большие массивы информации, что требует использования автоматизированных информационных систем. Это позволяет обеспечивать оперативный сбор информации о слушателях, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования, своевременное получение и обработку учебной и управленческой информации, которая является основой для принятия управленческих решений, а также для контроля исполнения принятых решений и планирования развития дополнительного образования.

Список литературы

1. Виштак, Н.М. Педагогический мониторинг как фактор повышения результативности образовательного процесса / Н.П. Ходакова, Н.М. Виштак // *Universum: психология и образование*. 2014. № 2 (3). С. 3.
2. Виштак, О.В. Система мониторинга образовательного процесса вузовского центра дополнительного образования / О.В. Виштак, И.В. Михеев // *Математические методы в технике и технологиях - ММТТ*. 2013. № 13-2 (59). С. 210-212.
3. Штырова, И.А. Методы мониторинга качества образовательного процесса / И.А. Штырова // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2013. № 2 (22). С. 230-233.
4. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании: науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ. – 2007. – 214с.
5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2005. – 211с.
6. Золотко, К.Н. Мониторинг результативности образовательной деятельности вуза на основе инженерии знаний. / К.Н. Золотко // *Диссертация на соискание ученой степени кандидата технических наук*.
7. Виштак, О.В. Структура информационно-аналитической системы вузовского центра дополнительного образования / И.А. Штырова, О.В. Виштак // *Объектные системы*. 2011. № 3 (3). С. 119-122.
8. Штырова, И.А. Мониторинг качества вузовского дополнительного образования на основе интегрированных показателей / И.А. Штырова // *Диссертация на соискание ученой степени кандидата технических наук*.

УДК 378.147: 54

СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

¹Гринченко Е.Л., ²Курдуманова О.И.

¹ФГБОУ ВО «Омский Государственный медицинский университет», Омск,
e-mail: jeka_him@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Омский Государственный педагогический университет», Омск,
e-mail: kurdumanovao@mail.ru

Авторами проведен анализ научных работ, подтверждающих роль и значение химии как фундаментальной дисциплины в системе медицинского образования. На основе нормативных документов представлен перечень компетенций, формирование которых возможно средствами химии. Описано содержания химических компетенций. Сравнительный анализ содержания компетенций позволяет выделить коммуникативные компетенции; информационно-аналитические; инструментально-исследовательские. Компетенции представлены как единство когнитивной, операционально-деятельностной, личностной и рефлексивной составляющих. Авторы выделяют и описывают уровни химических компетенций, которых может достигнуть студент медицинского вуза, таким образом, определив критериальную основу химических компетенций. Исходя из содержания компетенций и требований образовательных программ, выделены три уровня сформированности химических компетенций: пороговый, продвинутый и высокий, что представлено в развернутой таблице в статье.

Ключевые слова: содержание химических компетенций, составляющие химических компетенций, уровни сформированности химических компетенций

STRUCTURE, CONTENT AND LEVELS OF FORMATION OF CHEMICAL COMPETENCES AT STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

¹Grinchenko E.L., ²Kurdomonova O. I.

¹SBEI of HE "Omsk State Medical University", Omsk, e-mail: jeka_him@mail.ru

²SBEI of HE "Omsk State Pedagogical University", Omsk, e-mail: kurdumanovao@mail.ru

Analysis of scientific papers were made confirming the role and importance of chemistry as a fundamental discipline in the system of medical education. On the basis of regulatory documents there is a list of competencies, the formation of which is possible by means of chemistry. It describes the content of chemical competencies. Comparative content analysis allows to alloy communicative competencies, information and analysis; instrumental analytical. Competencies are presented as a unity of cognitive, operationally-activity, personal and reflective parts. The author identifies and describes the levels of chemical competences, which can reach a student medical school, thus defining a criterion based on chemical expertise. Based on the content of educational programs and competency requirements identified three levels of formation of chemical competencies: threshold, advanced and higher levels.

Keywords: chemical content of competencies, components of the chemical competencies, formation levels of chemical competencies

Значение химических дисциплин в подготовке специалистов разных профилей отражено в научных трудах И.П. Агафоновой, О.В. Балачевской, Н.П. Безруковой, Ю.Ю. Гавронской, Т.Н. Литвиновой, В.Х. Усмановой и др. В работах авторов показано, что химия имеет большой потенциал для формирования научного мировоззрения, системного, критического и рефлексивного мышления будущих специалистов, проявляющегося в переносе знаний, в понимании прогностических функций теоретических знаний, способности к саморазвитию [1].

Понимая роль и значение химии как фундаментальной дисциплины в системе медицинского образования и удовлетворяя требованиям компетентностного подхода, считаем значимым формирование химических компетенций у студентов медицинского вуза как части профессиональной подготовки выпускника вуза.

Основные принципы преподавания химии для будущих врачей в нашей стране заложил русский ученый Н.Н. Зинин. Химию он рассматривал как единую естественнонаучную дисциплину, и считал, «что для каждого врача изучение физики и химии должно составлять один из предметов первой важности в ряду его знаний» [4]. Его слова подтверждает фраза М.В. Ломоносова «медик без довольного познания химии совершенен быть не может».

В настоящее время химики успешно синтезируют чрезвычайно сложные биомолекулы, относящиеся к семействам витаминов, гормонов, ферментов, выясняют механизм их действия, разрабатывают технологические способы их получения. Благодаря успехам химии стало возможным лечить некоторые болезни обмена веществ, излечивать заболевания, ранее считавшиеся неизлечимыми. Принято считать, что полез-

ный эффект от лечения в развитых странах на 70% зависит от применения лекарств. Прогресс в области синтетических материалов привел к разработке современных методов протезирования тканей и отдельных органов. Медик должен быть ознакомлен со свойствами биоэлементов, т.к. содержание каждого из них поддерживается в узких и постоянных границах и отступление от нормы приводит к патологическим состояниям. Врачу необходимо ориентироваться в законах, управляющих ходом химических реакций в живых системах. Ведь биохимические процессы в целом определяются совокупностью нескольких тысяч химических реакций, каждая из которых отличается своими специфическими особенностями. И, конечно, медик должен владеть арсеналом химических и физико-химических методов исследования, без которых немислима деятельность современного врача [4, С.15].

Вопросы развития и формирования химических компетенций и компетентностей изучались В.Х. Усмановой (2007г.), М.М. Шалашовой (2009г.), Т.Н. Поповой (2009г.), Н.И. Комаровой (2012г.), П.С. Беловым (2012г.) и др. [47]. Современные исследования, связанные с особенностями обучения химии в медицинском вузе, освещены в работах Н.А. Чуйковой (1999г.), Т.Н. Литвиновой (2002г.), О.В. Балачевской (2007г.), А.В. Новиковой (2007г.), Т.А. Уваровой (2013г.), И.П. Агафоновой (2014г.) и др.

Анализ данных работ позволил нам определить химическую компетенцию как способность реализации обучающимися

различных знаний, умений и навыков в области химии и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании [3].

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) результаты освоения студентами основной образовательной программы сформулированы в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Проведенный документальный анализ [5] позволил представить перечень компетенций, формирование которых возможно средствами химии. В таблице 1 указаны соответствия компетенций химическим знаниям, умениям и навыкам, как главным критериям обученности.

Сравнительный анализ содержания компетенций позволяет отметить, что часть из них включает в себя элементы коммуникативных компетенций, другая часть – информационных, третья часть – исследовательских компетенций, поэтому выделяемые нами группы химических компетенций так и названы: коммуникативные компетенции; информационно-аналитические; инструментально-исследовательские.

Вслед за А.В. Хуторским, который рассматривает компетенцию как единство когнитивной, операционально-технологической и личностной составляющих [6], в каждой группе компетенций мы выделяем:

- когнитивную составляющую (определяется набором химических знаний, необходимых для формирования предметных компетенций);

Таблица 1

Компетенции, формируемые в процессе обучения химии в медицинском вузе (на примере специальности «Педиатрия»)

Группа компетенций	Компетенции по ФГОС ВО	Характеристика компетенций
Общекультурные компетенции	Способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	- знать, понимать, применять химические знания и терминологию для анализа явлений окружающего мира; - уметь интерпритировать структурные формулы веществ; - на основе анализа уметь предсказывать возможные риски по применению химических веществ в медицинской практике; - уметь применять знания при решении химических задач;
	Готовность к саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию	- иметь представления о современных направлениях развития химии и медицины; - владеть медико-химической терминологией; - владеть физико-химическими методами анализа для решения профессиональных задач;-
	Готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этические, культурные различия	- иметь позитивное отношение к выбранной профессии, понимать ее личностную и социальную значимость через призму химических дисциплин;

Окончание табл. 1

Группа компетенций	Компетенции по ФГОС ВО	Характеристика компетенций
Общепрофессиональные компетенции	Готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий	- уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал; - владеть химической терминологией; - уметь находить профессионально значимую химическую информацию, в том числе в сети Internet; - уметь применять знания при решении химических задач;
	Способность и готовность к письменной и устной коммуникации	- уметь грамотно излагать свои мысли, объяснять суть проблемы, используя химический язык; - уметь правильно, логично представлять результаты научных исследований; - уметь вести дискуссию профессионального содержания, выступать с докладом на химических конференциях;
	Способность и готовность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок	- знать, понимать, применять химические знания и терминологию для анализа явлений окружающего мира; - уметь интерпритировать структурные формулы веществ; - на основе анализа уметь предсказывать возможные риски по применению химических веществ в медицинской практике;
	Готовность к использованию основных физико-химических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач	- уметь использовать лабораторное оборудование при химических исследованиях; - владеть навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям; - владеть медико-химической терминологией
Профессиональные компетенции	Способность и готовность к формированию здорового образа жизни	- знать, понимать, применять химические знания и терминологию для анализа явлений окружающего мира; - знать, уметь прогнозировать риск воздействия на человека и окружающую среду различных веществ;
	Способность и готовность к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания	- уметь грамотно излагать свои мысли, объяснять суть проблемы, используя химический язык; - уметь правильно, логично представлять результаты научных исследований; - уметь вести дискуссию профессионального содержания, выступать с докладом на химических конференциях; - уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал;
	Способность к участию в проведении научных исследований	- уметь находить профессионально значимую химическую информацию, в том числе в сети Internet; - уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал; - уметь правильно, логично представлять и обосновывать результаты научных исследований; - уметь использовать лабораторное оборудование при химических исследованиях; - владеть навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям;

- операционально-деятельностную составляющую (включает наличие предметных умений, определяется выбором той или иной последовательности интеллектуальных операций);

- мотивационно-ценностную (личностную) составляющую (определяет уровень готовности студентов к обучению химии, осознание и постановка цели деятельности);

Кроме того, мы считаем целесообразным выделить рефлексивной составляющей, поскольку она предполагает осознание и коррекцию цели, процесса деятельности, фиксацию результатов деятельности, что способствует развитию химических компетенций в процессе самообразовательной деятельности.

Таблица 2

Уровни сформированности составляющих химических компетенций у студентов медицинского вуза

Уровни формирования и развития компетенций	
Пороговый	Продвинутый
Предметные компетенции в области химии	Уровни формирования и развития компетенций
<p>Коммуникативные</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеть медико-химической терминологией; - уметь грамотно излагать свои мысли, объяснять суть проблемы, используя химический язык; - уметь вести дискуссию профессионального содержания, выступать с докладом на химических конференциях; - уметь правильно, логично представлять результаты собственных научных исследований; 	<p>Высокий</p> <ul style="list-style-type: none"> имеет устойчивый интерес к профессиональной терминологии, стремится использовать химический язык в учебной деятельности за счет высокой внутренней мотивации
	<p>Мотивационно-ценностная составляющая</p> <ul style="list-style-type: none"> имеет интерес к профессиональной терминологии, использованию химического языка в учебной деятельности за счет средней внутренней мотивации
	<p>Когнитивная составляющая</p> <ul style="list-style-type: none"> иногда путается в медико-химической терминологии, в написании формул химических веществ; не владеет правилами и требованиями к представлению результатов научных исследований знает часто
	<p>Операционально-деятельностная составляющая</p> <ul style="list-style-type: none"> свободно владеет медико-химической терминологией, химическим языком, искусством полемики по профессиональным вопросам, умеет структурировать и грамотно представлять результаты научных исследований, умеет выступать с докладом на химических конференциях;

Продолжение табл. 2

Уровни формирования и развития компетенций	
Предметные компетенции в области химии	Уровень сформированности
	Уровень развития
Информационно-аналитические - уметь находить профессионально значимую химическую информацию, в том числе в сети Internet; - уметь структурировать материал; - знать, понимать, применять химические знания и терминологию для анализа явлений окружающего мира; - уметь интерпретировать структурные формулы веществ; - на основе анализа уметь прогнозировать риск воздействия на человека и окружающую среду химических веществ;	имеет устойчивый интерес к изучению химических закономерностей, химических свойств для возможности прогноза рисков воздействия на человека и окружающую среду за счет высокой внутренней мотивации имеет интерес к изучению химических закономерностей, химических свойств для возможности прогноза рисков воздействия на человека и окружающую среду за счет средней внутренней мотивации Когнитивная составляющая знает и понимает медико-химическую терминологию, формулы веществ; знает, но не всегда понимает химические законы, свойства, закономерности, риски воздействия на человека и окружающую среду химических веществ; легко находит профессионально значимую химическую информацию в сети Internet, учебной и научной литературе, испытывает некоторые затруднения при структурировании и анализе материалов, в прогнозировании рисков воздействия на человека и окружающую среду химических веществ;
	существуют пробелы в знаниях химических законов, свойств, закономерностей, медико-химической терминологии, формул веществ, в знаниях особенностей воздействия на человека и окружающую среду химических веществ; легко находит профессионально значимую химическую информацию в сети Internet, учебной литературе, не владеет навыками структурирования и анализа, не умеет прогнозировать риск воздействия на человека и окружающую среду химических веществ;

Окончание табл. 2

Уровни формирования и развития компетенций	
Предметные компетенции в области химии	
Инструментально-исследовательские	
- владеть знаниями ТБ;	желание освоить физико-химические методы анализа для решения профессиональных задач, участие в научно-исследовательских проектах, конференциях определяемых внешними мотивами
- владеть навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям;	стремится освоить физико-химические методы анализа для решения профессиональных задач, имеет устойчивый интерес к участию в научно-исследовательских проектах, конференциях за счет высокой внутренней мотивации
- уметь использовать лабораторное оборудование при химических исследованиях;	Мотивационно-ценностная составляющая
- владеть физико-химическими методами анализа для решения профессиональных задач;	стремится освоить физико-химические методы анализа для решения профессиональных задач, проявляет интерес к участию в научно-исследовательских проектах, конференциях за счет средней внутренней мотивации
- уметь применять знания при решении химических задач;	Когнитивная составляющая
- уметь отбирать медико-химическую информацию, структурировать материал;	знает правила работы в химической лаборатории, некоторые правила проведения эксперимента, не систематизированы знания физико-химических методов анализа, требований к написанию научных работ, химических задач
- уметь правильно, логично представлять и обосновывать результаты собственных исследований;	знает правила работы в химической лаборатории, правила проведения эксперимента, методы физико-химического анализа, требования к написанию научных работ, знает способы решения химических задач
	Операционально-деятельностная составляющая
	владеет некоторыми навыками ТБ и выполнения лабораторных работ по инструкциям; испытывает затруднения при решении химических задач; не применяет физико-химические методы анализа, не выполняет самостоятельных научных исследований
	владеет навыками ТБ, навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям, решения химических задач; испытывает затруднения в применении физико-химических методов анализа и в обосновании результатов научных исследований

Выделенные компоненты являются самостоятельными, но отсутствие каждого из них может вызвать искажение процесса формирования и развития химических компетенций.

Для нас было важно выделить и описать уровни химических компетенций, которых может достигнуть студент медицинского вуза, таким образом, определив критериальную основу химических компетенций. Под уровнем компетенции мы, вслед за Т.М. Балыхиной, понимаем качественные состояния, выделяемые и сопоставляемые по критерию качества имеющихся у субъекта знаний, умений, развивающихся способностей [2, С.68].

Исходя из содержания компетенций и требований образовательных программ по дисциплинам «Химия» и «Биоорганическая химия», мы выделили три уровня сформированности химических компетенций: пороговый, продвинутый и высокий, и представили их в таблице 2.

Таким образом, определены три группы химических компетенций: коммуникативные, информационно-аналитические и инструментально-исследовательские, в каждой группе выделены составляющие,

определены три уровня сформированности химических компетенций. Такая структура позволяет качественно формировать химические компетенции, которые являются основой профессиональных компетенций студентов медицинского вуза.

Список литературы

1. Агафонова, И.П. Методика проблемно-интегративного обучения химическим дисциплинам студентов-будущих фармацевтов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Агафонова Ирина Петровна. – Казань, 2014. – 192 с.
2. Балыхина, Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: Методологические проблемы обучения русскому языку: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Балыхина Татьяна Михайловна. – М., 2000. – 475с.
3. Гринченко Е.Л. Теоретические аспекты формирования и развития предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3 (часть1). – С.116-121.
4. Зеленин, К.Н. Химия / К.Н. Зеленин, В.В. Алексеев – СПб., ЭЛБИ-СПб, 2003. – 712с., илл.].
5. ФГОС ВО по специальности 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета), пр. №853 от 17.08.2015г. [Электронный ресурс] – постоянная ссылка <http://минобрнауки.рф/документы/6412>. (дата обращения 30.11.2015)
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. –С. 55–61.

УДК 378.1

ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Гущин А.В.

ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки», Нижний Новгород, e-mail: aland-ag@mail.ru

В статье раскрывается актуальность развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в деятельности современной высшей образовательной организации. Приведен подробный перечень показателей сформированности электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации. Раскрыты мероприятия необходимые для достижения контрольных результатов, подтверждающих практическую реализацию формирования электронной информационно-образовательной среды высшего образовательного учреждения. Сделан акцент на том, что приведенный подробный перечень ключевых показателей, основных мероприятий их достижения и предполагаемых полученных результатов при реализации намеченных мероприятий формирования электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации, может являться инвариантным, и поможет создать информационно-технологическое обеспечение для вузов различного профиля. Материал статьи учитывает личный практический опыт, комплексного построения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузе.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционно-образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы, информационно-технологическое обеспечение

INDICATORS FORMATION OF ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

Gushchin A.V.

Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Nizhny Novgorod State Glinka Conservatoire», Nizhny Novgorod, e-mail: aland-ag@mail.ru

The article reveals the importance of the development of e-learning and distance learning technologies in the modern higher educational institution. A detailed list of indicators of formation of electronic information-educational environment of a higher educational institution. Revealed the necessary measures to achieve the test results confirming the practical implementation of electronic information-educational environment of a higher educational institution. Emphasis is placed on the fact that given a detailed list of the key indicators, the main activities of their achievement and expected results obtained in the implementation of planned activities of electronic information-educational environment of a higher educational institution, can be invariant, and will help to create information and technological support for higher education in various fields. Article material takes into account the personal experience, the integrated construction of e-learning and distance learning technologies at the university.

Keywords: e-learning, distance-learning technology, electronic information and educational environment, digital educational resources, information technology software

Непосредственно вопросам создания и работы электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) образовательной организации посвящено достаточно много научных публикаций. В данной статье мы постарались привести достаточно подробный перечень как показателей сформированности ЭИОС высшей образовательной организации, так и мероприятий необходимых для их достижения и контрольных результатов, подтверждающих их практическую реализацию. При подготовке материала учитывался личный практический опыт, комплексного построения ЭО и ДОТ, создания ЭИОС высшей организации, которые, по сути, представляют собой базовые компоненты системы развития информационно-технологического обеспечения вуза. [1, 2, 3, 8].

Цель исследования – Раскрыть научно-практические основы разработки показателей сформированности электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации.

В ходе подготовки статьи автором применялись теоретические и эмпирические методы исследования дидактического и методологического аспектов рассматриваемой проблемы.

Результаты исследования

В целом показатели сформированности ЭИОС высшей образовательной организации, мероприятия необходимых для их достижения и контрольные результаты, подтверждающие их практическую реализацию, могут включать в себя:

Показатель 1. Наличие общепринятой ИТ-стратегии высшей образовательной организации.

Мероприятие 1.1. Определение в структуре образовательной организации ответственности за разработку и реализацию ИТ-стратегии.

Контрольные результаты: наличие видения ИТ-стратегии определяющей ответственных за разработку и реализацию политик организации в области развития информационно-технологического обеспечения.

Мероприятие 1.2. Разработка и принятие ИТ-стратегии, четко определяющей цели, задачи и политики в области развития информационно-технологического обеспечения.

Контрольные результаты: наличие ИТ-стратегии развития информационно-технологического обеспечения в виде отдельного нормативного документа; ИТ-стратегия четко ориентирована на повышение качества обучения, содержит пункты, раскрывающие механизмы повышения качества обучения за счет развития информационно-технологического обеспечения; ИТ-стратегия интегрирована в общую стратегию развития вуза, политики отдельных факультетов, кафедр и других подразделений содержат цели в области развития информационно-технологического обеспечения.

Мероприятие 1.3. Создание выделенного структурного подразделения и определение ответственных сотрудников на каждом факультете и кафедре отвечающих за реализацию ИТ-стратегии развития информационно-технологического обеспечения.

Контрольные результаты: наличие выделенного структурного подразделения и ответственных сотрудников на каждом факультете и кафедре отвечающих за реализацию ИТ-стратегии развития информационно-технологического обеспечения; нормативными документами распределены обязанности и функции по реализации развития информационно-технологического обеспечения между структурными подразделениями вуза.

Показатель 2. Направленность внутренней политики вуза на его развитие в области ИТ-инфраструктуры.

Мероприятие 2.1. Определение вопросов выделения материально-технических и финансовых ресурсов для реализации основных задач ИТ-стратегии развития информационно-технологического обеспечения.

Контрольные результаты: произведена оценка необходимых затрат на развитие информационно-технологического обеспечения; определены вопросы финансирования

материально-технической базы; определены вопросы финансирования разработки электронных образовательных курсов (ЭОК); решены вопросы оплаты труда преподавателей с учетом специфики работы в среде ЭО и ДОТ.

Мероприятие 2.2. Определение требований к уровню подготовки педагогических и управленческих кадров для реализации ИТ-стратегии.

Контрольные результаты: документально определены требования к уровню подготовки тьюторов и преподавателей, применяющих ЭО и ДОТ; документально определены требования к уровню подготовки авторов ЭОК; документально определены требования к уровню подготовки сотрудников подразделений, отвечающих за реализацию учебного процесса ЭО и ДОТ; документально определены требования к уровню подготовки персонала, обеспечивающего техническую поддержку реализации ИТ-стратегии; документально определены требования к аутентификации пользователей ЭО и ДОТ.

Мероприятие 2.3. Определение вопросов безопасности (единой аутентификации пользователей, защиты персональных данных и т.д.) при реализации ЭО и ДОТ.

Контрольные результаты: наличие использования единой аутентификации пользователей для всех ИС, входящих в состав ЭИОС; документально определены требования к защите персональных данных ЭО и ДОТ; документально определены требования к удаленной идентификации пользователей ЭО и ДОТ [7].

Мероприятие 2.4. Определение вопросов интеграции электронной информационно-образовательной среды (информационных систем, обеспечивающих ее функционирование) с другими информационными системами вуза.

Контрольные результаты: определение вопросов интеграции ЭИОС с электронной библиотечной системой вуза; определение вопросов интеграции ЭИОС с электронной системой учета контингента вуза; определение вопросов интеграции ЭИОС с системой электронного документооборота и электронной системой управления вузом.

Показатель 3. Направленность внешней политики вуза на его развитие в области ИТ-инфраструктуры.

Мероприятие 3.1. Определение вопросов использования средств социальных медиа, социальных сетей в ЭИОС.

Контрольные результаты: разработаны рекомендации для преподавателей по использованию социальных медиа, социальных сетей в учебном процессе; регламенти-

рованы способы участия преподавателей и студентов в профессиональных экспертных сообществах в сети Интернет; регламентированы способы организации коллективного взаимодействия студентов и преподавателей с использованием социальных медиа, социальных сетей; определены вопросы интеграции социальных медиа, социальных сетей с ЭИОС вуза [4].

Мероприятие 3.2. Определение вопросов в области виртуальной мобильности студентов и использования ЭОК.

Контрольные результаты: документально определены в рамках реализуемых программ вопросы электронного обучения студентов в других вузах по отдельным курсам или модулям с признанием результатов обучения; документально определены вопросы электронного обучения студентов из других вузов (виртуальной академической мобильности) по отдельным курсам или модулям вуза; документально определены вопросы использования ЭОК, созданных другими организациями, при обучении студентов вуза; документально определены вопросы передачи ЭОК, разработанных в вузе, для использования сторонними организациями.

Мероприятие 3.3. Определение вопросов учета, распределения имущественных прав и публикации (в том числе открытой) созданных в вузе ЭОК.

Контрольные результаты: документально определены вопросы авторских и имущественных прав на ЭОК; документально определены вопросы размещения ЭОК во внутреннем репозитории (хранилище) ресурсов, доступном студентам вуза; документально определены вопросы размещения ЭОК на открытых Интернет-ресурсах; документально определены вопросы размещения ЭОК в средствах социальных медиа.

Показатель 4. Направленность внешней и внутренней политик вуза на проведение исследований и внедрение инноваций ЭО и ДОТ.

Мероприятие 4.1. Проведение мероприятий по непрерывному улучшению ЭО и ДОТ на основе мониторинга, обратной связи, самооценки, распространения лучших практик и внедрения инноваций.

Контрольные результаты: документально определены мероприятия по непрерывному улучшению ЭО и ДОТ на основе мониторинга функционирования ЭО и ДОТ; документально определены мероприятия по непрерывному улучшению ЭО и ДОТ на основе оценки преподавателями качества функционирования ЭО и ДОТ; документально определены мероприятия по непрерывному улучшению ЭО и ДОТ на основе оценки удовлетворенности потребителей качеством функционирования ЭО и ДОТ;

наличие плана мероприятий по непрерывному улучшению ЭО и ДОТ на основе распространения лучших практик и внедрения инноваций.

Показатель 5. Готовность технического обеспечения IT-инфраструктуры вуза для качественного функционирования ЭИОС.

Мероприятие 5.1. Объединение всех компьютеров вуза в высокоскоростную корпоративную вычислительную сеть Intranet (не менее 100 Мбит/с), обеспечивающую доступ к ЭИОС.

Контрольные результаты: более 90% компьютеров вуза, объединены в высокоскоростную Интранет сеть (не менее 100 Мбит/с), обеспечивающую доступ к ЭИОС.

Мероприятие 5.2. Обеспечение из Intranet вуза постоянного (24*365) высокоскоростного (не менее 50 Мбит/с) неограниченного выхода в сеть Internet.

Контрольные результаты: обеспечен высокоскоростной (не менее 50 Мбит/с) доступа к сети Интернет из Интранет вуза; обеспечен постоянный круглосуточный (24*365) доступ к сети Интернет из корпоративной вычислительной сети вуза; обеспечен безлимитный бесплатный доступ к сети Интернет студентам и сотрудникам из Интранет вуза; обеспечен доступ к сети Интернет из Интранет вуза для всех студентов и сотрудников непосредственно с их рабочих мест (как стационарных, так и мобильных).

Мероприятие 5.3. Приобретение серверного оборудования, технические характеристики которого полностью удовлетворяют требованиям к производительности, надежности, отказоустойчивости для функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза.

Контрольные результаты: технические характеристики серверного оборудования обеспечивают комфортную одновременную работу (время обработки обычных запросов к сервисам ЭИОС не более 3 с, аналитических запросов – не более 10 с) не менее 20% от общего числа пользователей, включая всех студентов и преподавателей, использующих сервисы ЭИОС; все серверное оборудование имеет средства отказоустойчивого хранения и восстановления данных; обеспечение восстановления информации в ретроспективе не менее 6 месяцев; все серверное оборудование имеет аппаратные или программные средства обеспечения информационной безопасности [7].

Мероприятие 5.4. Оборудование всех лекционных аудитории образовательной организации средствами мультимедиа и интерактивными средствами обучения, обеспечивающими использование и создание

электронных образовательных ресурсов при проведении занятий.

Контрольные результаты: более 90 % лекционных аудиторий вуза, оборудованы средствами мультимедиа и интерактивными средствами обучения, а также средствами аудио и видеозаписи и трансляции.

Мероприятие 5.5. Обеспечение возможности подключения по технологии Wi-Fi, мобильных компьютеров и девайсов, студентов и сотрудников к информационным сервисам сети Intranet и Internet на всей образовательной территории кампуса ЭИОС.

Контрольные результаты: до 90% территории вуза имеется возможность подключения мобильных компьютеров студентов и сотрудников к информационным сервисам сетей Интранет и Интернет по технологии Wi-Fi.

Показатель 6. Готовность программного обеспечения IT-инфраструктуры педагогического вуза для качественного функционирования ЭИОС.

Мероприятие 6.1. Определение, разработка / доработка, приобретение и внедрение доступных всем сотрудникам вуза инструментов, полностью решающих вопросы создания, сохранения, доставки и использования ЭОК.

Контрольные результаты: наличие доступных всем сотрудникам вуза специализированных инструментов создания ЭОК (открытые, приобретенные по лицензии или разработанные в вузе, отдельные или интегрированные в ЭИОС), обеспечивающие создание ЭОК в соответствии со стандартами вуза; наличие доступного всем сотрудникам вуза репозитория ЭОК, обеспечивающего хранение ЭОК в соответствии со стандартами вуза; наличие доступных всем инструментов для организации доступа через Интернет портал вуза, студентов к ЭОК; наличие в вузе инструментов, для разработки позволяющих создавать ЭОК, не требующие дополнительного специализированного ПО для их использования студентами, для всех распространенных стационарных (Windows, Linux, MacOS) и мобильных (iOS, Android) операционных систем и платформ.

Мероприятие 6.2. Определение, разработка / доработка, приобретение и внедрение информационной системы /систем, обеспечивающей /(их) функционирование электронной информационно-образовательной среды поддерживающей/(их) модульное подключение сервисов, позволяющих реализацию различных образовательных технологий.

Контрольные результаты: наличие задокументированных интерфейсов программирования приложений (application

programming interface (API)) для подключения новых сервисов ЭИОС; интеграция новых сервисов в единый интерфейс личного кабинета преподавателя и студента; возможность формирования единого потока событий для всех включённых в ЭИОС сервисов; возможность поддержки сервисов ЭИОС стандарта Tin Can для передачи информации об образовательных достижениях.

Мероприятие 6.3. Обеспечение поддержки системы управления процессом ЭО и ДОТ различных моделей организации учебного процесса (обучение в академических группах, модульное обучение, индивидуальные траектории обучения).

Контрольные результаты: возможность поддержки системы управления процессом ЭО и ДОТ курсового обучения (поддерживается формирование учебных групп в пределах одного курса, изучение курса не зависит от результатов обучения по другим курсам); возможность поддержки системы управления процессом ЭО и ДОТ модульного обучения (поддерживается создание отдельных учебных модулей, из которых формируются учебные курсы и дисциплины); возможность поддержки системы управления процессом ЭО и ДОТ индивидуальных траекторий обучения.

Мероприятие 6.4. Интеграция базовых сервисов Intranet вуза (e-mail, файловое хранилище, виртуальные рабочие места, видеоконференции) в ЭИОС.

Контрольные результаты: интеграция ЭИОС вуза с корпоративной службой электронной почты; интеграция ЭИОС вуза с файловыми хранилищами корпоративной сети; интеграция в состав ЭИОС виртуальных рабочих мест; интеграция ЭИОС вуза с корпоративной системой видеоконференций и вебинаров и др.

Показатель 7. Реализация образовательных программ вуза через ЭИОС.

Мероприятие 7.1. Решение вопроса реализации образовательных программ с применением ЭИОС с конкретными целями по повышению качества обучения (например, с целью реализации методов активного обучения, организации совместной деятельности студентов и т.п.).

Контрольные результаты: применение элементов ЭИОС в более чем 25% основных образовательных программ (ООП) вуза для реализации методов активного обучения, организации совместной деятельности и самостоятельной работы студентов; применение элементов ЭИОС в более чем 25% ООП вуза для контроля знаний по изучаемым дисциплинам.

Мероприятие 7.2. Решение вопроса реализации образовательных программ, пред-

полагающие применение ЭИОС с целью обеспечения возможности дистанционного освоения этих программ, в том числе лицами с ограниченными возможностями.

Контрольные результаты: наличие программ ДПО, допускающих их освоение без приезда обучающихся в вуз; наличие программ ВПО, допускающих приезд в вуз не более 1 раза в год; наличие программ ВПО, допускающих их освоение без приезда в вуз (за исключением нормативных ограничений); наличие программ ВПО, адаптированных для освоения лицами с ограниченными возможностями.

Мероприятие 7.3. Решение вопроса при реализации образовательных программ применения балльно-рейтинговой системы, предусматривающей формирование итоговых оценок с использованием независимого мониторинга результатов обучения и промежуточного контроля, осуществляемого с использованием ЭИОС вуза.

Контрольные результаты: регулярное осуществление промежуточного контроля знаний при реализации образовательных программ, с использованием ЭИОС; осуществление мониторинга выполнения графика учебного процесса при реализации образовательных программ с использованием ЭИОС; регулярное осуществление независимого мониторинга результатов обучения при реализации образовательных программ с использованием ЭИОС; применение балльно-рейтинговой системы предусматривающей формирование итоговых оценок с применением независимого мониторинга успеваемости и промежуточного контроля при реализации образовательных программ с использованием ЭИОС [7].

Мероприятие 7.4. Решение вопроса при реализации образовательных программ с использованием ЭОК, созданных штатными преподавателями и сторонними разработчиками, и с применением сетевой формы реализации образовательных программ.

Контрольные результаты: наличие договора/(ов) о приобретении или передаче прав на использование ЭОК других вузов; наличие договора/(ов) о сетевой форме реализации образовательных программ с другими вузами или организациями; наличие возможности выбора студентами нескольких модулей, доступных в рамках сетевой формы реализации образовательных программ; решенные вопросы интеграции ЭИОС вуза и ЭИОС других вузов для обеспечения доступа студента к ЭИОС вуза-партнера.

Показатель 8. Наличие сертифицированных электронных учебных курсов на основе ЭУМК по всем образовательным программам, реализуемым через ЭИОС.

Мероприятие 8.1. Создание к каждому курсу описания в едином формате, предполагающем четкую фиксацию результатов обучения и технологии обучения.

Контрольные результаты: наличие стандарта уровня вуза, определяющего требования к описанию электронного образовательного курса (ЭОК), реализуемого с использованием ЭИОС; все ЭОК, реализуемые с использованием ЭИОС, имеют описание в едином формате с указанием всех элементов, входящих в состав курса, которое размещено на общедоступном ресурсе вуза; описание ЭОК, реализуемых с использованием ЭИОС, содержит четкую фиксацию результатов обучения; описание ЭОК, реализуемых с использованием ЭИОС, содержит описание технологии обучения.

Мероприятие 8.2. Разработка стандарта/(ов) уровня вуза (ЭУМК) включающего/(их) единые требования к структуре и технологиям обучения по курсам, реализуемым с использованием ЭИОС.

Контрольные результаты: наличие стандарта уровня вуза, определяющего требования к структуре курса и составу его элементов в зависимости от применяемой технологии обучения; наличие стандарта уровня вуза включающего требования к обеспечению внутри курса корректировки траектории изучения материала в зависимости от результатов промежуточного контроля результатов обучения; наличие стандарта уровня вуза включающего требования к организации взаимодействия участников образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, тьюторов) в процессе освоения курса; наличие стандарта уровня вуза включающего требования к оценке результатов обучения на протяжении периода освоения курса, а также определяющего требования к используемым методам оценки.

Мероприятие 8.3. Разработка стандарта/(ов) уровня вуза (ЭУМК) включающего/(их) единые требования к оформлению и технологиям, применяемым при разработке ЭОК.

Контрольные результаты: наличие стандарта уровня вуза применяемого ко всем создаваемым в вузе ЭОК; наличие стандарта уровня вуза вводящего единые требования к оформлению электронных курсов и ЭОК, входящих в его состав; наличие стандарта уровня вуза обеспечивающего импорт и экспорт ресурсов с использованием международных стандартов IMS, SCORM и т.п.; наличие стандарта уровня вуза обеспечивающего кроссплатформенность ресурсов и работу на мобильных устройствах [5].

Мероприятие 8.4. Решение вопроса разработки ЭОР на регулярной основе.

Контрольные результаты: наличие задокументированного в вузе бизнес-процесса (работы) по созданию ЭОК; наличие графика регулярного создания или актуализации ЭОК; определение задокументированной единой технологии разработки всех ЭОК с использованием специализированного ПО; наличие специализированного подразделения, занимающегося профессиональной консультационной поддержкой по разработке ЭОК, и практикой работы с профессиональными организациями в области разработки ЭОК.

Показатель 9. Наличие интеграции электронной библиотечной системы с ЭИОС.

Мероприятие 9.1. Решение вопросов интеграции в ЭИОС электронной библиотечной системы вуза и обеспечения круглосуточного доступа к ЭОК и цифровым образовательным ресурсам (ЦОР) из сети Интернет и Интранет вуза.

Контрольные результаты: интеграция электронной библиотечной системы в ЭИОС вуза; поддержка возможности создания прямой ссылки на библиотечные ресурсы через электронную библиотечную систему; обеспечение возможности доступа к ресурсам электронных библиотечных систем в любое время; обеспечение возможности доступа к ресурсам электронных библиотечных систем из любого места внутренней сети вуза и Интернет.

Показатель 10. Постоянность разноразмерной доступности системы ЭИОС.

Мероприятие 10.1. Обеспечение доступности и полной работоспособности всех сервисов ЭИОС на широком перечне стационарных и мобильных устройств, требования к которым описаны вузом и предоставлены для ознакомления всем пользователям.

Контрольные результаты: наличие описанных доведенных до всех пользователей требований к устройствам, используемым для работы с сервисами ЭИОС; доступность и полная работоспособность на основных стационарных операционных системах и платформах (Windows, Linux, MacOS) всех сервисов ЭИОС; доступность и полная работоспособность на основных мобильных платформах (iOS, Android) всех сервисов ЭИОС; оказание вузом содействия преподавателям и студентам в приобретении и настройке персональных устройств [5].

Мероприятие 10.2. Адаптация и приспособление сервисов ЭИОС для работы на каналах с плавающей или малой пропускной способностью или обеспечивают автономный вариант работы с ЭОК и ЦОР.

Контрольные результаты: наличие интерфейса ЭИОС для мобильных устройств,

приспособленный для работы на каналах с малой пропускной способностью; наличие сервисов ЭИОС приспособленных для работы на каналах с плавающей или малой пропускной способностью; наличие ЭОК и ЦОР, приспособленных для работы на каналах с плавающей или малой пропускной способностью; наличие сервисов ЭИОС обеспечивающих автономный (без подключения к серверам) вариант работы, в том числе на мобильных устройствах.

Показатель 11. Обеспечение сервисами персонализации доступа и использования ресурсов ЭИОС.

Мероприятие 11.1. Обеспечение настройки сервисами ЭИОС пользовательского интерфейса «под себя», включая обеспечение потребностей людей с ограниченными возможностями.

Контрольные результаты: наличие возможности настройки интерфейса с учетом индивидуальных потребностей обучающихся; наличие возможности настройки интерфейса под потребности людей с ограниченными возможностями; наличие возможности настройки интерфейса под разное разрешение экрана настольных и мобильных устройств; поддержка нескольких языков интерфейса на выбор пользователя.

Мероприятие 11.2. Обеспечение сервисами ЭИОС альтернативных форматов представления содержания электронных курсов, в том числе аудио и видео.

Контрольные результаты: поддержка сервисов ЭИОС различных форматов представления контента ЭОК; поддержка сервисов ЭИОС интерактивных ЭОК (виртуальные лабораторные стенды, виртуальные практикумы и т.п.); поддержка сервисов ЭИОС размещения записей занятий в разных форматах (видео, аудио, презентация); поддержка сервисов ЭИОС возможности распечатки ЭОК и ЦОР [6].

Показатель 12. Наличие развитых сервисов мониторинга работы в ЭИОС.

Мероприятие 12.1. Обеспечение сервисами ЭИОС сбора и аналитической обработки данных по установленной в вузе системе показателей активности работы студентов и преподавателей.

Контрольные результаты: наличие возможности сбора и аналитической обработки данных по активности посещения обучающимися ЭИОС; наличие возможности сбора и аналитической обработки данных по активности выполнения заданий обучающимися в соответствии с графиками освоения дисциплин; наличие возможности сбора и аналитической обработки данных по активности посещения преподавателями ЭИОС; наличие возможности сбора и

аналитической обработки данных по активности консультирования студентов и рецензирования преподавателями работ, выполняемых обучающимися в соответствии с графиками освоения дисциплин.

Мероприятие 12.2. Обеспечение сервисами ЭИОС поддержки специальных интерфейсов, обеспечивающих доступ к просмотру текущих и итоговых образовательных достижений студентов.

Контрольные результаты: наличие возможности просмотра текущих образовательных достижений обучающихся по отдельным дисциплинам; наличие возможности автоматического формирования электронных ведомостей успеваемости по дисциплинам; наличие возможности формирования сводных ведомостей успеваемости по освоению дисциплин учебного плана; наличие возможности отображения электронной зачетной книжки студента.

Показатель 13. Организация поддержки работы преподавателей, сотрудников и студентов в ЭИОС.

Мероприятие 13.1. Обеспечение вузом регулярного обучения и повышения квалификации преподавателей и сотрудников в направлении ЭО и ДОТ.

Контрольные результаты: наличие курсов повышения квалификации по обучению методам и технологиям применения ЭО и ДОТ; прохождение всеми преподавателями и сотрудниками, участвующих в ЭО и ДОТ, соответствующего обучения и повышения квалификации; наличие плана профессиональных семинаров, конференций с целью распространения передовых практик по обучению с применением ЭО и ДОТ; наличие мониторинга по регулярному повышению квалификации преподавателей и сотрудников в области ЭО и ДОТ.

Мероприятие 13.2. Введение системы поощрения применения ЭО и ДОТ преподавателями и сотрудниками, системы оплаты труда учитывающей особенности работы в ЭИОС.

Контрольные результаты: учет в системе оплаты труда вуза специфики работы в рамках электронного обучения, в том числе оплату тьюторов и тьюторского сопровождения; стимулирование системой оплаты труда разработки и постоянного обновления ЭОК, повышение их качества; учет в системе оплаты труда достигнутых результатов обучения студентами; наличие системы выявления лучших преподавательских практик и поощрения наиболее активных преподавателей в области внедрения ЭО и ДОТ.

Мероприятие 13.3. Решение вопроса обеспечения всех сотрудников и участвующих в ЭО, рабочими местами или персо-

нальными устройствами, обеспечивающими комфортную и эффективную работу в ЭИОС.

Контрольные результаты: более 90% сотрудников, участвующих в ЭО и ДОТ, которым обеспечен доступ к стационарным рабочим местам, либо которые имеют персональные устройства, обеспечивающие работу с ЭИОС, в том числе проведение вебинаров, разработку ЭОР.

Мероприятие 13.4. Решение вопроса создания эффективной службы онлайн поддержки сотрудников, преподавателей участвующих в ЭИОС.

Контрольные результаты: наличие онлайн службы административной поддержки по вопросам организации учебного процесса ЭО и ДОТ; наличие онлайн службы педагогической поддержки по вопросам использования инструментов ЭО и ДОТ (как входящих в состав ЭИОС, так и внешних), по использованию методов ЭО и ДОТ; наличие онлайн службы технической поддержки по вопросам установки и настройки технических и программных средств, использования ЭИОС и т.п.; обеспечение возможности обращения в службу поддержки по телефону/Skype в режиме 12/6.

Мероприятие 13.5. Решение вопроса предоставления студентам рабочих мест для самостоятельной и коллективной работы с сервисами ЭИОС (в том числе при прохождении контрольных мероприятий) и виртуальными рабочими местами со специализированным лицензионным или свободным программным обеспечением.

Контрольные результаты: наличие у студентов возможности использовать рабочие места в учебных корпусах вуза в свободном режиме или по предварительной записи; наличие гарантированного доступа студентам к рабочему месту в объеме не менее 30% от суммарной трудоемкости самостоятельной работы по УП; обеспечение студентам доступа к рабочим местам в территориальных центрах доступа обучения (читальных залах и компьютерных кабинетах корпусов вуза), без приезда в главный корпус вуза; наличие возможности работы со всеми программными продуктами, предусмотренными образовательной программой на каждом автоматизированном рабочем месте вуза.

Мероприятие 13.6. Предоставление необходимой информации и оказания помощи студентам в выборе и настройке стационарных и мобильных устройств, обеспечивающих комфортную и эффективную работу с сервисами ЭИОС.

Контрольные результаты: информированность студентов о применяемых в процессе обучения технологиях с указанием

требований к оборудованию, каналам связи и программному обеспечению, которое должен иметь студент для прохождения обучения; предоставление студентам помощи в выборе и настройке технических средств, стационарных и мобильных, обеспечивающих комфортную и эффективную работу с сервисами ЭИОС; предоставление студентам полного комплекта программных средств, необходимых для работы с сервисами ЭИОС, через веб портал вуза; наличие специальных программ по предоставлению студентам скидок для приобретения устройств, предоставлению на период обучения или продажи специально сконфигурированных для работы с сервисами ЭИОС устройств.

Мероприятие 13.7. Решение вопроса создания эффективной и разноплановой службы онлайн поддержки студентов участвующих в ЭИОС.

Контрольные результаты: наличие онлайн службы административной поддержки по вопросам организации учебного процесса, оплаты обучения, пересдачи академической задолженности и т.п. в ЭИОС; наличие онлайн службы педагогической поддержки по вопросам использования инструментов ЭО и ДОТ (как входящих в состав ЭИОС, так и внешних), развития учебных навыков, предоставления педагогических рекомендаций; наличие онлайн службы технической поддержки по вопросам установки и настройки технических и программных средств, использования ЭИОС и т.п.; наличие онлайн службы психологической поддержки по вопросам адаптации в вузе, мотивации образования и организации времени, межличностных конфликтов, кризисных жизненных ситуаций и т.п.

Показатель 14. Достижение определёнными ИТ-стратегией вуза количественных и качественных показателей по развитию ЭИОС.

Мероприятие 14.1. Повышение доли дисциплин/модулей, по которым используются электронные курсы, в общем количестве дисциплин/модулей, в %.

Контрольные результаты: более 60% дисциплин/модулей, по которым используются электронные курсы, в общем количестве дисциплин/модулей.

Мероприятие 14.2. Повышение доли электронных курсов/модулей, предложенных другим организациям для сетевой формы реализации образовательных программ, в общем количестве созданных вузом курсов/модулей, в %.

Контрольные результаты: более 25% электронных курсов/модулей, предложенных другим организациям для сетевой фор-

мы реализации образовательных программ, в общем количестве созданных вузом курсов/модулей.

Мероприятие 14.3. Повышение доли электронных курсов/модулей других вузов и разработчиков в общем количестве используемых в вузе курсов/модулей, в %.

Контрольные результаты: до 25% электронных курсов/модулей других вузов в общем количестве используемых в вузе курсов/модулей.

Мероприятие 14.4. Повышение доли студентов и слушателей, использующих при обучении в течение года хотя бы один электронный курс, в общем количестве студентов и слушателей вуза, в %.

Контрольные результаты: 100% студентов и слушателей, использующих при обучении в течение года хотя бы один электронный курс, в общем количестве студентов и слушателей вуза.

Мероприятие 14.5. Повышение доли студентов и слушателей, использующих при обучении в течение года электронные курсы по всем изучаемым дисциплинам/модулям, в общем количестве студентов и слушателей вуза, в %.

Контрольные результаты: до 30% студентов и слушателей, использующих при обучении в течение года электронные курсы по всем изучаемым дисциплинам/модулям, в общем количестве студентов и слушателей вуза.

Мероприятие 14.6. Повышение доли преподавателей, обучающихся с применением ЭО и ДОТ, в общем количестве преподавателей вуза, в %.

Контрольные результаты: более 60% преподавателей, обучающихся с применением ЭО и ДОТ, в общем количестве преподавателей вуза.

Мероприятие 14.7. Повышение доли преподавателей и сотрудников, участвующих в учебном процессе, прошедших обучение и повышение квалификации по программам ЭО и ДОТ, в общем количестве преподавателей и сотрудников вуза, в %.

Контрольные результаты: более 60% преподавателей и сотрудников, участвующих в учебном процессе, прошли обучение и повышение квалификации по программам ЭО и ДОТ, в общем количестве преподавателей и сотрудников вуза.

Заключение

Полагаем, что приведенный подробный перечень ключевых показателей, основных мероприятий их достижения и предполагаемых полученных результатов при реализации намеченных мероприятий формирования электронной информацион-

но-образовательной среды высшей образовательной организации, может являться инвариантным и поможет создать информационно-технологическое обеспечения вузов различного профиля.

Список литературы

1. Гушин А.В. Концептуальные основы создания информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // *Фундаментальные исследования* [Электронный ресурс]. № 9 (часть 4). – 2014. – С. 849-853. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004208
2. Гушин А.В. Методическое обеспечение создания информационно-технологического обеспечения педагогического вуза / А.В. Гушин / Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. – 123 с.
3. Гушин А.В. Методология развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования: монография / А.В. Гушин. – Н.Новгород: Мининский университет, 2014. – 165 с.
4. Гушин А.В. Модель проект-концепции электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / А.В. Гушин // *Современные проблемы науки и образования* [Электронный ресурс]. – 2016. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24515> (дата обращения: 19.10.2016).
5. Гушин А.В. Модель системы развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // *Современные проблемы науки и образования* [Электронный ресурс]. – 2015. – № 5; URL: www.science-education.ru/128-21695.
6. Гушин А.В. Особенности развития информационно-технологического обеспечения электронного обучения // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25487> (дата обращения: 17.01.2017).
7. Гушин А.В., Прохорова О.Н. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / Прохорова О.Н., Гушин А.В. // *Вестник Мининского университета*. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 19.10.2016)
8. Гушин, А.В. Понятие и значение информационно-технологического обеспечения в развитии электронного обучения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // *Фундаментальные исследования* [Электронный ресурс]. № 12 (ч. 9). – 2014, С. 2003-2008. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10005747

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Гущин А.В.

*ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки»,
Нижний Новгород, e-mail: aland-ag@mail.ru*

В статье раскрывается назревшая необходимость и актуальность развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в деятельности современной высшей образовательной организации. Приведены концептуальные основы и передовые идеи комплексного построения эффективной электронной информационно-образовательной среды вуза. Раскрыты организационно-педагогические условия эффективного функционирования электронной информационно-образовательной среды, представляющей собой эффективный комплекс информационно-технологического обеспечения образовательного процесса при реализации образовательных программ на основе электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в высшем образовательном учреждении. Сделан акцент на том, что вуз вправе самостоятельно выстраивать образовательные политики и собственное стратегическое видение развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, направленные на построение электронной информационно-образовательной среды, опираясь на утвержденные нормативные акты государства и учредителя в данном сегменте развития образования.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционно-образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

Gushchin A.V.

Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Nizhny Novgorod State Glinka Conservatoire», Nizhny Novgorod, e-mail: aland-ag@mail.ru

The article reveals the urgent need and the relevance of the development of e-learning and distance learning technologies in the modern higher educational institution. Presents a conceptual framework and the advanced ideas of building an effective integrated electronic information-educational environment of high school. Disclosed organizational and pedagogical conditions of the effective functioning of the electronic educational environment, which is the effective range of information technology support of the educational process in the implementation of educational programs based on e-learning, distance learning technologies in higher educational institution. Emphasis is placed on the fact that the institution has a right to build their own educational policy and a strategic vision for the development of e-learning and distance learning technologies, aimed at building the electronic educational environment, based on the regulations approved by the state and the founder in this segment of education.

Keywords: e-learning, distance-learning technology, electronic information and educational environment, digital educational resources

Современная тенденция развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий опосредует модернизацию современных педагогических систем и подходов к обучению. В основе реорганизации – тотальная информатизация и автоматизация всех агентов образовательного процесса. В Интернете вообще и в социальных сетях в частности наблюдаются процессы стихийной самоорганизации преподавателей и студентов, учителей и школьников вокруг решения педагогических и образовательных задач. Массовая культура современного технического и информационного прогресса, так или иначе, влияет на деятельность образовательных организаций всех типов. Кроме того, современная административная политика государства и общества нацеливает систему высшего образования на внедрение и разви-

тие комплекса технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) ведущих в итоге к построению электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) современного вуза [2, 5, 8].

Цель исследования - аргументировать необходимость и особенности развития электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации.

В ходе подготовки статьи автором применялись теоретические и эмпирические методы исследования дидактического и методологического аспектов рассматриваемой проблемы.

Результаты исследования

На наш взгляд, комплексное построение ЭИОС современного вуза должно проис-

ходить на концептуальных основах передовых идей этой области. В частности:

- концепции Bring your own device (BYOD), в соответствии с которой агенты образовательного процесса используют личные персональные компьютеры и иные цифровые устройства;

- концепции ubiquitous learning environment (ULE), в соответствии с которой образование происходит в любом месте и в любое время;

- концепции Personal Learning Environments (PLE), которая определяет возможности персонального дизайна образовательного пространства;

- концепции Computer-supported collaborative learning (CSCL), определяющей возможности применения совместных сетевых практик в процессе обучения и др. [1]

Во первых, считаем, что одним из основных условий построения эффективной электронной информационно-образовательной среды современного вуза должно быть соблюдение следующих принципов развития ЭО и ДОТ.

Принцип приоритетности подхода при проектировании образовательного процесса с использованием ЭО и ДОТ

Проектирование ЭО и ДОТ необходимо начинать с теоретических концепций, создания дидактических моделей тех явлений, которые предполагается реализовать.

Принцип педагогической целесообразности применения информационно-коммуникационных технологий

Необходима педагогическая оценка эффективности каждого шага проектирования, создания и развития ЭО и ДОТ.

На первый план необходимо ставить не внедрение техники и новых технологий, а соответствующее содержательное наполнение учебных курсов и расширение образовательных услуг.

Принцип выбора содержания образования

Содержание информационно-технологического обеспечения модульных курсов и дисциплин системы ЭО и ДОТ должно соответствовать как нормативным требованиям ФГОС, так и запросам обучающихся, работодателей, общества и государства [7].

Принцип обеспечения безопасности информации, циркулирующей в системе ЭО и ДОТ

Необходимо предусматривать нормативные, организационные и технические способы безопасного и конфиденциального хранения, передачи и использования информационно-технологического обеспечения и персональных баз данных.

Принцип соответствия технологиям обучения

Разрабатываемое и применяемое информационно-технологическое обеспече-

ние должно быть адекватно существующим технологиям обучения и иметь возможность гибкой адаптации и интеграции в перспективные модели ЭО и ДОТ.

Примером таких новых моделей могут служить объектно-ориентированные или проектно-информационные модели. В числе организационных форм обучения в этих моделях могут использоваться web-конференции, web-семинары (вебинары), информационные сеансы, web-консультации, проектные работы и пр.

Принцип соответствия региональной информационно-образовательной среде

Формируемая и развиваемая электронная информационно-образовательная среда вуза должна соответствовать региональной информационно-образовательной среде за счет реализации следующих условий, основными из которых могут выступить:

- организация и сопровождение официального сайта вуза;

- обеспечение ЭО и ДОТ соответствующим по уровню и качеству, современным ИКТ-оборудованием образовательных организаций региона;

- наличие комплексной Программы информатизации вуза соответствующей современным требованиям государства и общества;

- интеграция в ЭО и ДОТ современных сервисов и сетевых образовательных сообществ сети Интернет для организации профессионального взаимодействия с образовательными организациями региона;

- участие студентов и школьников региона в различных проектах ЭО и ДОТ вуза;

- использование в ЭО и ДОТ ресурсов предметных медиа-лабораторий, созданных на базе образовательных организаций региона и т.п.

Принцип неантагонистического дистанционного образования существующим формам образования

Проектируемое ЭО и ДОТ смогут дать необходимый качественный, системный, социально-экономический эффект при условии, что создаваемые и внедряемые информационные технологии станут не инородным элементом в традиционной системе образования, а будут естественным образом интегрированы в образовательный процесс вуза.

Во вторых, следующим из основных условий построения эффективной ЭИОС современного вуза должно быть определение инфраструктуры ЭО и ДОТ, ключевыми агентами и сетевой логистикой, которых будут:

1. Студент

1.1. Существует персональный кабинет с набором данных: личная информация

по выбору студента с точки зрения набора данных, месторасположения на странице, возможности скрыть или открыть для внешнего просмотра для разных категорий пользователей; ссылки на учебные дисциплины в соответствии с рабочими программами дисциплин (РПД), с аннотациями и учебно-методическими материалами для изучения; расписание занятий; собственные оценки по разным дисциплинам; уведомление о дедлайнах (сроках выполнения образовательных задач) в календаре.

1.2. Существует возможность общения с преподавателями, студентами, сотрудниками учебной части.

1.3. Существует возможность самостоятельной организации групп (сообществ) для учебной и вне учебной деятельности с минимальной зависимостью от технических администраторов системы ЭО и ДОТ.

1.4. Существует возможность постоянного доступа ко всем материалам курсов и дисциплин, изучаемым в настоящее время и в прошлые модули.

1.5. Существует возможность самоконтроля по тестам для самопроверки.

1.6. Существует возможность сдавать результаты выполнения заданий для самостоятельной работы, курсовых проектов, эссе и т.д. в электронном виде.

1.7. Существует возможность обмениваться учебно-методическими материалами с другими студентами и преподавателями, организовывать общие хранилища файлов.

1.8. Существует возможность комментировать материалы, размещаемые в системе ЭО и ДОТ.

1.9. Существует возможность эффективного поиска нормативной документации по организации учебного процесса, по разрешению проблемных или стандартных ситуаций, возникающих в ходе образовательного процесса.

1.10. Существует возможность синхронизировать данные календаря, персональной страницы с мобильными устройствами, социальными сетями и т.п.

1.11. Существует возможность социального взаимодействия (форумы, чаты, доски объявлений и пр.)

2. Преподаватель

2.1. Существует персональный кабинет с набором данных: личная информация по выбору преподавателя с точки зрения набора данных, месторасположения на странице, возможности скрыть или открыть для внешнего просмотра для разных категорий пользователей; расписание занятий; индивидуальная учебная нагрузка; уведомления о наступлении дедлайнов различных мероприятий в вузе, касающихся преподавателей.

2.2. Автоматически получает списки студентов и своих дисциплин, назначенных ему в соответствии с нагрузкой и рабочими программами дисциплин (РПД).

2.3. Может самостоятельно размещать материалы учебного курса.

2.4. Может самостоятельно проводить оценивание учебных достижений студентов, включая определение формулы интегральной оценки и используя автоматические компьютерные тесты.

2.5. Может вести журнал успеваемости студентов своих учебных групп.

2.6. Может видеть сводные отчеты об учебной активности студентов.

2.7. Может общаться со студентами, учебными ассистентами, другими преподавателями и работниками учебной части.

2.8. Может самостоятельно копировать материалы своего курса в другой курс.

2.9. Может клонировать (копировать) материалы других преподавателей кафедры, если имеется разрешение или необходимость (лектор – семинарист).

2.10. Может эффективно находить в системе ЭО и ДОТ нормативные и методические материалы для организации учебного процесса.

2.11. Может самостоятельно изменять месторасположение элементов учебного курса на экране, отключать или подключать отдельные модули (лент новостей – RSS, видео, чаты и прочее).

2.12. Может с минимальной зависимостью от администраторов системы ЭО создавать сообщества (группы) для сопровождения курсовых работ, проектных групп студентов и прочее.

3. Работник учебной части, деканата

3.1. Доступна сводная статистика об успеваемости групп, отдельных студентов.

3.2. Доступен просмотр ведомостей преподавателей.

3.3. Имеется возможность рассылок разным группам пользователей через внутреннюю почту.

3.4. Имеется возможность индивидуальной переписки.

3.5. Существует закрытая часть для общения, получения консультаций и обмена опытом между работниками учебных частей (администраций факультетов).

3.6. Имеется возможность публикации объявлений для студентов и преподавателей.

3.7. Информация о студентах, преподавателях, группах, назначенных дисциплинах автоматически передается в систему из внешних баз данных.

3.8. Итоговые оценки из ведомостей преподавателей автоматически передаются в систему управления учебным процессом вуза.

3.9. Выбор студентами курсов передается автоматически в систему управления учебным процессом вуза.

3.10. Расписание автоматически передается студентам и преподавателям.

3.11. На персональных страницах студентов и преподавателей существует обязательный набор полей (реальное фото, ФИО, группа, курс, направление, уровень обучения).

В третьих, полагаем, что организационно-техническая реализация перечисленной сетевой логистики (возможностей) контрагентов позволит организовать эффективное ЭО и ДОТ и повысить качество образовательных услуг, совместно с реализацией следующего из основных условий построения эффективной ЭИОС – определения соответствия форм и режимов ЭО и ДОТ.

Очное обучение – студент очной формы обучения имеет персональное мобильное цифровое устройство (ноутбук, планшет, смартфон) с возможностью подключения к сети Интернет. Это устройство используется для выполнения заданий и самостоятельных работ в ЭИОС вуза, доступ к которой вне стен вуза осуществляется через сеть Интернет. По требованию преподавателя индивидуальные мобильные цифровые устройства приносятся в вуз и используются в аудиторной практике. Учебные кабинеты вуза также имеют необходимую инфраструктуру для подключения индивидуальных цифровых устройств к внутренней сети вуза и внутри-сетевым сервисам по средствам Wi-Fi, а так же к мультимедиа системам и интерактивному оборудованию для демонстрации выполненных индивидуальных работ.

Большая часть образовательных дисциплин по всем направлениям подготовки отражены в среде электронного обучения и содержат необходимый набор информационно-технологического обеспечения (рабочая программа, контрольно-измерительные материалы, ресурсы для самостоятельного и дополнительного изучения материала и т.п.). Существует возможность вариативного выбора тем самостоятельного и дистанционного обучения, набор которых определен преподавателем курса (тьютором).

Заочно-дистанционное обучение – студент заочно-дистанционной формы обучения имеет персональный компьютер с подключением к сети Интернет. Компьютер используется для работы в ЭИОС вуза дистанционно с возможностью выбора места и времени обучения.

Каждый курс заочно-дистанционной формы обучения разделяется на три основных этапа: очный установочный цикл занятий; дистанционный цикл занятий; очный рефлексивно-оценочный цикл занятий.

Все учебные предметы заочно-дистанционной формы представлены в среде электронного обучения и содержат следующий набор сервисов информационно-технологического обеспечения: инструкции, график и требования по освоению дисциплины (учебного курса). В том числе должна реализовываться система напоминаний; модульно-систематизированный содержательный материал; задания для самостоятельной и практической работы по каждому модулю индивидуально и в микро-группах; контрольно-измерительные материалы по каждому модулю; итоговый аттестационный тест.

В заочно-дистанционной форме реализуется вариативный подход к выбору тем и модулей самостоятельного изучения, набор которых определяется преподавателем курса (тьютором).

Академическая мобильность – возможность для студентов, преподавателей, ученых, административно-управленческого персонала продолжить образование или приобрести научный, преподавательский, управленческий опыт путем участия в образовательной или научно-исследовательской программе другого вуза, образовательной организации, органах управления образованием или ведущей корпорации.

Реализация академической мобильности может быть существенно облегчена при широком использовании современных информационно-коммуникационных технологий, ЭО и ДОТ. Широкие возможности дополнительного образования открываются благодаря распространению массовых открытых онлайн-курсов (МООС).

Индивидуальное обучение – возможно как в режиме, основанном на утвержденном заранее жестком графике (учебном плане и расписании), так и на постоянной синхронизации полученных знаний и учебной программы с возможностью формирования собственных образовательных маршрутов. В рамках электронного обучения у студентов должна быть возможность выбора формы, места, скорости и времени обучения.

Дополнительное образование – в настоящее время дистанционная форма дополнительного профессионального образования становится чрезвычайно популярной в силу своего удобства и гибкости. Оно устраняет основной барьер, удерживающий многих профессионалов и деловых людей от продолжения образования, избавляя от необходимости посещать занятия по установленному расписанию. Обучающиеся дистанционно могут выбирать удобное для себя время занятий согласно собственному расписанию.

Тотальная информатизация уже сегодня обеспечивает широкие возможности подключения слушателей программ дополнительного образования к ЭИОС вуза.

Современный вуз должен разрабатывать и предлагать спектр программ дополнительного профессионального обучения с долей нагрузки в дистанционной форме до 100% [3, 6].

В четвертых, одним из условий построения эффективной ЭИОС вуза должно быть определение основных требований к программно-технологическим средствам ЭО и ДОТ:

1. *LMS система* должна соответствовать следующим требованиям:

- *функциональности*. Обозначает наличие в системе набора функций различного уровня, таких как форумы, чаты, анализ активности обучаемых, управление курсами и обучаемыми, а также другие;

- *надежности*. Этот параметр характеризует удобство администрирования и простоту обновления контента. Удобство управление и защиту от внешних воздействий;

- *стабильности*. Означает степень устойчивости работы системы по отношению к различным режимам работы и степени активности пользователей;

- *наличие средств разработки контента*. Встроенный редактор учебного контента не только облегчает разработку курсов, но и позволяет интегрировать в едином представлении образовательные материалы различного назначения;

- *поддержка SCORM*. Стандарт SCORM является международной основой обмена электронными курсами и отсутствие в системе его поддержки снижает мобильность и не позволяет создавать переносимые курсы;

- *наличия встроенной системы проверки знаний*. Позволяет в режиме онлайн оценить знания обучаемых. Обычно такая система включает в себя тесты, задания и контроль активности обучаемых на форумах;

- *удобству использования*. Это важный параметр, поскольку потенциальные участники образовательного процесса никогда не станут использовать технологию, которая кажется громоздкой или создает трудности при навигации. Технология обучения должна быть интуитивно понятной. В учебном курсе нужно легко находить меню помощи, нужно легко переходить от одного раздела к другому и общаться с инструктором и т.п.;

- *модульности*. В современных системах ЭО и ДОТ курс может представлять собой набор микромодулей или блоков учебного материала, которые могут быть использованы в других курсах;

- *обеспечение доступа*. Обучаемые не должны иметь препятствий для доступа к учебной программе, связанных с их расположением во времени и пространстве, а также с возможными факторами, ограничивающими возможности обучаемых (ослабленное зрение и т.п.).

2. Требования к *экспертной системе*:

- *обеспечение организации компьютерного тестирования и независимой экспертизы остаточных знаний*. Тестовые материалы признаются обязательным элементом электронного курса. Следует признать, что тест как форма контроля знаний не является полноценным и достаточным инструментом. Ряд компетенций не могут быть измерены тестом, традиционные формы оценки дают более объективный результат. Необходимость теста связана с наиболее распространенной и относительно оптимальной формой независимой оценки качества обучения.

3. Требования к *цифровым образовательным ресурсам (ЦОР)*:

- *обеспечение возможности создания и размещения ЦОР*. ЦОР – это представленные в цифровой форме текстовые документы, фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика и иные учебно-методические материалы, необходимые для создания электронных образовательных курсов (ЭОК) и организации учебного процесса.

4. Требования к *электронной библиотечной системе (ЭБС)*, доступ к которой, допустим, может реализовываться посредством веб-интерфейса, встроенного в официальный сайт вуза:

- *обеспечение возможности индивидуального неограниченного доступа* к содержимому ЭБС из любой точки, в которой имеется доступ к сети Интернет;

- *обеспечение возможности индивидуального ограниченного доступа* к содержимому ЭБС в соответствии с требованиями ФГОС ВО;

- *обеспечение возможности полнотекстового поиска* по содержимому ЭБС;

- *обеспечение возможности формирования статистического отчета* по пользователям ЭБС;

- *возможности представления изданий с сохранением вида страниц* (оригинальной верстки);

- *обеспечение возможности доступа к подписным периодическим электронным научным изданиям*.

5. Требования к репозиторию – месту для хранения файлов:

- обеспечение доступа по компьютерной сети Интернет и Интранет;
- наличие веб-интерфейса доступа и систематизации ресурсов для зарегистрированных пользователей электронной информационно-образовательной среды.

6. Требования к Вики-вики (технологии построения образовательных Интернет ресурсов) – структуру и содержимое которых зарегистрированные пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Форматирование текста и вставка различных объектов в текст производится с использованием вики-разметки, данная технология обеспечивает возможность удаленного коллективного редактирования общего содержания, совместное хранение и использование медиаресурсов:

- наличие страницы и связанной с ними гипертекстов открытых студенческих объединений, профессиональных образовательных сообществ и т.п.;

- наличие возможности создания индивидуальных и групповых проектов научно-исследовательской, учебно-профессиональной, административно-управленческой и социально-экономической направленностей;

- наличие возможности создания и развития справочных ресурсов (внутренняя Википедия);

- наличие цифровых образовательных ресурсов формируемых на основе краудсорсингово подхода в ЭО и ДОТ.

7. Требования к сервису онлайн-взаимодействия (внутри вузовскому сервису вебинаров). Вебинары позволяют проводить онлайн-лекции и семинары, совместно работать с документами и приложениями, синхронно просматривать сайты, видео-файлы и изображения. При этом каждый участник находится в любом месте за компьютером или электронным гаджетом подключенным к сети интернет:

- наличие совместного доступа к экрану или отдельным приложениям (*screen sharing*) таким как: интерактивной доски (*whiteboard*); демонстрации презентаций; синхронного просмотра веб-страниц (*co-browsing*); аннотации экрана; мониторинга присутствия участников; текстового чата; интегрированной VoIP-связи; видеоконференцсвязи; возможность менять ведущего; возможность отдавать контроль над мышью и клавиатурой; модерации (посредничеству) онлайн-встреч; обратной связи (например, опросы или оценки); планирования встреч и приглашение участников; записи хода веб-конференции и т.п.

8. Требования к системе организации массовых онлайн-курсов MOOC's. Массовые открытые онлайн курсы (от англ. Massive open online courses – массивные, массовые, широкодоступные, публичные, открытые дистанционные онлайн курсы):

- наличие данной формы дистанционного образования, интернет-курсов с масштабным интерактивным участием и открытым доступом через интернет;

- наличие возможности использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогают создавать и поддерживать сообщества студентов, преподавателей и ассистентов (TAS).

9. Требования к совместному сетевому обучению (CSCL). Совместное сетевое обучение (Computer-supported collaborative learning (CSCL)) – комплекс технологий, обеспечивающих учебное и творческое взаимодействие (Collaborative learning):

- наличие среды совместного редактирования и рецензирования. Такого рода инструменты позволяют нескольким участникам синхронно работать над одним общим материалом оставаясь за своими компьютерами;

- возможность использования социальных медиа. Совместное коллекционирование и использование медиаресурсов;

- наличие сервисов трансляции интерактивных досок с возможностью удаленной работы на интерактивной доске;

- возможность совместного построения MindMap, мозговой штурм;

- возможности создания и трансляции масштабированных тематических презентаций;

- наличие среды совместного моделирования и программирования сайто-строительства и др. [4].

В пятых, одним из условий построения эффективной ЭИОС вуза должно быть обновление содержания и базового состава электронного учебно-методического обеспечения ЭО и ДОТ:

Учебно-методическое обеспечение электронного обучения базируется на использовании электронных учебно-методических комплексах (ЭУМК) по дисциплинам. ЭУМК учебно-методическая составляющая информационно-технологического обеспечения ЭО и ДОТ и предлагаем приравнять ЭУМК к учебно-методическому комплексу (УМК) дисциплины в классическом его понимании как совокупность учебно-методических материалов, способствующих освоению студентами дисциплины в соответствии с программой учебного плана. Требования к составу и содержанию УМК определяются внутренними нормативными документами вуза. Конкретный состав

УМК дисциплины должен быть определен в рабочей программе дисциплины [9].

Перечислим, какими на наш взгляд обязательными требованиями к составу должен обладать ЭУМК:

- наличием инструкции для начала прохождения курса, включающей рейтинг-план;

- наличием наглядного представления структуры курса (тематическая, модульная);

- наличием перечня (списка) рекомендованных ресурсов (основная литература, дополнительная литература, интернет-ресурсы и т.п.);

- наличием целого ряда электронных учебно-методических материалов (электронных лекций, лабораторных работ, практических работ, семинарских занятий, симуляторов, видеofilмов, презентации и т.п.);

- наличием элементов интерактивного взаимодействия (форумов, чатов, вебинаров или т.п.);

- наличием контрольно-измерительных материалов (тестов, опросов, заданий для самоконтроля, эссе, сочинения, рефераты и т.п.).

Считаем необходимым элементом ЭУМК наличие специально разработанных преподавателями, отвечающих требованиям ФГОС и валидности, прошедших внутреннюю экспертизу на профильной кафедре тестовых накопителей, используемых для оценки входящего, промежуточного и итогового уровня сформированности общих и/или профессиональных компетенций студентов в процессе освоения электронного курса. ЭУМК может быть дополнен на усмотрение учебно-методического управления (отдела) вуза следующими элементами: инструкциями прохождения модулей, элементов и ресурсов; словарями (тезаурусом); периодическими изданиями, научной литературой, хрестоматиями; ссылками на базы данных сайтов, справочных систем, электронных словарей и сетевых ресурсов; интерактивными элементами для организации проектной или любой другой совместной деятельности студентов и преподавателей; социальными медиа-сервисами (wiki, googledrive, видеохостинги и др.).

Шестым основным условием построения эффективной ЭИОС вуза должна быть организация внутренней сертификации и лицензирования электронных курсов, которая должна проводиться с целью их систематизации на основе определения уровня качества и применимости в различных режимах обучения в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлениям подготовки.

Система внутренних сертификатов, должна формироваться по принципу иерархической лестницы от низших серти-

фикатов к высшим. Внутренние лицензии должны выдаваться исключительно ЭК с высшими сертификатами и давать право авторам электронных курсов на размещение в полном общем доступе ЭИОС вуза.

Решение о присвоении соответствующего уровня сертификата должно обсуждаться на заседании профильной кафедры и согласовываться с IT-структурой ответственной за администрирование ЭИОС.

Седьмым основным условием построения эффективной ЭИОС вуза должна быть организация непрерывной технической и методической поддержки ЭО и ДОТ основная деятельность, которой заключается:

- в проведении индивидуальных очных консультации по вопросам использования ЭО и ДОТ ежедневно в одно и тоже время без предварительной записи;

- в проведении групповых очных консультаций и семинаров по предварительному запросу и обозначенной тематике для студентов, преподавателей кафедр и других подразделений вуза задействованных в развитии ЭО и ДОТ;

- в организации работы on-line службы поддержки на основе встроенного в ЭИОС мессенджера и электронной почты;

- в организации и проведении циклических открытых семинаров: на регулярной основе, не реже 1 раза в месяц организуются методические семинары по вопросам применения ЭО и ДОТ; осуществляется электронная рассылка приглашений на семинары на почту преподавателей и ведущих кафедр. В качестве ведущих семинаров выступают ведущие специалисты в области применения ЭО и ДОТ и преподаватели, имеющие положительный опыт применения ЭО и ДОТ в своей профессиональной деятельности;

- в организации внутреннего повышения квалификации по направлению использования ЭО и ДОТ для преподавателей и сотрудников вуза;

- участие в лицензировании создаваемых и используемых электронных образовательных курсов ЭО и ДОТ;

- в разработке и размещению в ЭИОС вводных курсов для студентов и преподавателей по работе с ресурсами системы ЭО и ДОТ вуза;

- в проведении консультационных семинаров для студентов первого курса по введению в вузовскую ЭИОС, где студенты получают аккаунты, заполняют профайлы, знакомятся с основными элементами электронных курсов, системами внутренней коммуникации.

- в разработке дистанционного курса по электронной информационно-образова-

тельной сети вуза и созданию справочной системы электронной информационно-образовательной среды вуза;

- в изучении внешних и внутренних лучших образовательных практик в области ЭО и ДОТ, и их интеграции в электронную образовательную среду высшей образовательной организации.

Заключение

Полагаем, что современная высшая образовательная организация вправе самостоятельно выстраивать собственное стратегическое видение развития ЭО и ДОТ, направленных на построение ЭИОС, опираясь на утвержденные нормативные акты государства и учредителя в данном сегменте развития образования. Инновационный подход к построению систем электронного обучения также должен предусматривать предвидение мировых и отечественных тенденций при условии прагматичной оценки своей информационной зрелости, возможностей, ближайших перспектив, экономической обоснованности и целесообразности. В потоке решений развития электронного обучения должен выстраиваться оптимальный путь, отражающий суть модернизации, связанной с повышением качества, эффективности и конкурентоспособности высшего образования России.

Список литературы

1. Гушин А.В. Модель проект-концепции электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / А.В. Гушин // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2016. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24515> (дата обращения: 19.10.2016).

2. Гушин А.В. Социокультурные и исторические основания необходимости функциональных и институциональных изменений в педагогическом образовании. / А.В. Гушин // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2013. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/109-9376>

3. Гушин, А.В. Информационно-коммуникационная культура педагога как ведущий аспект перехода педагогического образования в новое качественное состояние. /А.В. Гушин, О.Н. Филатова // Фундаментальные исследования [Электронный ресурс]. № 8 (часть 2). – 2014. – С. 454-458. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003846

4. Гушин, А.В. Концептуальные основы создания информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // Фундаментальные исследования [Электронный ресурс]. № 9 (часть 4). – 2014. – С. 849-853. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004208

5. Гушин, А.В. Методология развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования: монография / А.В. Гушин. – Н.Новгород: Мининский университет, 2014. – 165 с.

6. Гушин, А.В. Модель системы развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 5; URL: www.science-education.ru/128-21695.

7. Гушин, А.В. Понятие и значение информационно-технологического обеспечения в развитии электронного обучения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // Фундаментальные исследования [Электронный ресурс]. № 12 (ч. 9). – 2014, С. 2003-2008. – URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10005747

8. Гушин, А.В. Социально-педагогические и ретроспективные аспекты информатизации высшего педагогического образования. / А.В. Гушин // Приволжский научный журнал, № 4 (28) Периодическое научное издание. – Н. Новгород, НН ГАСУ, 2013. – С. 212-217.

9. Гушин, А.В. Моделирование информационной технологии обучения педагогическим дисциплинам студентов инженерно-педагогического вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Гушин. – Н.Новгород: ВГИПУ, 2007. – 120 с.

УДК 37.014.54

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Данилов С.В.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: danilovnic@rambler.ru*

Настоящая статья представляет собой научный обзор диссертационных исследований и иных научных работ, раскрывающих сущность кластерного подхода в управлении социальными системами. Основной задачей обзора является обоснование кластерного подхода как методологической основы управления в системе образования, в частности, процессами, связанными с поиском, разработкой и практической реализацией образовательных инноваций. В статье анализируется понятие и идентификационные признаки кластера, среди которых выделяются близость, взаимодополняемость и взаимосвязанность его участников. В качестве важнейших проявлений этих признаков, и в первую очередь, связанности, рассматривается конкуренция (и конкурентоспособность) и взаимовыгодное сотрудничество субъектов кластера, его сетевая структура, синергетическая природа, самоорганизация и инновационная направленность. Показана роль кластера в развитии территории, раскрыто понятие и модели кластерной политики. Одним из наиболее значимых результатов данного обзора можно назвать сформулированное автором определение кластерного подхода как направления в науке и практике, связанного с поиском и реализацией новых возможностей экономического и социального развития общества посредством деятельности по созданию и управлению кластерами. В статье раскрыты принципы кластеризации: системности, управляемости, активности, эффективности, регионосообразности и развития.

Ключевые слова: кластер, кластерный подход, идентификационные признаки кластера, связанность, конкуренция, сотрудничество, сетевая структура, инновации, кластерная политика, кластерная динамика, принципы кластеризации, система образования

THE CLUSTER APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE SYSTEM EDUCATION

Danilov S.V.

*“Ulyanovsk state pedagogical university of name I.N. Ulyanova”, Ulyanovsk,
e-mail: danilovnic@rambler.ru*

This article is a review of scientific research theses and other scientific works that reveal the essence of the cluster approach in the management of social systems. The main objective of the review is to validate the cluster approach as a methodological basis of management in the education system, in particular, the processes associated with the search, development and implementation of educational innovation. The article analyzes the concept and identification features of the cluster, among which are the proximity, complementarity and interconnectedness of its members. As the most important manifestations of these symptoms, and first of all, connectivity is considered a competition (and competitiveness), and mutually beneficial cooperation of the cluster of subjects, its network structure, synergetic nature, self-organization and innovative orientation. It is shown that the cluster role in the development of the territory, and disclosed the concept of cluster policy model. One of the most significant results of this review may be called the author formulated the definition of the cluster approach as a direction in science and practice related to finding and implementing new opportunities for economic and social development of society through the creation and management of clusters. The article deals with the principles of clustering: systemic, manageability, activity, performance regionosobraznosti and development.

Keywords: cluster, cluster approach, cluster identification features, connectivity, competition, cooperation, network structure, innovation, cluster policy, cluster dynamics, principles of clustering, the education system

Глобализация как явление современного мира отражается в содержании совершающихся событий и развитии происходящих процессов. Используясь как метаконструкт, она позволяет выявить и описать тенденции, общие одновременно, для различных сфер общественной жизнедеятельности многих стран. Одной из таких сфер является система образования и среди тенденций, отчётливо обнаруживших себя в этой системе можно назвать: постоянное обновление содержания и форм образовательного процесса в соответствии изменяющимися с запросами государства и общества, интен-

сификацию инновационных процессов в образовании, совершенствование критериев и способов оценки качества образования и т.д. Реализация этих тенденций предполагает обращение к феноменам, которые, несмотря на их внешние различия при проявлении в разных отраслях экономики, производства, сферы услуг, подчиняются общим механизмам функционирования, закономерностям развития, и могут быть привлечены для эффективного решения собственно образовательных задач, и в первую очередь, связанных с поиском, разработкой и практическим воплощением инновацион-

ных решений. К таким феноменам сегодня может быть отнесён кластерный подход.

В конце первого десятилетия XXI века словосочетание «кластерный подход» и родовое по отношению к нему понятие «кластер» стали весьма распространённым в России. Это легко объяснить чрезвычайно широким применением термина «кластер» (англ. cluster – гроздь, группа, скопление, концентрация) который стал устоявшейся категорией в различных областях знания, например, в математике, физике, химии, информатике, политологии, музыке и т.д. Означая совокупность объектов, связанных между собой или объединяемых по наличию у них сходных признаков [8, с. 239; 2; 22] кластер представляет собой самостоятельную единицу, отличающуюся от других отдельных объектов и группировок. Для изучения подобных объединений применяются процедуры кластеризации (кластерного анализа), которые дают возможность обоснованно группировать и лучше понять схожие объекты, определить типичные и особенные элементы и характеристики.

В отношении социальных систем понятие «кластер» активнее всего используется экономической наукой, что вызвано её развитием и теми интенсивными преобразованиями, которые происходят в экономике России и других стран мира.

Наиболее известное и общеупотребительное современное понятие кластера сформулировал в конце 80-х годов американский экономист, профессор Гарвардского университета Майкл Юджин Портер. Исследуя конкурентные позиции более 100 отраслей различных стран, он обнаружил, что фирмы одной отрасли, наиболее конкурентоспособные в международных масштабах, имеют свойство концентрироваться в одной территории – стране или даже её отдельном регионе. Это не случайно, поскольку достигая высокой конкурентоспособности фирма (или несколько фирм), распространяет свое влияние на ближайшее окружение: поставщиков, потребителей и конкурентов. В свою очередь, успехи окружения способствуют дальнейшему росту конкурентоспособности данной компании. Постепенно образуется сообщество фирм, тесно связанных отраслей, взаимно способствующих росту конкурентоспособности друг друга. В итоге формируется кластер – группа конкурентоспособных смежных отраслей хозяйства страны. В дальнейшем (1998 г.) М. Портер внёс в термин дополнительную экономико-географическую составляющую и в рамках его концепции кластер представлен как «группа географически соседствующих взаимосвязанных кампаний и связанных с

ними организаций, действующих в определённой сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга» [42, с. 258].

Данное понимание кластера является одним из наиболее распространённых и упоминается в большинстве работ, связанных с этой тематикой. В то же время необходимо отметить, что за последние годы само понятие кластера претерпевает существенные изменения. Так, А. А. Демидов и И. И. Комарова, со ссылкой на Кластерную обсерваторию в ЕС [19], отмечают, что «все меньшее число исследователей ссылается на формулировку М. Портера, как было раньше, все больше принимают формулировку, установившуюся в конкретной стране или необходимую для конкретного исследования» [14 с.149].

Сегодня насчитываются десятки определений кластера, и количество дефиниций будет только возрастать при внесении в них содержательных и территориальных особенностей его деятельности. Так, специфика кластера может быть связана, например, с нефтегазопереработкой или созданием новых материалов, химической или агропромышленностью, производством летательных и комических аппаратов или приборо- и машиностроением, медициной и фармацевтикой, информационно-коммуникационными или ядерными технологиями, креативными проектами или образовательной деятельностью, и т.д. Своё влияние также окажет масштаб функционирования кластера, осуществляемый на международном уровне, либо ограниченный одним или несколькими регионами внутри страны. «Признано, что в каждом регионе имеется свое определение, зависящее от устоявшейся в стране концепции кластерного развития. При каждом новом... исследовании теперь уточняется, какое определение кластера имеется в виду» [14, с.149].

Очевидно, что кластер – не только группа организаций. Можно сказать, что кластер представляет собой «сосредоточение наиболее эффективных и взаимосвязанных видов экономической деятельности, т.е. совокупность взаимосвязанных групп успешно конкурирующих фирм, которые образуют «золотое сечение»... всей экономической системы государства и обеспечивают его конкурентные позиции на... рынках» [32].

В этом смысле понятие кластера может быть распространено на структуры предшествующие его окончательному оформлению, однако, несущие в себе те или иные признаки кластерной организации. Такие структуры имеют разные обозначения, например, во многих странах Европы и мира

речь идёт о «кластерных сетях» [14, с.149]. Эти сети представляют собой «обширные неформальные и формальные связи между фирмами..., а также между фирмами и их инфраструктурой поддержки... Развитие таких сетей поддерживает местную культуру, что позволяет развиваться в целях процветания» [43, с. 97-98].

В работах российских исследователей можно встретить ряд понятий, конкретизирующих различные трансформации подобных сетей в процессе становления кластера и отражающих те или иные его характеристики.

Одна из начальных форм – «инновационно-ориентированная кластерная структура», представляет собой группу организаций, «между которыми еще не сформированы окончательно устойчивые связи по обмену услугами, трудовыми ресурсами, идеями и информацией, но они способны к интеграции в целях получения синергетического эффекта от открытого взаимодействия и роста инновационной активности. Эти организации... объединяются как по отраслевому признаку, так и по заинтересованности в совместной деятельности, особенно в процессах выбора инноваций, генерации, разработки и реализации нововведений» [10, с.10].

Несмотря на синергетический потенциал, у такой структуры ещё отсутствуют признаки сложившейся системы. Они начинают проявляться при «кластерном объединении организаций», которое рассматривается как «социально-экономическая система, состоящая в основном из независимых, географически соседствующих, неформально взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга организаций, управление в которых строится на принципах кооперации, конкуренции и сетевых взаимоотношений, повышающих уровень своей конкурентоспособности и экономической активности территории» [49, с.8].

Однако чаще можно встретить понятие «кластерное образование», с помощью которого обозначают более совершенную форму таких объединений. Под ним понимается «группа географически локализованных взаимосвязанных предприятий и учреждений, основанная на взаимовыгодном сотрудничестве в целях повышения конкурентоспособности каждого участника кластерного образования» [23, с.7]. Подобный взгляд не только отражает географическую близость участников такого образования, но и акцентирует их взаимодействие. Это позволяет раскрыть сущность формирования и функционирования кластерного образования, а также его влияние на развитие региона в целом.

Как наиболее близкая к кластеру форма хозяйственной агломерации [17, с 7] кластерное образование обладает многими характерными для него признаками. Это зачастую приводит к синонимичному использованию и даже отождествлению понятий «кластерное образование» и «кластер» [см., например, 6, 23, 56]. Однако кластерное образование представляет собой более широкую форму объединения организаций и видов деятельности, в котором «характеристики кластера выражены либо не в полной мере, либо часть из них отсутствует» [27, с. 16]. Идентифицировать его как кластер можно лишь при появлении определенных кластерных признаков [17, с 7].

Нужно отметить, что в настоящее время вопрос о едином взгляде на идентификационные признаки кластера остаётся далёк от окончательного разрешения как учёными, так и практиками в сфере управленческой деятельности.

Так, в обзоре Европейской экономической комиссии ООН (ЕЭК ООН) 2008 г. «Повышение инновационного уровня фирм: выбор политики и практических инструментов», в качестве основных характеристик кластеров выделены:

- географическая концентрация (близко расположенных фирм привлекает возможность экономить на быстром производственном взаимодействии, обмене социальным капиталом и процессах обучения);
- специализация (кластеры концентрируются вокруг определенной сферы деятельности, к которой все участники или авторы имеют отношение);
- множественность экономических агентов (деятельность кластеров охватывает не только фирмы, входящие в них, но и общественные организации, академии, финансовых посредников, институты, способствующие кооперации и т. д.);
- конкуренция и сотрудничество (как основные виды взаимодействия между фирмами - членами кластера);
- достижение необходимой «критической массы» в размере кластера (для получения эффектов внутренней динамики и развития);
- жизнеспособность кластеров (рассчитаны на долгосрочную перспективу);
- вовлеченность в инновационный процесс (фирмы и предприятия, входящие в состав кластера, обычно включены в процессы технологических продуктовых, рыночных или организационных инноваций) [7, с.14; 25; 59].

В Методических рекомендациях по реализации кластерной политики в субъектах Российской Федерации характерные признаки кластеров обозначены несколько иначе:

1. Наличие сильных конкурентных позиций на международных и/или общероссийском рынках и высокий экспортный потенциал участников кластера (потенциал поставок за пределы региона). В качестве индикаторов конкурентоспособности могут рассматриваться: высокий уровень мультифакторной производительности, высокий уровень экспорта продукции и услуг (и/или высокий уровень поставок за пределы региона).

2. Наличие у территории базирования конкурентных преимуществ для развития кластера, к которым могут быть, в том числе отнесены: выгодное географическое положение, доступ к сырью, наличие специализированных кадровых ресурсов, наличие поставщиков комплектующих и связанных услуг, наличие специализированных учебных заведений и исследовательских организаций, наличие необходимой инфраструктуры и другие факторы. В качестве индикаторов конкурентных преимуществ территории может рассматриваться, в том числе, накопленный объем привлеченных прямых инвестиций.

3. Географическая концентрация и близость расположения предприятий и организаций кластера, обеспечивающая возможности для активного взаимодействия. В качестве индикаторов географической концентрации могут рассматриваться показатели, характеризующие высокий уровень специализации данного региона.

4. Широкий набор участников, достаточный для возникновения позитивных эффектов кластерного взаимодействия. В качестве индикаторов могут рассматриваться показатели, характеризующие высокий уровень занятости на предприятиях и организациях, входящих в кластер.

5. Наличие эффективного взаимодействия между участниками кластера, включая, в том числе, использование механизмов субконтракции, партнерство предприятий с образовательными и исследовательскими организациями, практику координации деятельности по коллективному продвижению товаров и услуг на внутреннем и внешнем рынках [31].

При лаконичности документов российского и общемирового уровня, исследования, посвященные проблеме идентификации кластеров, более дифференцированно описывают их характеристики. Анализ результатов таких работ позволяет обнаружить расхождения в понимании авторами содержания и количества ключевых признаков, необходимых для определения кластера как сформировавшейся экономической и, в частности, промышленной, единицы. В то же время общим основанием,

явно либо имплицитно объединяющим подавляющее большинство исследователей, является представление о кластере как о сложившейся социальной системе представляющей собой «сложноорганизованное, упорядоченное целое, включающее отдельных индивидов и социальные общности, объединенные разнообразными связями и взаимоотношениями, специфически социальными по своей природе» [53, с. 611]. Даже при самом первом приближении нетрудно убедиться, что кластеру присущи все особенности, характерные для социальной системы. Например, наличие структуры, состоящей из взаимосвязанных частей, комплексность (включение в себя других систем), взаимодействие (причём неаддитивное), коммуникация как обмен (ввод-вывод) информацией с внешним миром, стремление к равновесию (функционирование с целью сохранения и поддержания своих границ), благодаря которым «закрытость и открытость... (выступают – С.Д.) не как противоположность, а как отношение условий» [26, с.291], саморефлексивность, самопроизводство (аутопойесис) и развитие [1; 26; 37]. В то же время, в кластер является качественно своеобразной социальной системой, в которой эти системные особенности приобретают свою специфику и требуют уточнения.

На наш взгляд, рассмотрение вопроса о признаках кластера как социальной системы, целесообразно начать с универсальных характеристик природных кластерных структур. Поскольку они отражают системные свойства таких объектов, то сохраняются и у кластеров, возникших в экономической среде, хотя приобретут под её воздействием соответствующие особенности.

К ним в первую очередь необходимо отнести однородность элементов, под которой понимается сходство по некоторому параметру отдельных малых частей, объединяющихся для взаимного обмена имеющимися ресурсами и извлечения (генерирования) некоторых позитивных эффектов. В экономических кластерах однородными элементами являются хозяйствующие субъекты (участники [9; 17], субъекты [17; 27] агенты [6], действующие лица [28; 29], резиденты [38, с.9; 39] и т.д. кластера), обладающие самостоятельностью в принятии решений, в том числе по поводу присоединения к кластерной структуре и выхода из неё.

Еще одной характеристикой является сочетание центростремительных и центробежных сил, из которых первые – обеспечивают в кластерах притяжение частиц, а вторые – препятствуют полной их «слипаемости». В промышленных кластерах роль

центростремительной силы играет потребность в кооперации, сотрудничестве и партнёрских отношениях, вызванная острой внешней конкуренцией. Роль центростремительной силы отводится конкуренции между кластерными элементами, детерминированной ограниченностью ресурсов, необходимыми для реализации их основных функций.

Стремление частиц сохранить индивидуальность и независимость уже после объединения в кластер вызывает динамичные процессы вовлечения – вывода однородных элементов из кластерных структур. Это обуславливает такую особенность кластеров как нечёткость и подвижность их границ, состава и структуры. В экономической среде она связана с отсутствием формальных оснований участия в кластерной структуре, сохраняющейся самостоятельностью хозяйствующих субъектов, реализующих свободу входа в кластер и выхода из него.

Завершает последовательность универсальных характеристик общая ресурсная (элементная) база. Она формируется в результате обобществления отдельных ресурсов кластерных элементов, к которым в экономике относят местоположение, труд, научную и образовательную сферы, технико-технологический потенциал, информацию. Впоследствии на этой основе происходит создание и развитие разновидностей общекластерных ресурсов.

К универсальным чертам промышленных кластеров необходимо отнести наличие инфраструктуры, аналогов которой нет в природных кластерных структурах. Данное свойство возникает в ответ на разнообразие ресурсного обмена внутри кластеров и необходимость формирования дополнительных элементов, обеспечивающих связность их участников и повышение эффективности ресурсного обмена. К особым инфраструктурным элементам промышленного кластера относят институты взаимодействия, способствующие согласованию интересов его участников и реализацию проектов сотрудничества [9, с.14]. Они могут способствовать установлению совершенно новых структур и вовлекать многочисленные организации, но также могут представлять собой ряд уже сформировавшихся действующих лиц, таких как коммерческие палаты, промышленные и профессиональные ассоциации, профсоюзы, организации по передаче технологий и другие [29].

Наряду с универсальными характеристиками можно говорить о специфических свойствах экономических кластеров, которые позволяют отграничить их от других видов межфирменной интеграции и обеспечивают им преимущества по сравнению с

другими формами экономического взаимодействия [6, с.15; 9, с.16; 38, с.12;]. Разнообразие авторских позиций в этом отношении весьма велико, что накладывает на нас определённую ответственность, связанную с их уточнением и обобщением.

В качестве исходной характеристики экономических кластеров большинство авторов, начиная с теорий промышленной агломерации А. Маршалла и индустриальных округов Дж. Бекатини [см. 34, с.5], через концепцию кластеров М. Портера [41; 42], до современных исследований [6; 17; 18; 28; 29; 38; 39; 57; 58 и др.] выделяют близость, которую можно рассматривать как проекцию однородности элементов, образующих кластер.

Чаще всего эта особенность кластера раскрывается через пространственную локализацию организаций и описывается такими понятиями как «концентрация по географическому признаку» [42, с.256], «географическая концентрация [28, с.9; 38, с.12]; локализация [52, с.7]; близость» [5, с.9] «территориальное соседство [9, с. 17]; близость [17, с.10]», «сосредоточенность в пространстве» [50, с.21] и т.д.

Наряду с географической составляющей близость несёт в себе ещё две смысловых нагрузки. Одна из них соотносится с «культурным сходством», которое требуется для возникновения тесных связей между участниками кластера на основе сходства языка, правил общения, традиций ведения бизнеса. Другая – с «отраслевой смежностью» – формированием комплекса дополняющих друг друга отраслей [9, с.18]. Таким образом, близость соотносится не только с территорией, но и с функциональной взаимосвязанностью участников кластера [17, с.10; 28, с.10; 38, с.12], которая даёт им возможность получать уникальные преимущества [40; 55, с.173], например, реализовать эффект масштаба и обрести повышенную инновативность [9, с.18] или укрепить свои конкурентные преимущества, что повысит конкурентоспособность отрасли или территории в целом [6, с.15].

Для того чтобы это произошло, кластер должен объединять достаточно большое количество разнообразных экономических агентов [38, с. 12], которое обеспечит ему достижение «некой критической массы» [3, с.76; 29; 59]. Наличие этой массы создаёт условия для поддержания связей между участниками кластера, обеспечивает ему заметную внутреннюю динамику, придаёт устойчивость к внешним воздействиям. Наоборот, её отсутствие может «сделать кластер уязвимым к утрате специфических ресурсов и навыков» [29]. Очевидно, что

объём критической массы для разных кластеров будет неодинаков, однако сама по себе, она является условием реализации «идеи зависимого пути», предполагающей, что «промышленно развитые места будущего сильно зависят от того, где активы и навыки, доступные сегодня в отдельной местности, демонстрируют достаточную критическую массу. Где это не так, будущие траектории роста могут быть неустойчивыми» [29].

При этом отличительной особенностью кластера будет не сам факт объединения, а взаимодополняемость его участников [9, с.18; 42, с.279]. Они начинают представлять собой не просто организации, а поддерживающие друг друга бизнес-единицы [42, с.200] выполняющие разные, но при этом дополняющие друг друга функции.

Основой кластера является центр или ядро, образованное несколькими достаточно мощными компаниями, производящими качественную конкурентоспособную продукцию [17; 32; 41; 42]. Постепенно лидирующие фирмы, способные иметь существенную долю на внутреннем и внешнем рынке, дополняются специализированными обслуживающими организациями [40], которые появляются как их филиалы, или как «пришедшие извне», либо вновь образованные участники кластера. Их взаимодополняемость разворачивается в трёх направлениях: продуктовом, ресурсном и процессном, каждое из которых обеспечивает платформу взаимодействия субъектов, формирования кооперационных связей и партнёрских отношений, реализации проектов сотрудничества [9, с.18].

Среди участников кластера, чьё взаимодействие и взаимодополнение является значительным с точки зрения его функционирования и развития могут быть разнообразные учреждения и организации. В соответствии со своей ролью в формировании и развитии кластера каждый из субъектов региональной экономики может быть отнесён к одной из четырёх групп агентов: инноваторы (научно-исследовательские и образовательные учреждения, и созданные на их базе организации инновационной инфраструктуры – технопарки, бизнес-инкубаторы, центры коммерциализации инноваций и трансфера технологий), провокаторы (предприятия, некоммерческие и общественные организации, торгово-промышленные палаты, региональные объединения промышленников и предпринимателей), фасилитаторы (фирмы-поставщики ресурсов и организации, обеспечивающие его инфраструктурную поддержку, промышленные ассоциации, агентства регионального развития и проч.),

интеграторы (самостоятельно функционирующие бизнес-инкубаторы, технопарки, промышленные парки, венчурные фонды, структурные подразделения федеральных и региональных органов исполнительной власти) [6, с.24].

Для осуществления этих ролей в кластере необходимы и, как правило, присутствуют несколько главных категорий участников. В соответствии с предложенной Д. Л. Напольских моделью «тройной спирали» субъектного состава «представляется возможным выделить в составе участников кластера “государство” (органы государственной власти и местного самоуправления), “бизнес” (коммерческие организации независимо от вида экономической деятельности) и “университеты” (некоммерческие организации, осуществляющие образовательную и научно-исследовательскую деятельность и наделенные правом ведения предпринимательской деятельности в рамках уставных целей и задач)» [34, с.17]. В этот перечень, наряду с коммерческими и некоммерческими компаниями, правительствами и образовательно-исследовательскими учреждениями включаются и финансовые организации [29; 36]. Несмотря на имеющиеся различия, они осуществляют непрерывное многоаспектное взаимодействие и обмен опытом через официальные профессиональные связи, и неформальные обмены разного рода. В конечном итоге, такое взаимодополнение не только усиливает конкурентные преимущества участников, но и формирует основную деятельность кластера, которая обеспечивает его специализацию или «общий знаменатель» проявляющийся в акценте на общем рынке либо процессе [29], а также вновь возвращает нас к однородности элементов образующих кластер.

В то же время, роль каждого агента, может сильно изменяться в зависимости от регионального контекста. Особенно наглядно это проявляется на примере правительства как участника кластера. Так, в экономически сильных регионах – некоторых странах Европы, США и других [18; 20; 42], которые не нуждаются в инициативе национальных и региональных правительств – весьма распространённым является образованный «снизу вверх и внутренне инициированный» кластер. Такой кластер слабо зависит от государственных или общественных инициатив сверху и самостоятельно определяет свою политику.

В условиях экономически развивающихся территорий, как например, в ряде российских регионов [4; 15; 16; 24; 33; 46; 48; 52; 54 и др.] образование и становление кластеров происходит при тесном взаимо-

действию с органами власти. «Главное отличие.. регионального кластера от схожих видов интегрированных территориальных образований заключается в роли государства как одного из участников (как гаранта реализации стратегических проектов, обеспечивающих развитие региона), в то время как в других объединениях государственные органы не участвуют... В структуре отраслевого регионального кластера государство (региональные органы) присутствует как полноправный субъект управления, способный... определять состав участников кластера и взаимосвязи между ними; определять пакет проектов; предоставлять субсидии, инвестиции; осуществлять контроль за эффективным использованием ресурсов участниками кластера и др.» [52, с.7].

В экономически сложных территориях Америки, Европы [18; 20] и Средней Азии, в частности, в Республике Таджикистан [55; 56], государственным структурам принадлежит решающая роль в возникновении и развитии кластеров. В этом случае речь идёт о кластере образованном «сверху вниз и внешне инициированном» посредством государства. Очевидно, что такой кластер практически не имеет самостоятельности в определении политики своего развития.

Несколько иначе роли участников распределяются в «нисходящем, внутренне инициированном кластере». Такой кластер имеет централизованную форму управления, а его ведущей организацией является университет или научный центр, который выступает в качестве общего координатора. В этом случае формирование политики кластера зависит от административного и бюджетного влияния на него органов государственного управления [14, с.149-150].

Когда кластер сформирован взаимодополняемость его участников ярко проявляется в возникновении и реализации кластерных инициатив – «организованных усилий по увеличению темпов роста и конкурентоспособности кластеров» [18, с.17]. Они воплощаются в новых формах взаимодействия и привлечения заинтересованных фирм и организаций [27, с.7], и именно эти усилия призван обслуживать кластер [18, с.32].

Анализ 238 кластерных инициатив представленный в «Зелёной книге кластерных инициатив» [18] показал, что их выдвижение чаще всего определяется совместно двумя сторонами, как правило, промышленностью и правительством. При этом промышленность выступала активным источником инициативы в 27% случаев, ещё в 5% в этом качестве выступил университетский сектор. Во всех остальных случаях эту роль играло правительство, которое

в большинстве случаев является основным источником финансирования, тогда как за счёт промышленности (например, за счёт членских взносов) финансируется только 18% кластерных инициатив, а финансирование со стороны университетов является крайне редким. В то же время в управлении 70% инициатив наиболее влиятельную роль играют производственные компании, т.е. непосредственные участники кластера. Местное или региональное правительство, как правило, участвует в этом процессе, однако в некоторых случаях именно оно принимает первоначальное решение о том, какова в нем роль компаний. Вполне понятно, что в этом случае последние становятся менее влиятельны в вопросах управления кластерными инициативами [18, с.37].

Взаимодополняемость субъектов кластера, наряду с их близостью позволяет обнаружить ещё одно свойство, ключевое для его идентификации, а именно – взаимосвязанность (или связанность) его участников. Именно с этим свойством соотносится реализация такой универсальной характеристики промышленных кластеров как наличие инфраструктуры увязывающей в единый комплекс все объекты, обеспечивающие его функционирование.

Имеющиеся точки зрения в отношении связанности кластеров отличаются разнообразием, которое можно структурировать по степени «узости» (конкретности) – «широты» (абстрактности) предлагаемых дефиниций.

Наиболее узкие, на наш взгляд, интерпретации объясняют связанность как объединение участников кластера на основании одного-двух атрибутов. В этом качестве может выступать общность «стратегических интересов субъектов», проявляющуюся в солидарности «стратегий развития субъектов между собой и со стратегией кластера в целом, а также...» в формировании «... долгосрочных связей сотрудничества субъектов в виде прямого и косвенного кластерного взаимодействия» [13, с.5]. Ещё одним примером могут служить отношения территориальной близости и функциональной зависимости, возникающие между конкурентоспособными хозяйствующими субъектами, объединёнными в сетевую структуру [17, с 10-11]. Нетрудно заметить, что приведённые позиции затрагивают связанность субъектов внутри кластера.

Вместе с тем, необходимо сказать о внешнем аспекте связанности, подчёркивающим его тесную взаимосвязь с окружающим миром. Он зафиксирован в таких характеристиках, как «социальная встроенность кластера» и «уровень связанности с

инновационной инфраструктурой региона». Первая рассматривается как сопряжённость и гармоничность развития социальной среды кластера и территории его дислокации [28, с.9; 38, с.12; 39, с.12-13]. Под второй «понимается доля операций кластера, реализуемых с использованием элементов данной инфраструктуры», причём отмечается, что «если такая доля составляет 70% и более, уровень связанности является высоким, от 30% до 70% – средним и менее 30% – низким» [12, с.13].

Более абстрактное понимание связанности основывается на оперировании сразу несколькими переменными, объединёнными в относительно целостный комплекс, образованный ресурсной, информационной, инфраструктурной и инновационной связанностью различных элементов кластера [38, с.12-13]. Вполне понятно, что необходимость эффективного аккумулирования и использования разнообразных совместных ресурсов (сырьевых, финансовых и трудовых) требует активного внутреннего (межфирменного) и внешнего информационного взаимодействия. В свою очередь, это способствует укреплению и развитию инфраструктуры кластера, созданию технологий, позволяющих получать инновационный продукт или услугу, востребованные потребителями [39, с.11-12].

Наиболее «широкое» понимание связанности можно обнаружить при рассмотрении её как совокупности потоков материальных (базовых овеществлённых факторов производства, например, сырьё, материалы, оборудование, инструменты и пр.), нематериальных (специфических невестьственных факторов производства, например, знания, опыт, ноу-хау, навыки) и информационных ресурсов. Последние присущи всем системным объектам и являются инвариантными по отношению к материальному носителю, тогда как другие нематериальные ресурсы в кластерах могут иметь разную природу в зависимости от среды своего существования и развития, изменяться под влиянием трансформации экономических систем (от индустриального типа к постиндустриальному) [9, с.18]. Такой интегрированный взгляд на связанность раскрывает её многоаспектность, проявляющуюся, в том числе, в характеристиках близости и взаимодополняемости. Так, для её интерпретации релевантны не только такие категории как «материальная связанность», «нематериальная связанность» и «информационная связанность», но и понятия «связанность территорий», «связанность отраслей», «связанность культур»; «продуктовая связанность», «процессная связанность», «ресурсная связанность» и т.д. [9, с.9]. Это по-

зволяет, с одной стороны, достаточно полно описывать предметную область промышленных кластеров, а с другой – даёт основания утверждать, что связанность является фундаментальной характеристикой кластерных структур [9, с.9, 19].

В этом смысле связанность является одновременно причиной, условием и результатом кластеринга (англ. clustering – группирование) или кластерной динамики, которая представляет собой «процессы, возникающие и поддерживаемые слиянием и взаимодействием... предприятий в кластере, что даёт им некоторые преимущества по сравнению со сходными компаниями, не входящими в кластер...» [47, с.10]. Наряду с обеспечением преимуществ эти процессы «являются циркулирующей силой, работая одновременно и как важные двигатели для укрепления и расширения кластера» [47, с.11]. Такая логика позволяет обнаружить в кластерной динамике универсальное сочетание центростремительных и центробежных сил, вызывающих характерные явления, свойственные как для внутренней среды, так для внешней жизнедеятельности кластера.

Важнейшими проявлениями связанности и диалектическим детерминантам кластерной динамики, можно назвать конкуренцию (соперничество) и сотрудничество (взаимосвязь, кооперацию). Анализируя их как внутрикластерные процессы мы, скорее всего, обнаружим, что соперничество воплощает в себе центробежные силы, а сотрудничество – центростремительные. Если же анализ выстроить со стороны внешнего взаимодействия – с организациями не входящими в структуру кластера или с другими кластерами, то роль этих процессов станет другой. Конкуренция будет, скорее, представлять в кластере центростремительные силы, а сотрудничество – центробежные. В совокупности они обеспечат естественную ротацию участников кластера, изменения его границ, состава и структуры.

«Конкуренция» и «конкурентоспособность» являются кластерообразующими понятиями, ключевыми для идентификации кластера. Первое из них подразумевают личное или корпоративное соперничество как вне кластера, когда он, как единая экономическая система вступает в конкуренцию с другими такими же системами, так и внутри кластера – между его участниками. Второе обозначает «способность кластера..., определяющее его способность, формировать развивать и удерживать устойчивые конкурентные преимущества для достижения позитивных экономических результатов в долгосрочной перспективе на конкретном рынке... продукции» [17, с.7].

Очевидно, что конкурентоспособность кластера формируется благодаря конкурентоспособности его участников, тем качествам и ресурсам, которые обеспечивают каждому из них преимущества в конкурентной борьбе, позволяют достигать успеха и повышают персональную эффективность. «Поскольку фирмы и индивидуумы конкурируют друг с другом, появляется тенденция к усовершенствованию» [29] и конкурентоспособность в кластере постоянно растёт. Причём, «чем выше эффективность участников, тем выше интенсивность конкурентной борьбы в кластере» [28, с.35]. «Соперничество вынуждает фирмы развивать те первоначальные преимущества, которые привели к созданию отрасли, и начинать процесс совершенствования производства. Чтобы сохранить конкурентоспособность, необходим постоянный процесс накопления преимуществ» [32].

Конкуренция возникает при распределении общих ресурсов между предприятиями [39, с.9], и в зависимости от рыночных обстоятельств, действующие лица кластера могут стремиться получать преимущество разными способами – сокращая затраты или цены, повышая качество, приобретая новых клиентов или проникая на новые рынки и т.д.

Среди значимых условий, обеспечивающих их реализацию можно выделить диверсификацию бизнеса, на основе которой формируются наиболее жизнеспособные кластеры [32]. Соответственно, чем выше уровень диверсификации, под которым «понимается разнообразие типов предприятий, являющихся элементами круговой коммуникационной структуры данного сетевого образования» [12, с. 13], тем больше конкурентных преимуществ и выше конкурентоспособность кластера. Так, низкодиверсифицированными, и, следовательно, наименее конкурентоспособными, следует считать кластеры, объединяющие предприятия, относящиеся к одной или двум сферам экономической деятельности; медианнодиверсифицированными – кластеры, объединяющие организации, деятельность которых может быть отнесена к 3-5 различным сферам; кластерами значимого уровня диверсификации – сетевые образования, объединяющие предприятия шести и более сфер экономической деятельности [12]. В то же время кластеры даже с высоким уровнем диверсификации подчиняют всё разнообразие деятельности коллективному бренду, в котором проявляется его репутация. «Коллективный бренд, коллективная торговая марка, объединяющая хозяйствующие субъекты кластера, выступает определением качества производимой продукции, что в

свою очередь является основой конкурентного преимущества» [27, с.6-7].

При всём разнообразии способов и условий получения конкурентных преимуществ, фундаментом конкурентоспособности кластера является согласованное рыночное взаимодействие и взаимовыгодное сотрудничество его субъектов [6; 7; 9; 17; 23; 28; 29; 38; 42 и др.]. «Чтобы образовался кластер, компании и поддерживающие их... учреждения должны взаимодействовать, сотрудничать, использовать на благо географические факторы или как-то иначе быть связанными» [47, с. 8]. Действуя на одном уровне участники кластера могут кооперироваться вокруг основной деятельности, используя свои ключевые способности, чтобы дополнять друг друга, привлекать ресурсы и услуги, которые были бы недоступны им в изоляции [29].

Возникая «в процессе трансформации изобретений в инновации, а инноваций в конкурентные преимущества» [39, с.9] кооперация может разворачиваться в различных направлениях. Так, кооперация «вниз» (от производителя к потребителю), в рамках цепочки добавленной стоимости, согласно М. Портеру, представляет собой «процесс самоусиления» кластера. Кооперационные связи «вверх» (от конечного потребителя к производителю) позволяют планировать производство соответственно спросу, что стимулирует прогрессивное развитие кластера. Кооперация по горизонтали дает возможность участникам кластера получать дополнительные конкурентные преимущества за счет диверсификации бизнеса [39, с.10-11].

Такие формы кооперации определяют конкурентоспособность кластера и его возможности достигать значительных экономических результатов [7, с.15; 17, с.7, 23, с.8]. Разделяя ресурсы и риски, развивая взаимодополняющие функции, фирмы расширяют масштаб своей экономики [29]. Однако если подобное развитие будет сопровождаться нарушениями согласованности и взаимодействия, структуры взаимосвязей внутри кластера, то возникающие дисфункции могут привести к ощутимым последствиям для производительности и непосредственно скажутся на снижении конкурентных возможностей [42, с.290-291]. Необходимо понимать, что «составные части кластера... находясь в реальной взаимозависимости...» и «плохая работа одной части кластера может препятствовать успеху других» [42, с.279].

Многие конкурентные преимущества кластеров нуждаются в свободном развитии обменов и совершении сделок, ведущих к

созданию добавленной стоимости, готовности объединить программы и работу различных организаций, а также в наличии сильной мотивации для улучшений. Реализацию этих условий поддерживают взаимосвязи, существующие структуры, понимание общего интереса, желание участников кластера участвовать в обмене информацией и потоками знания. «В местной бизнес-среде люди имеют общую культуру, говорят на одном языке и развивают сети, основанные на доверии. Даже самые современные формы коммуникационных технологий уступают эффекту контакта между людьми, когда дело доходит до обмена некодифицированными типами информации» [18, с. 23]. Доверие и признание имеют большое значение в деловом сотрудничестве, когда субъекты в равной мере имеют возможность интерпретировать, оценивать и воздействовать на информацию.

Сотрудничество позволяет связать участников кластера в единую сеть, обеспечивающую устойчивые контакты между ними [12; 17; 24; 27; 41; 42]. Развитую сеть повторяющихся и самовоспроизводящихся связей, как вертикальных, так и горизонтальных, можно назвать ещё одним характерным проявлением кластерной динамики и специфическим признаком кластера.

Сетевая структура может быть рассмотрена «как неформальная, дискретная система, особенностями которой являются: высокая степень самостоятельности субъектов; отсутствие управленческого аппарата в качестве ограничивающего начала, наличие формальных и неформальных «деловых ролей» субъектов; рыночный характер долгосрочных отношений между субъектами; обобществление ресурсной базы; высокая плотность и устойчивость связей между субъектами; повышенная способность к интеграции и экспансии на рынке» [27, с.6-7].

Такая сеть не ограничится имеющимся количеством агентов, она будет стремиться расширять границы, включая в себя новых участников и умножая контакты во внешнем мире. В этом контексте кластер представляет собой сеть взаимоотношений, наблюдающуюся в пределах географического региона, в которой близкое расположение фирм и организаций обеспечивает наличие определенных форм общности и повышает частоту и уровень взаимодействия. Экономическая деятельность таких сетей «встроена» в существующую, значительно более широкую систему социальных отношений, и становится одним из её действующих элементов. В связи с этим особую значимость приобретают задачи, направленные на выявление и понимание возможных узловых

точек, а также проверку важности постоянных взаимодействий и время, необходимое для того, чтобы такая сеть стала эффективной. В частности, исследования структуры сетей показали, что социальные взаимоотношения между личностями и внутри созданного ими «общественного капитала» существенно облегчают доступ к важным ресурсам и информации [42, с.289-290].

Обеспечивая связанность агентов и кластерную динамику, конкуренция и сотрудничество обуславливают гибкость состава и структуры кластера, отсутствие формальных ограничений и барьеров, препятствующих его расширению и сужению. В свою очередь, это обеспечивает открытость кластера как системы [40, с.32].

Благодаря этим связям кластер является самоорганизующейся системой [9; 28; 29]. Структура этой системы, с одной стороны, находится во взаимной зависимости с институциональной средой [28, с.9], а с другой – сама образована самоорганизующимися средами, обеспечивающими его новым активным содержанием [7, с.10].

Подчиняясь законам системной организации, кластер перестаёт быть просто удачной комбинацией производственных, научных и других элементов. В условиях, когда кластер становится местом сосредоточения «критической массы» социального и человеческого капитала, научного, инновационного и производственного потенциалов» [3, с.76.] всё больше начинает проявляться ещё одна его специфическая особенность – синергетическая природа. Она выражает себя в достижениях, доказывающих, что объединение усилий кампаний, образующих кластер, даёт значительно больший эффект, чем была бы сумма результатов, полученных ими по отдельности [7, с.15; 21, с.106-107]. Таким образом, «кластер можно определить как систему взаимосвязанных фирм и организаций, ценность которой как единого целого превышает простую сумму составных частей» [42, с.275]. Вполне понятно, что синергетические эффекты от кооперации (устойчивость, информационный обмен, снижение издержек, долгосрочные контрактные отношения, доверие, инновационные решения, разработка и внедрение новых стратегий) создают благоприятные условия для формирования конкурентных преимуществ [27, с.7].

Увеличение конкурентоспособности происходит благодаря тому, что синергетические эффекты выражаются в формировании большого количества разнообразных преимуществ, создающих стоимость [7, с.10], как правило, качественно отличающихся от предложений конкурирующих

кластеров. Это становится возможным, поскольку необходимость обеспечивать конкурентоспособность стимулирует внутри кластера постоянный поиск, разработку и внедрение новых решений, технологий, ресурсов. По сути, инновации приобретают в кластере характер безусловной ценности, становятся самостоятельным продуктом и конечным результатом его деятельности [10; 12, с.11]. Разнообразные новшества и изобретения, воплощаясь в товарах, услугах и технологиях позволяют постоянно обновлять их и улучшать, делая тем самым более востребованными и конкурентоспособными. При этом инновационный продукт – это всегда «совокупный инновационный продукт», который возникает в результате деятельности нескольких организаций, консолидирующих свои усилия на реализацию двух взаимодополняющих стратегий: повышение уровня использования знаний и создание новых сетей сотрудничества внутри кластера [39, с.9]. Это «позволяет ускорить их (инноваций – С.Д.) распространение... в общем региональном экономическом пространстве» [32]. Являясь особой формой инновации совокупный инновационный продукт «пронизывает всю цепочку создания стоимости...», становится экономически привлекательным за счёт «координации усилий и финансовых средств для создания нового продукта и технологий и выхода рынок через единое логистическое окно, что минимизирует трансакционные издержки» [7, с.14].

Кластер создаёт благоприятные условия для инноваций, способствуя более легкому и быстрому распространению информации и новых идей, «ускоряя» нововведения и повышая уровень внедрения изобретений (инноваций) [47, с.10-13]. Инновации позволяют снизить техническую и экономическую неопределенность участников кластера, обеспечить между ними постоянное взаимодействие, в том числе «лицом к лицу», для создания и обмена знаниями [18, с.22]

Высокая инновационная активность, как внутренне обусловленное (имманентное) свойство кластера [10, с.10], обеспечивает его инновационную направленность. Последняя является ещё одним характерным атрибутом любого сформированного кластера [7, с.15; 12; 21, с.106-107], причём настолько значимым, что всё чаще при его обозначении используется словосочетание «инновационный кластер» [12; 29; 39, с.9;], а увеличение инноваций считается одной из самых надежных и позитивных динамик кластерного развития [47, с.12].

На разных этапах жизненного цикла инноваций приоритетными становятся от-

ношения между различными участниками кластера. Отношения в системе «государство-университет» выходят на первый план на стадии генерации инноваций. Когда она сменяется стадией внедрения, приоритет переходит к отношениям «университет-бизнес». Позже – при коммерциализации инноваций и их оформлении в традиции – решающими становятся отношения «бизнес-государство». Инновационный процесс в кластере всегда связан с коммерциализацией и традиционализацией инноваций. В свою очередь, это «инициирует начало нового цикла инноваций, тем самым инновационный процесс приобретает перманентный характер» [34, С.17].

Создание инноваций в широком смысле этого слова представляет собой основу динамических механизмов, обуславливающих не только внешний аспект нововведений, оформленный как потоки товаров и услуг, но и внутренний, связанный с появлением и устойчивостью кластеров в целом [18, с. 21]. Речь идёт не о конкретном новом продукте, а о неких структурах, которые в рамках кластера обеспечивают его стабильность и развитие. Чтобы обозначить их более отчётливо используется понятие «кластерной инновации» – организации, которая предлагая различные инициативы «поддерживает и продвигает успешную работу действующего кластера. Поэтому кластерные инновации могут считаться частью поддерживающих кластер учреждений как бы программного обеспечения» [47, с.10].

Услуги разных инноваций сильно различаются. Часто они связаны с усилением сетевого сотрудничества среди компаний и поддерживающих учреждений внутри кластера. Значительное количество кластерных инициатив направлено на поднятие интереса к работе кластера среди держателей акций за пределами региона, привлечение других компаний и продвижение экспорта, выход на международную арену субъектов кластера и т.д. Несмотря на многообразие деятельностных форматов все кластерные инновации объединяет общий вектор работы по совершенствованию процессов управления кластером. Образно говоря, они «служат для “смазки” микроэкономического “движка”» [18, с.24] кластера.

В то же время, каждая реализуемая внутри кластера инновация (технологическая, организационная либо управленческая) может быть радикальной, улучшающей или псевдоинновацией. Реализующие их кластеры – радикальный инновационный кластер, улучшающий инновационный кластер и псевдоинновационный кластер – оказывают различное влияние на развитие со-

циально-экономической системы региона. Очевидно, что благоприятным для неё фактором является преобладание улучшающих и радикальных инновационных кластеров, поскольку именно они позволят обеспечить конкурентоспособность этой системы уже в «обозримой» среднесрочной перспективе [12, с.11].

Создание инновационного продукта и реализация кластерных инноваций невозможны без организации и проведения прикладных научных исследований, требующих финансовых затрат. Поскольку результат таких исследований далеко не всегда предсказуем, сопряжен с большой долей неопределённости, инвестиционные вложения в них носят рискованный характер [11, с.392]. В условиях рынка поддержка кластерных инноваций может осуществляться в различных организационных формах. Некоторые оформлены как члены ассоциаций некоммерческих компаний, другие – как специально созданные для них проектные организации. Многим оказывается содействие со стороны правительства, министерств, партий и иных публичных институтов [20].

Для органов власти любого уровня кластеры выступают как экономически благоприятный фактор развития подведомственной территории. Существуют свидетельства, указывающие на положительное соотношение кластеризации и увеличения благосостояния региона, в котором он расположен. «Известно, что существует значительная и положительная связь между внедрением региональной инновации и валовым доходом на душу населения в этой области...», другими словами, развитие кластеров «имеет положительное влияние на рост регионального благосостояния» [47, с. 11]. В частности О. Солвелл в «Красной книге. Кластеры: балансирующее развитие и конструктивные силы» с опорой на данные Европейской кластерной лаборатории продемонстрировал, что те европейские регионы, где уровень кластеров выше более благополучны с экономической точки зрения по сравнению с остальными [58]. Причины вполне очевидны: кластеры привлекают капиталовложения и предпринимателей – два главных фактора обогащения регионов, что также способствует большей их привлекательности в целом для инвесторов из других областей. Кластеризация также увеличивает стремление существующих компаний остаться в данном регионе [47, с. 13-15], поскольку фирмы, работающие в сильных кластерах и регионах с сильными кластерами, работают эффективнее [18, с.20]. При этом эффективность кластеров

основана на высокоразвитых поддерживающих и смежных секторах, что «требует наличия комплексной политики их развития, предусматривающей одновременное создание кластеров технологически сопряженных производств и соответствующей им сферы потребления и культуры управления» [51, с.14].

Понимая это, правительства большинства стран мира предпринимают различные меры содействия созданию и поддержке кластеров на национальном и региональном уровнях. Совокупность таких мер представляет собой кластерную политику, которая «определяется как широкий комплекс мероприятий, осуществляемых... органами государственной власти исходя из целей кластерных инициатив и направленных на формирование и развитие кластерных образований, реализующих сравнительные преимущества территорий и преобразующих их в конкурентные преимущества» [27, с.8].

Как способ управления кластерингом кластерная политика может принимать различные формы. В мировой практике известны две модели, в рамках которых осуществляется кластерная политика. Первая – либеральная (США, Великобритания, Австралия, Канада), в рамках которой кластер рассматривается как рыночный организм, а роль федеральных властей заключается в снятии барьеров для его естественного развития. Вторая – дирижистская (Япония, Корея, Сингапур, Швеция, Франция, Финляндия, Словения), предполагающая активное участие государства в формировании и развитии кластеров. Анализ проводимой в России кластерной политики свидетельствует о формировании дирижистской модели, которая может быть признана наиболее эффективной в современных российских условиях [48, с.10].

На каждом иерархическом уровне – федеральном, региональном и муниципальном – кластерная политика разворачивается в трёх основных направлениях. Одно из них связано с консолидацией участников кластерных инициатив для решения задач по анализу возможностей, созданию условий и схем для взаимодействия хозяйствующих субъектов. Второе обеспечивает поддержку кластерных образований в развитии конкурентных преимуществ, что предполагает формирование нормативно-правового обеспечения, развитие механизмов финансовой и информационной поддержки, реализацию инвестиционных и образовательных инструментов. Наконец, третье направление заключается в обеспечении устойчивого развития кластерных образований и выхода на международный рынок. Это подраз-

умеает создание условий и возможностей стандартизации, развитие инновационной инфраструктуры, содействие в развитии бренда [27, с.9].

Наиболее ярко практическое воплощение этих направлений реализуется на уровне регионов, правительства которых непосредственно связаны с деятельностью и развитием конкретных кластеров. Именно на этом уровне национальная кластерная политика «опредмечивается» в региональные кластерные политики. Каждая из них представляет собой «совокупность форм, методов и механизмов воздействия региональных органов государственной власти и управления на пространственную организацию региональной экономики, направленных на поддержку формирования, функционирования и развития региональных экономических кластеров и осуществляемых при включённом участии бизнес-структур, саморегулируемых организаций и иных некоммерческих объединений, с целью обеспечения регионального экономического роста как основы повышения качества жизни населения» [4, с.7].

Существует множество вариантов региональной кластерной политики которые можно классифицировать на основании ряда признаков.

По ключевому объекту воздействия:

- сетевая кластерная политика, направленная на поддержание и развитие сетевых межкластерных взаимодействий (Нидерланды, Финляндия, Италия);

- точечная кластерная политика – политика поддержки потенциала ключевых бизнес-структур (в частности, их экспортного потенциала – Шотландия);

- секторная кластерная политика, ориентированная на поддержку наиболее крупных отраслевых секторов кластера (Франция, Германия);

- сервисная кластерная политика, приоритеты которой связаны с поддержкой организаций сферы услуг, повышающих связность кластера (Дания, Ирландия);

- инфраструктурная кластерная политика, ориентированная на создание и развитие транспортной, информационной, образовательной, научно-инновационной инфраструктуры поддержки кластера (Северная Рейн-Вестфалия, Австрия, Венгрия);

- технологическая кластерная политика, направленная на поддержку уникальных технологий или ноу-хау в различных отраслях, но связанных общей деятельностью (США);

- универсальная кластерная политика, направленная на поддержку всех аспектов функционирования кластера (Канада).

По масштабам поддержки:

- стратегическая кластерная политика, связанная с привлечением значительных государственных средств (Канада, Китай);

- тактическая кластерная политика, связанная с поддержкой отдельных направлений кластеров и относительно небольшими затратами бюджетных ресурсов с упором на частное финансирование.

По степени включенности в стратегии регионального развития:

- комплексная кластерная политика, системно учитывающая развитие кластеров в стратегиях регионального и национального развития (Канада);

- элементная кластерная политика, предполагающая преимущественно рыночный характер формирования и развития кластеров и воздействие на кластеры через общее стимулирование предпринимательского климата в регионе.

По пространственной направленности:

- ориентированная на поддержку отдельных внутрирегиональных кластеров (Франция, Бельгия);

- нацеленная на усиление межкластерных взаимодействий внутри региона как основы повышения однородности социально-экономического пространства (Нидерланды);

- направленная на развитие межрегиональных межкластерных взаимодействий при поддержке центрального правительства (Канада);

- ориентированная на реализацию преимуществ кластера на международном уровне (Япония).

По степени концентрации усилий:

- концентрированная кластерная политика, сосредоточенная на поддержке немногочисленных сильных и устойчивых региональных кластеров (Япония);

- распределённая кластерная политика, охватывающая поддержку широкого круга кластеров на разных стадиях развития, в том числе потенциальных (так, в Финляндии государственная поддержка ориентирована на 28 кластеров, а в Великобритании – на 7 наиболее крупных) [4, с.7-10].

Всё разнообразие кластерных политик находит своё воплощение и реализуется посредством региональных (и национальных) кластерных программ, в которых важным элементом является определение источников финансирования и организаций, ответственных за реализацию данных программ.

В зависимости от объекта принято выделять четыре вида региональных кластерных программ.

Первый из них объединяет программы, целью которых состоит в изучении, выделе-

ние и классификации кластеров в регионе. Содержание данных программ связано с популяризацией кластерной идеи, кластерных инициатив и создания кластеров, проведением различных семинаров, тренингов и симпозиумов, позволяющих получить ответ на такие вопросы, как сущность кластеров, правила их функционирования, управление и создание взаимосвязей между компаниями внутри кластеров и др. В совокупности кластерных программ на долю программ первого типа составляет 13,3%

Доля региональных кластерных программ второго вида почти вдвое больше – 24,1%. Это вполне понятно, поскольку они нацелены не на констатацию и просвещение, а на усиление конкурентоспособности, увеличение кооперации и развитие определенного кластера на территории региона.

Цель третьего вида программ состоит в создании конкурентоспособной экономики региона в котором они разработаны. Их основные мероприятия направлены на развитие территории: усиление региональных кластеров и конкурентоспособности приоритетных отраслей, стимулирование инноваций и поддержку секторов экономики. Помимо экономических целей, в содержании этих программ часто присутствуют и социальные цели, такие, как увеличение занятости, улучшение здравоохранения, образования и окружающей среды.

Вполне понятно, что региональным правительствам наиболее интересны программы третьего вида, а их доля по данным европейской кластерной обсерватории составляет 54,2%.

Последний (четвертый) вид региональных кластерных программ сопоставим по распространенности со вторым – 26,7%. Однако здесь приоритетом является стимулирование деятельности не всего кластера в целом, а какой-либо его составной части, определенного звена или взаимосвязь между определенными участниками внутри кластера [5, с.14-15].

При создании региональных кластерных программ необходимо определить с релевантной методологической основой. Наш взгляд в этом качестве будет выступать кластерный подход, который должен рассматриваться шире, чем «управленческая технология, позволяющая повысить конкурентоспособность, как отдельного региона, так и государства в целом» [7, с.9]. Мы понимаем кластерный подход как направление в науке и практике, связанное с поиском и реализацией новых возможностей экономического и социального развития общества посредством деятельности по созданию и управлению кластерами. Другими

словами, это концепция развития общества на основе управления созданием и развитием социально-экономических кластеров. Данная концепция представляет собой «... новый взгляд на региональную экономику, суть которого в сочетании выгод от близкого расположения связанных в экономическом отношении компаний в конкретной географической местности и имеющих преимущества в одной или нескольких сферах деятельности» [52, с.7].

Реализация такого подхода может осуществляться лишь на основе принципов кластеризации, выражающих сущность, методологические правила и факторы формирования региональных кластеров и управления ими. Их соблюдение таких принципов является основой разработки и реализации региональной кластерной политики, инициации и проведения процесса создания кластеров в регионе, управления становлением и развитием отдельного регионального кластера как экономической системы [17, с.11-13]. Логично предположить, что сама идея кластерного подхода, а также решения практических задач, возникающих при его реализации должны основываться на вполне определенных принципах. В то же время, анализ точек зрения на определение круга принципов показал разнообразие авторских позиций в этом вопросе.

Многие из исследователей детализируют содержание принципов кластеризации, объединяя их в группы, различные по своему составу и основанию. Например, Ф.Р. Караева выделяет общесистемные и частные принципы управления формированием регионального кластера. Общесистемные принципы представляют собой базовые, основополагающие методологические положения, определяющие общие требования к кластеризации как к сложному, системному и управляемому процессу: системности, комплексности, научности, экономичности, синергетизма, эффективности, динамического равновесия, адаптации и мотивации. Частные принципы содержат базовые основополагающие методологические положения, определяющие требования к становлению регионального кластера как к процессу формирования социально-экономической системы. К ним относятся: принцип добровольного характера, децентрализации, партнерства, приоритета рыночных механизмов формирования кластера, интеграции стратегии социально-экономического развития региона и корпоративной стратегии кластера, соответствия стратегических целей участников целям формируемого регионального кластера, индивидуальной выгоды, ресурсной обеспеченности и мак-

симального использования существующего потенциала [17, с.11-13].

Несколько иначе группировку принципов формирования кластеров проводит Н.А. Неустроева, разделяя их на общие, системные и принципы внутрикластерного взаимодействия. В первую группу входят принципы: добровольного объединения, территориальной локализации, прогрессивности, господдержки кластера, синергетического эффекта, эффективности производства, непрерывности развития и дифференциации интересов субъектов кластера. Объединяться предприятиям в единую систему позволяет вторая группа принципов: относительной замкнутости, постоянных потребностей в некотором ресурсе, обеспеченности ресурсами, взаимовыгодных отношений, информированности, общности хозяйствования. Третья группа принципов отражает правила, которые регулируют внутрикластерные взаимоотношения и помогают удерживать обретенные преимущества внутри кластера, делать их доступными для всех его участников: взаимодополняемости; сдержанной конкуренции; доступности для новых идей, проектов, партнёров; всесторонних (горизонтальных) связей; общности, соответствия государственной политике; устойчивости взаимодействия между элементами кластера [35].

Также три группы принципов формирования, функционирования и управления кластерами, но на иных основаниях, обозначает Е.М. Терешин. Главенствующее место в его классификации принадлежит принципам цели, которые состоят в повышении уровня экономической активности территории и решении социальных задач. Принципы формы и содержания включают в себя принципы географической локализации, сетевой интегративности и взаимодополняемости. Третья группа объединяет принципы управления и взаимодействия. Вместе со вполне понятными принципами координации и самоорганизации, внутрикластерной конкуренции и сотрудничества, приоритета интересов ведущего звена кластера, к этой группе относится принцип бенчмаркинга. Сущность последнего «заключается в анализе, планировании и использовании опыта ведущей организации кластера или опыта сторонних организаций в деятельности всех компаний кластера посредством непрерывного процесса оценки уровня продукции, услуг и методов работы». Это позволит всем участникам кластера «провести оценку своей деятельности для дальнейшего её сопоставления» [49, с.10].

Наряду с приведёнными подходами можно обнаружить примеры, когда автор

уходит от группирования достаточно большого количества принципов кластеризации, ограничиваясь наиболее существенными из них. Так, Ю.А. Ахенбах полагает, что «создание и функционирование научно-производственных кластеров как формы экономического взаимодействия субъектов региональной экономики базируется на таких принципах как: 1) взаимозависимость и взаимодополняемость участников кластера; 2) ориентация на собственные ресурсы; 3) стремление предприятий-участников повысить индивидуальную конкурентоспособность через членство в кластере; 4) географическая близость участников кластера и их региональное единство, т.е. формирование кластера в пределах одного региона; 5) разноотраслевая принадлежность участников кластера и отсутствие четко выраженной специализации кластера; 6) диффузия технологий посредством институтов (корпоративных структур), обеспечивающих развитие и укрепление партнерских связей, а также путем неформального информационно-технологического трансфера; 7) выявление и формирование конкурентных преимуществ региона, создание условий для повышения инвестиционной привлекательности его экономики, анализ сильных и слабых сторон, угроз и возможностей развития региональной экономической системы, выявление стратегических направлений ее развития; 8) повышение качества и эффективности управления экономикой региона» [6, с.19].

Идея интеграции принципов в небольшое количество базовых положений, основополагающих правил, описывающих ключевые атрибуты какой-либо деятельности или процесса, представляется нам весьма плодотворной. Придерживаясь этой идеи и основываясь на анализе приведённых подходов, мы предлагаем следующие принципы кластеризации.

На наш взгляд, фундаментальным для понимания сущности кластера и процессов, происходящих как «в нём», так и «с ним», является принцип системности. В соответствии с этим принципом рассматриваемые нами кластеры являются объектами, обладающими всеми свойствами социальной системы – целостностью, структурой, взаимодействием образующих её элементов, иерархией, обратной связью, относительной открытостью-закрытостью, синергетическими эффектами, самоорганизацией и т.д.

Будучи интересен не столько сам по себе, а, главным образом, как научно-производственная и экономическая система кластер рассматривается с позиции принципа управляемости. Это предполагает, что

процессы, происходящие внутри кластера и характеризующие его взаимоотношения с внешним миром, а также кластеринг как таковой, подчиняются определённым закономерностям, связанных с использованием методологического аппарата теории управления и касающихся реализации основных управленческих функций: планирования, организации, мотивации, контроля [30 и др.]. Формируясь как система, кластер априори предполагает применение системного подхода к управлению его функционированием и развитием.

Это позволит адекватно реализовать принцип активности, который отражает изначально присущее кластеру свойство проявлять энергичную инициативность в поиске новых возможностей и направлений деятельности, определении проблемных зон и постановки целей, нахождении ресурсов для их достижения. В основе этого принципа лежит диалектика центробежных и центростремительных сил в кластере, проявляющаяся в конкуренции и кооперации его субъектов, и выражающаяся в его инновационной направленности и развитии конкурентоспособности.

Конкретизация последних атрибутов активности в некоторых числовых выражениях позволяет сформулировать принцип эффективности, согласно которому элементы кластера по отношению друг к другу, и кластер в целом, по отношению к другим, не связанными с ним предприятиями и отраслями, находятся в постоянном стремлении к развитию своей конкурентоспособности. Целенаправленное получение синергетического эффекта, результатом которого становится создание инновационного продукта – основной механизм и условие эффективности кластера.

Очевидно, что разворачивая свою деятельность в условиях конкретной территории или территорий, кластер должен быть органичен тем условиям, в которых он расположен. Соответствие деятельности кластера политике потребностям и задачам региона, направленность на решение социальных задач и благополучие местной экономики составляет сущность принципа экологичности (регионосообразности).

Будучи интегрированным в региональную экономику, кластер, выстраивает с ней сложную систему двусторонних взаимоотношений и взаимовлияний. Эти процессы обуславливают динамические преобразования, происходящие с кластером и, таким образом, являются факторами его развития. Исследователи как прямо [9; 18; 27; 28; 29; 33; 34; 38; 39 и др.], так и косвенно [17; 35; 49 и др.] указывают на то обстоятельство,

что роль кластера в жизнедеятельности территории определяется этапом его жизненного цикла. Вполне понятно, что для понимания процессов и событий, характеризующих тот или иной период жизнедеятельности кластера, нам необходимо опираться принцип развития, объединяющий факторы и закономерности его изменений.

Именно этому вопросу и будет посвящён следующий параграф настоящей работы.

Завершая анализ проблемы кластерного подхода в современной науке, хотелось бы вернуться к основным положениям, заявленным в этой части нашей книги:

1. Понятие «кластер» описывает совокупность объектов, связанных между собой или объединяемых по наличию у них сходных признаков. В этом смысле данное понятие может быть применимо к широкому классу объектов, в том числе и к социальным. В настоящей работе мы рассматриваем кластер как сложившуюся социальную систему представляющую собой упорядоченное целое, включающее отдельных индивидов и социальные общности, объединённые разнообразными связями и взаимоотношениями, специфически социальными по своей природе.

2. Как социальная система кластер обладает как универсальными характеристиками природных кластерных структур, так и специфическими свойствами. К первым относятся: однородность элементов кластера; сочетание центробежных и центростремительных сил; нечёткость и подвижность их границ, состава и структуры; общая ресурсная (элементная) база; наличие инфраструктуры. Все они обнаруживают проекцию в специфические свойства социально-экономический кластеров, такие как близость, взаимодополняемость и взаимосвязанность. Последние позволяют раскрыть такие идентификационные признаки кластера как географическая близость, взаимная дополняемость, конкуренция и кооперация, сетевая организация, самоорганизация, синергетическая природа, инновационная направленность и создание совокупного инновационного продукта.

3. Кластеры выступают как экономически благоприятный фактор развития региона, в котором они расположены, поскольку являются объектом внимания со стороны предпринимателей и привлекают инвестиции. В свою очередь, это стимулирует органы власти предпринимать различные меры содействия созданию и поддержке кластеров на национальном и региональном уровнях. Совокупность таких мер представляет собой кластерную политику, которая реализуется посредством кластерных программ.

Релевантной методологической основой для разработки и практического воплощения таких программ служит кластерный подход. Он представляет собой направление в науке и практике, связанное с поиском и реализацией новых возможностей экономического и социального развития общества посредством деятельности по созданию и управлению кластерами; концепцию развития общества на основе управления созданием и развитием социально-экономических кластеров.

4. Основой разработки и реализации региональной кластерной политики, формирования кластеров в регионе, управления их становлением и развитием являются принципы кластеризации. К ним могут быть отнесены принципы: системности, управляемости, активности, эффективности, регионосообразности и развития.

В современном мире процессы кластеризации не ограничиваются только производством и экономической сферой. Сегодня они активно распространяются в различные социальные практики, которые до недавнего времени не рассматривались в русле кластерного подхода. Речь идёт о «так называемых «новых секторах», таких как информационные технологии, биотехнологии, новые материалы, а также... секторах услуг, связанных с осуществлением творческой деятельности (например, кинематографии)..., обслуживанием туристов..., сопровождением и доставкой грузов и пассажиров» [31, с.20-21; 21]. Появляются кластеры информационно-телекоммуникационных технологий, биофармацевтические и медицинские, оздоровительные и туристические, креативные [14; 21; 44]. Всё чаще учёные и практики сосредотачивают своё внимание на системе образования, как на благоприятной среде для реализации кластерного подхода. При этом образовательные организации и ресурсы, которыми они располагают для поиска и практического воплощения инновационных решений, направленных на повышение эффективности процессов обучения и воспитания, выступают не столько в роли элементов, обеспечивающих функционирование иных кластеров, а самостоятельных образовательных кластеров. Раскрытие сущности кластерного подхода как методологической основы управления инновационными процессами в системе образования, понимание структуры, содержания, особенностей функционирования и развития образовательных кластеров, рассмотрение их возможностей и условий эффективного функционирования является одной из перспективных задач и направлений развития современной России.

Список литературы

1. Аберкромби Н. Социологический словарь : Пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер; под ред. С.А. Ерофеева. М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. 620 с. С.436-437.
2. Англо-Русский Словарь по экономике и финансам : Около 75 000 слов и выражений / Авт.-сост. А. В. Аникин, И. М. Осадчая, Б. Г. Фёдоров / Под ред. А. В. Аникина. СПб., Энциклопедическая школа, 1993. 590 с.
3. Артюхов С.С. Кластерный подход в экономике российских регионов. – М.: Мысль, 2004. – 214 с. – с. 76.
4. Афанасов А.Ю. Методические основы формирования региональной кластерной политики: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.
5. Афонина А.Г. Экономическое содержание и механизм управления развитием кластеров в региональной экономике: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Пермь, 2012. – 24 с. – С.14-15.
6. Ахенбах Ю.А. Формирование и развитие научно-производственных кластеров в регионе: теория, методология, практика: Автореф. дис. д-ра эконом. наук. – Тамбов, 2012. – 43 с.
7. Березовский Д.С. Формирование промышленного кластера в условиях инновационной экономики: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Москва, 2012. – 29 с.
8. Большая Российская энциклопедия : В 30 т. / Председатель Науч.-ред. совета Ю. С. Осипов. Отв. ред. С. Л. Кравец. Т. 14. Киреев – Конго. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. 751 с.
9. Боуш Г.Д. Формирование и развитие промышленных кластеров: теория и методология: Автореф. дис. д-ра эконом. наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 42 с.
10. Бурнашев К.Г. Развитие инновационно-ориентированных кластерных структур: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Москва, 2013. – 22 с.
11. Вилинов А.М. Инновационный процесс [Текст] / А. М. Вилинов // Большая Российская энциклопедия : В 30 т. / Председатель Науч.-ред. совета Ю. С. Осипов. Отв. ред. С. Л. Кравец. Т. 11. Изучение плазмы – Исламский фронт спасения. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 767 с. С. 392.
12. Гарифуллин И.Н. Совершенствование механизма регионального регулирования развития инновационных кластеров: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Казань, 2015. – 22 с.
13. Дашицыренов Ч.Д. Пространственное социально-экономическое развитие региона на основе формирования экономических кластеров: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Улан-Удэ, 2013. – 24 с.
14. Демидов А.А., Комарова И.И. Креативные кластеры для Петербурга // Современные производительные силы. Теория и практика кластерной политики и науки. – 2014. – № 4. – С.124-160.
15. Дрозд О.В. Кластерная политика как фактор пространственной организации национальной экономики: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Астрахань, 2012. – 26 с.
16. Иджлова Д.В. Формирование кластерной политики как приоритетного инструмента социально-экономического развития региона: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Кироводец, 2013. – 22 с.
17. Караева Ф.Е. Формирование, идентификация и управление конкурентоспособностью регионального промышленного кластера: Автореф. дис. д-ра эконом. наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 35 с.
18. Кетельс К., Линдквист Г., Солвелл О. Зеленая книга кластерных инициатив // Современные производительные силы. Теория и практика кластерной политики и науки. – 2014. – № 4. – С.16-40.
19. Кластерная обсерватория в ЕС. Сайт ЕС : сайт. – URL: www.clusterobservatory.eu (дата обращения: 23.12.2013).

20. Кластерная политика в Европе. Базовый обзорный доклад научно-исследовательской группы Oxford Research // Современные производительные силы. Теория и практика кластерной политики и науки. – 2014. – № 4. – С.41-60.
21. Комаров И.К. Аналогии кластеров в экономике России // Современные производительные силы. Теория и практика кластерной политики и науки. – 2014. – № 4. – С.104-117.
22. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
23. Кудряшов В.С. Методическое обеспечение формирования кластерных образований в регионе: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Санкт-Петербург, 2013. – 24 с.
24. Куркудинова Е.В. Формирование конкурентоспособных кластеров в регионах России: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Элиста, 2012. – 27 с.
25. Ленчук Е.Б., Власкин Г. А. Кластерный подход в стратегии инновационного развития зарубежных стран [Электронный ресурс] // Экономический портал. URL: <http://institutiones.com/strategies/1928-klasternyj-podxod-v-strategii-innovacionnogo-razvitiya-zarubezhnyx-stran.html> (дата обращения: 30.08.2015).
26. Луман, Никлас. Социальные системы : Очерк общей теории. СПб., «НАУКА», 2007. 643 с.
27. Максимова Т.И. Формирование конкурентных преимуществ региональных экономических кластеров: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Волгоград, 2014. – 25 с.
28. Марков Л.С. Теоретико-методологические основы кластерного подхода в экономике: Автореф. дис. д-ра эконом. наук. – Новосибирск, 2014. – 42 с.
29. Марков Л.С. Экономические кластеры: понятия и характерные черты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://globalteka.ru/referat/doc_details/2835---.html (дата обращения: 06.09.2015).
30. Мескон, Майкл Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: учеб. пособие для вузов. М.: Вильямс, 2008. 665 с.
31. Методические рекомендации по реализации кластерной политики в субъектах Российской Федерации. Утверждены Министерством экономического развития Российской Федерации 26 декабря 2008 г. N 20615-ак/д19.
32. Мигранян А.А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров в странах с переходной экономикой [Электронный ресурс] // Вестник КРСУ: сайт. – 2002. – № 3. URL: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/2002/v3/a15.html> (дата обращения: 05.08.2015 г.)
33. Мишура Н.А. Особенности механизма формирования региональных кластеров в современной России: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Волгоград, 2013. – 24 с.
34. Напольских Д.Л. Институционализация инновационных кластеров в условиях современной российской экономики: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Казань, 2014. – 26 с.
35. Неустроева Н.А. Теоретические подходы и принципы формирования кластерных структур [Электронный ресурс] // Российское предпринимательство. – 2013. – № 10 (232). – с. 114-126. – URL: <http://old.creativeconomy.ru/articles/28909/> (дата обращения: 06.09.2015).
36. О промышленных кластерах и специализированных организациях промышленных кластеров: Постановление Правительства Российской Федерации от 31 июля 2015 г. № 779 – М., 2015.
37. Парсонс Т.О социальных системах. М.: Академический проект, 2002. 832 с.
38. Петров А. П. Теоретико-методологические основы формирования социально-ориентированного кластера в регионе: Автореф. дис. д-ра эконом. наук. – Екатеринбург, 2014. – 38 с.
39. Петров А. П. Модель типологизации кластеров [Электронный ресурс] // ARS ADMINISTRANDI – 2013 – № 4. – С. 5-16. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-tipologizatsii-klasterov> (дата обращения: 01.10.2015).
40. Печаткин В.В., Гаймалова С.М. Теоретические и прикладные аспекты формирования промышленных кластеров в регионах России // Промышленная политика в Российской Федерации. 2006. – № 11. – С. 27–33.
41. Портер М. Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран. М.: Международные отношения, 1993. 896 с.
42. Портер М. . Конкуренция. М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. 608 с.
43. Региональная кластеризация и сети как основной драйвер инноваций: Пособие, разработанное по заказу Генерального директората по промышленности и предпринимательству Европейского Союза в рамках программы IRE (Инновационные регионы Европы) // Современные производительные силы. Теория и практика кластерной политики и науки. – 2014. – № 4. – С.97-103.
44. Российская кластерная обсерватория: сайт – URL: http://cluster.hse.ru/cluster-policy/low_base.php (дата обращения: 31.08.2015).
45. Система социальная // Философский энциклопедический. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с. С. 611.
46. Соболев А.В. Развитие мотивационных инструментов формирования экономического кластера по инициативе государства: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Белгород, 2014. – 28 с.
47. Стоуман Я. Важна ли кластеризация? // Современные производительные силы. Теория и практика кластерной политики и науки. – 2014. – № 4. – С.7-15.
48. Сулиманов А.Р. Программно-целевое управление развитием региональных экономических кластеров (на примере агрокластеров Чеченской Республики): Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Шахты, 2012. – 28 с.
49. Терешин Е.М. Система управления кластерными объединениями организаций: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Пенза, 2012. – 24 с.
50. Томашевская Ю.Н. Теоретические и методические основы идентификации кластеров в экономике российских регионов: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Астрахань, 2012. – 27 с.
51. Уварова А.Я. Создание региональных глобально-конкурентных кластеров нового типа в рамках перспективных технологических платформ // Экономика и управление. 2013. – № 6 (285). – С. 7-14.
52. Федина Е.В. Развитие региона на основе формирования отраслевых кластеров (на примере Челябинской области): Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Челябинск, 2010. – 24 с.
53. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
54. Фролов А.В. Формирование кластерной стратегии развития экономики региона: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Оренбург, 2013. – 28 с.
55. Ходжаев Х.З. Кластерный подход как составляющая экономического развития региона [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klasternyy-podhod-kak-sostavlyayuschaya-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona.pdf>. (дата обращения: 06.09.2015).
56. Хомутова Л.Ф. Теория формирования кластерного подхода в национальной экономике Республики Таджикистан: Автореф. дис. канд. эконом. наук. – Худжанд, 2012. – 24 с.
57. Цихан Т.В. Кластерная теория экономического развития // Теория и практика управления. – 2003. – № 5. – С. 74-81.
58. Solvell O. Red Book. Clusters: Balancing Evolutionary and Constructive Forces. Stockholm, 2008.
59. Synopsis of Policy Options for Creating a Supportive Environment for Innovative Development. ECE/CECI/2008/3, Geneva, 9 September 2008.

УДК 371: 37.06: 376.7

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ

Захарова Т.В., Лобанова О.Б., Казакова Т.В.

Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: olga197109@yandex.ru

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы показано, что проблемы межэтнического и межкультурного взаимодействия являются на сегодняшний день актуальным предметом исследования психолого-педагогической науки и практики; охарактеризовано содержание психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами в условиях школы; проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение психологических особенностей детей-мигрантов, обучающихся в начальной школе; описана система работы педагога-психолога с детьми-мигрантами; на основе анализа эмпирического материала показано, что для детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах характерны следующие психологические особенности: заниженная самооценка, повышенная тревожность, проблемы в адаптации, состояния отчужденности и отверженности, психическая напряженность; выделены проблемы, с которыми сталкиваются дети-мигранты (трудности в общении с одноклассниками; трудность в освоении школьной программы и др.).

Ключевые слова: дети-мигранты, психологические особенности детей-мигрантов, специфика работы учителя и педагога-психолога с детьми-мигрантами

SOME ASPECTS OF THE STUDY OF THE SPECIFICS OF PSYCHO-EDUCATIONAL WORK WITH MIGRANT CHILDREN

Zakharova T. V., Lobanova O. B., Kazakova T. V.

Lesosibirskij Pedagogical Institute - branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk, e-mail: olga197109@yandex.ru

In article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature shows that the problems of interethnic and intercultural interaction are today an important subject of research of psychological-pedagogical science and practice; described the content of psycho-educational work with migrant children in the school; an experimental study aimed at examining the psychological characteristics of migrant children enrolled in primary school; described the system of work of psychologist with children-migrants; based on the analysis of the empirical material it is shown that for migrant children, students in 3-4 classes characterized by the following psychological characteristics: low self-esteem, increased anxiety, problems in adaptation, a state of alienation and exclusion, mental tension; highlighted problems faced by migrant children (difficulties in communicating with classmates; difficulty in mastering the school curriculum, etc.).

Keywords: migrant children, psychological characteristics of children of migrants, the specificity of the work of a teacher and psychologist with children of migrant

В связи с увеличением процесса миграции в России и в мире проблема организации психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами в условиях школы приобретает особую актуальность. К ее решению активно подключаются ученые, педагоги-практики, педагоги-психологи. Задачи психолого-педагогической поддержки детей-мигрантов сравнительно новы для многонациональной школы. Проживание стрессовой ситуации, связанной с переселением, а, следовательно, разрушением прежнего образа жизни, вызывает у детей-мигрантов чувство беспомощности, которое устойчиво подпитывается отсутствием социального опыта поведения в новых условиях.

При обучении детей-мигрантов учителя сталкиваются со следующими проблемами:

1. Преодоление языкового барьера (русский язык становится основным языком общения, одним из главных способов адаптации к новым жизненным условиям).

2. Психологический стресс. Попадая в новую языковую среду, ребенок получает стресс, в результате которого резко снижается его эмоциональный фон, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками.

3. Трудности в подготовке домашнего задания (возникают трудности при усвоении учебного материала, для успешной подготовки домашнего задания приходится тратить значительное количество времени, особенно в младших классах).

4. Отсутствие помощи родителей. Родители многих учеников с трудом разговаривают по-русски и, следовательно, не могут помочь ребенку в выполнении домашнего задания. В условиях дома родители общаются с детьми на родном языке, а в школе ребенок сталкивается с русским языком (как иностранным) и в результате, у ребенка происходит пролонгированный стресс, что тормозит адаптацию к новым условиям проживания.

5. Наличие национального акцента. Отсюда типичные ошибки: неправильное ударение, низкая грамотность, глотание окончаний и так далее [2].

В результате многие обучающиеся стремятся обособиться и замкнуться в себе, ограничивают круг общения по национальному признаку. Они опираются на обычаи, традиции и нравственно-этические нормы своего народа.

Для того чтобы помочь детям-мигрантам лучше адаптироваться в новых условиях, усвоить учебную программу, школьные психологи и педагоги определяют исходный уровень владения русским языком, ориентируясь на степень общего развития ребенка, особенности психического склада его личности, характера, темперамента. Учитывая эти показатели, учителя разрабатывают программы обучения детей-мигрантов.

Работа с семьями мигрантов имеет свои особенности и сложности. Анализ учебных ситуаций показывает, что академическая успеваемость детей-мигрантов становится выше, если в обсуждении проблемы успешности обучения принимают участие их родители. Родители и школа должны стать активными участниками этого процесса. Такая технология исходит из прямой зависимости между результативностью психолого-педагогической поддержки детей-мигрантов и степенью вовлеченности их родителей в учебный процесс. При сотрудничестве учителей с такими родителями учитывается необходимость активизировать эмоционально-мотивационную сферу – восприятие эффективного образования как способа достижения успеха в новой культурной среде. В итоге семья становится опорой, влияющей на педагогическую поддержку детей-мигрантов.

Совершенно очевидно, что в работе с детьми-мигрантами требуются: мониторинг по изучению и пониманию социально-психологических особенностей учащихся-мигрантов; разработка и овладение технологией изучения и учета особенностей менталитета обучаемых; формирование у учащихся способности к диалогическому общению; проектирование и внедрение в учебный процесс детей-мигрантов кросс-культурных интегрированных курсов; выявление и обоснование образовательных и научно-педагогических проблем [1].

Особое значение имеет система социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов, реализуемая в единстве скоординированного взаимодействия социального педагога, педагога-психолога, родителей и самого ребенка [3].

Система организации психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами

включает в себя следующие виды деятельности:

Первичное обследование детей-мигрантов: собеседование с родителями, определение языковой компетентности, уровня базового образования, составление психолого-педагогической характеристики ребенка. При поступлении ребенка в школу, прежде всего проводится собеседование с его родителями, цель которого выяснить, какое время ребенок будет учиться в школе, как и где он учился раньше и т.д.

Главные задачи психолого-педагогической диагностики: определение уровня школьной мотивации; определение уровня познавательной активности детей мигрантов; выявление особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка; индивидуальные особенности характера

2. Просветительская работа.

Для повышения уровня школьной мотивации, развития мышления, создания психолого-педагогических условий, способствующих формированию познавательных и мотивационных процессов детей-мигрантов, проводятся различные психологические мероприятия со всеми участниками образовательного процесса. Систематические консультации, с индивидуальными рекомендациями родителям по выполнению определенных заданий с их ребенком, направлены на развитие и гармонизацию интеллектуальной и мотивационной сферы детей.

3. Коррекционно-развивающая работа включает проведение коррекционно-развивающих занятий, тренингов, направленных на решение выявленных проблем, снижение уровня тревожности, повышение школьной мотивации, развитие коммуникативных навыков, повышение уровня сплоченности группы, преодоление психологических барьеров.

Можно сделать следующий вывод, что психолого-педагогическая работа с детьми-мигрантами включает в себя организационно-методическую работу (планирование и подготовка различного рода мероприятий); психологическую диагностику (определение уровня школьной мотивации, определение уровня познавательной активности детей мигрантов, выявление особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка, индивидуальные особенности характера), психологическую помощь предупреждение или преодоление различного рода психологических (затруднений); психологическое просвещение (систематические консультации, беседы, мероприятия); коррекционно-развивающую работу (проведение занятий, тренингов, направленных на решение выяв-

ленных проблем, снижение уровня тревожности, повышение школьной мотивации, развитие коммуникативных навыков, повышение уровня сплоченности группы, преодоление психологических барьеров).

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение психологических особенностей детей-мигрантов, обучающихся начальной школы г.Лесосибирска. В исследовании приняли участие дети-мигранты обучающиеся в 3-4 классах, проживающие в России менее 5 лет. Общее количество испытуемых – 6 человек, среди них 2 девочки и 4 мальчика.

В своем исследовании для определения психологических особенностей детей-мигрантов в 3-4 классах мы использовали методику Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах»: Личностный опросник Р.Б. Кеттелла, тест Дж. Равена, тест М. Люшера. Исследование проводилось в индивидуальной форме, после уроков. Каждому ребенку был выдан чистый бланк, содержащий все необходимые сведения (Приложение А). Тестирование длилось 45 минут.

Опишем содержание методик.

«Личностный опросник Кеттелла»

Цель – изучение личностных особенностей младших школьников.

Нами использовался «половинный» вариант опросника, состоящий из 60 пунктов, со слов Л.А. Ясюковой, при групповом тестировании использование полного вопросника не превышает, а напротив, может снижать достоверность результатов обследования. У детей в этом возрасте еще не развита саморефлексия. Им трудно отвечать на вопросы, потому что они сами не знают, как себя ведут, и что им больше нравится, их мнения и предпочтения могут быстро меняться, поведение еще во многом ситуативно, а личностные качества неустойчивы. Дети не выдерживают если им предлагается полный вариант, состоящий из 120 суждений. Они устают от монотонной, непривычной и поэтому трудной для них работы. Часть детей к концу начинают «выпадать» из работы и пропускать вопросы, а другая часть приходит в состояние перевозбуждения. Они громко высказывают свое отношение к вопросам, комментируют ответы, мешают работать соседям, сбиваются сами [7].

«Классический» детский личностный опросник Р.Б. Кеттелла не содержит вопросов на «ложь», по которым можно было бы оценить степень достоверности ответов. Попытки повысить достоверность выводов за счет увеличения количества вопросов не дают ожидаемых результатов. Поэтому нами была введена шкала Q_3 , позволяющая

оценить способность ребенка адекватно оценивать свое поведение, так называемая шкала «лжи». Если ребенок набирает 4-5 баллов по этой шкале, то следует с осторожностью относиться и ко всем остальным его высказываниям. Однако ее функции на этом не ограничиваются. Она дает надежные сведения о степени развития у ребенка саморефлексии, самокритичности, способности адекватно воспринимать себя и оценивать свои поступки [7].

Инструкция к методике:

«Теперь вам нужно высказывать собственное мнение о себе, о том, что вам нравится, но не совсем свободно. Я вам буду говорить два варианта, они будут разделены союзом «или». Вам надо будет выбрать и отметить крестиком тот, который соответствует вашему мнению о себе, как вы чаще себя ведете, что вам больше нравится. Нужно обязательно какой-то ответ выбрать, нельзя поставить два крестика сразу и нельзя пропустить» [7].

Ниже мы приведем список шкал методики Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах»: «Личностный опросник Р.Б. Кеттелла» и их психологическое содержание:

Шкала 1. «Исполнительность (фактор G)», в результатах которой отображается общий уровень исполнительности, дисциплинированности, ответственности.

Шкала 2. «Волевой самоконтроль (фактор Q_3)», в результатах которой отображается уровень самоконтроля, характер поведения ребенка.

Шкала 3. «Активность (факторы D, H, Q_4)», в результатах которой отображается наличие или отсутствие внутренних побудительных мотивов совершать какое-либо действие.

Шкала 4. «Самокритичность (фактор Q_3)», в результатах которой отображается общий уровень сформированности самокритичности.

Шкала 5. «Независимость (фактор E)», в результатах которой отображается самостоятельность в действиях и принятии решений, способность сделать свой выбор.

Шкала 6. «Тревожность (факторы O, H, F)», в результатах которой отображается общий уровень тревожности.

Шкала 7. «Эмоциональность (фактор C)», в результатах которой отображается уровень развития эмоциональной сферы ребенка.

Шкала 8. «Активность в общении (факторы H, F)», в результатах которой отображается уверенность ребенка при общении со сверстниками, при ответе у доски, способности к адаптации в новых условиях.

Шкала 9. «Потребность в общении (фактор А)», в результатах которой отображается желание ребенка находиться и общаться в социуме.

Шкала 10. «Психическое напряжение (фактор Q_4)», в результатах которой отображается степень заинтересованности включения в работу, уровень работоспособности, наличие стрессовых состояний.

Методика «Тест Дж. Равена».

Цель – измерение развитости визуального мышления, умение оперировать формально-графическими изображениями.

Особенность визуального мышления состоит в том, что оно функционирует не в предметно-понятийной области, а оперирует формально-графическими изображениями. В визуальном мышлении происходит мысленное структурирование симультанно представленной зрительной информации. Вся деятельность протекает в зрительном поле без привлечения информации, лежащей за пределами рассматриваемой структуры, и возможна без речевой рефлексии. Человек мыслит визуально, когда он имеет дело с информацией, целостно представленной непосредственно перед его глазами, а не в уме, когда он видит закономерности и совершает только допустимые данной воспринимаемой структурой преобразования. В нашей культуре имеется много традиционных любимых детских игр (пирамидки, матрешки, кубики, мозаики, конструкторы), которые позволяют очень рано развивать визуальное мышление. Обычно оно закладывается еще до того, как ребенок начинает говорить, формируется независимо от речи и может быть высоко развито и при ее отсутствии (у фактически не говорящих детей). Хорошо развитое визуальное мышление обладает значительными компенсирующими и замещающими возможностями, если какие-то компоненты «основного» речевого мышления развиты недостаточно. Визуальный интеллект, измеряемый тестом Равена, не является последовательно формирующей структурой, становление его отдельных компонентов может проходить относительно независимо, и более высокие уровни могут оказаться развитыми лучше, чем базовые. Поэтому трудности в учебе могут быть очень избирательны: ребенок выполняя объективно сложные работы, может не справляться с простыми. Очень низкие результаты, когда ответы попадают в 1-2 зоны, для нашей культуры не характерны. Бывает, что дети недопонимают инструкцию, случайно в процессе решения пропускают какие-то задания или начинают не с первой картинки, иногда «оригинально начинают» В этом случае работу обязательно

надо начинать с серии А и убедиться, что ребенок понял инструкцию [7].

Итак, линейное и визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а также продолжить, дополнить и восстанавливать изображения по их фрагментам. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать на основе процесса восприятия. Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной визуальной структуры, то есть мыслить по аналогии [7].

Далее приведем инструкцию, которую предлагает Л.А. Ясюкова к методике «Тест Дж. Равена»:

«Вы получили книжки с картинками. В этих книжках ничего писать, рисовать или пометать нельзя. Там только сами задания. Отвечать надо в бланке. Сейчас работаем только с книжкой с заданиями А. Вот картинка А₁, из нее как будто вырезан кусочек, как будто дырочка получилась, а ниже нарисованы заплатки. Какую из этих заплаток надо сюда положить, чтобы этой дырочки не было видно, чтобы ее не стало, чтобы линии совпадали, рисунок восстановился, картинка получилась правильная? Правильно четыре. Смотрите как правильно надо записывать ответ. Вот в этот столбик вы будете записывать ответы на задания книжечки А (показать). В книжечке 12 заданий и у вас 12 пустых клеток. В первой клетке вы записываете номер заплатки, которую выбрали для первой картинки. Дальше работайте самостоятельно. Всего будет четыре книжечки – А, В, С, D. Сначала будут простые задания, но чем дальше тем сложнее они будут становиться. Если будет непонятно, какой ответ выбрать, то можно это задание пропустить» [7].

Опишем содержание шкал теста Дж. Равена:

Серия А. Линейное визуальное мышление, данная шкала характеризует начальный этап в развитии визуального интеллекта. Оно позволяет проводить в уме (но с опорой на непосредственное зрительное восприятие) операции сравнения различных изображений и деталей, а также продолжать дополнять и восстанавливать изображения по фрагментам. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать, оставаясь только в рамках зрительного восприятия.

Серия В. Структурное визуальное мышление. Структурное визуальное мышление позволяет видеть простейшие закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной структуры, то есть мыслить по аналогии.

Серия С. Структурно-динамическое визуальное мышление. В данной серии представлены разнонаправленные, но взаимозависимые изменения структуры изображения.

Серия D. Комбинаторное визуальное мышление. В данной серии представлен уровень развития комбинаторного мышления.

Л.А. Ясюкова замечает, что статистика последних лет показывает, что у абсолютного большинства учащихся комбинаторное визуальное мышление оказывается развитым лучше, чем структурно-динамическое. Причина этого явления заключается в том, что в нашей культуре широко используется разнообразный геометрический материал, оперируя которым дети учатся классифицировать, решать простые логические задачи [7].

Методика «Тест М. Люшера».

Цель – изучение эмоциональных установок, цветовых ассоциаций.

Опишем инструкцию к методике «Тест М. Люшера»:

«На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты утром идешь в школу? Чаще всего, обычно. Назови или покажи пальцем. А дома в выходные дни? На уроках математики? На уроках русского языка? Когда у доски отвечаешь? А перед контрольной работой? Когда на перемене с ребятами играешь (общаешься)? Когда с классным руководителем разговариваешь? А теперь выбери из всех этих цветов тот, который тебе больше всего нравится, кажется красивее других? А из оставшихся? (далее по аналогии) [7].

Ниже мы приведем список шкал методики и их психологическое содержание:

Шкала 1. «Эмоциональные состояния и установки», в результате которой прослеживается отношение ребенка к происходящим событиям, его эмоциональное состояние.

Шкала 2. «Эмоциональная самооценка», в результате которой отображается оценка себя ребенком.

Шкала 3. «Энергия», в результате которой можно увидеть состояние ребенка, его стабильность, напряженность, переутомляемость, работоспособность.

Таким образом, на основании результатов, полученных по этим трем методикам, представляется возможным получение информации о психологических особенностях

детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах, по следующим направлениям психологического анализа: оценка личностных особенностей ребенка; оценка особенностей визуального интеллекта; оценка цветовых ассоциаций, установок; эмоциональных

Другими словами, при помощи названных методик возможно получение наиболее полной информации о психологических особенностях детей-мигрантов, знание которых необходимо педагогу-психологу при организации оптимального, благоприятного взаимодействия в процессе учебной и воспитательной работы с ребенком в школе и дома.

Ниже опишем результаты эмпирического исследования психологических особенностей детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах.

В ходе нашего исследования, мы подсчитали сумму баллов отдельно по каждой шкале, в соответствии с ключом к методике Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах»: Личностный опросник Р.Б. Кеттелла. Полученные результаты экспериментального исследования, мы интерпретировали в качестве показателей уровней личностных особенностей, установок и состояний детей-мигрантов. Подробные результаты представлены в таблице 1.

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, отмечаем, что по шкале «Волевой самоконтроль» (Фактор Q_3) у 83% (5 детей-мигрантов) выявлен слабый уровень самоконтроля. Ребенок не может направлять свои действия к определенной цели, заранее продумать и подготовить все необходимое, организовать свою деятельность, довести работу до конца. У 16% (1 человек) детей-мигрантов, имеет средний уровень по шкале волевой самоконтроль. Ребенок может иногда заблаговременно подготовиться к какой-то работе, что-то без напоминаний доделать до конца, но это еще не стало его образом жизни.

Анализируя результаты, полученные по шкале «Эмоциональность» (Фактор С), 83% (5 человек) имеют средний уровень эмоциональной реактивности. У 16% (1 человек) наблюдается высокая эмоциональная реактивность. Ребенок не может сдерживать своих реакций, характерны яркие внешние проявления: истерики, слезы, крики. Он может наговорить грубостей, а потом жалеть об этом.

Кроме того, следует отметить, что по шкале «Независимость» (Фактор Е) 66% (4 человека) несамостоятельны в действиях и принятии решений. Такие дети зависимы, уступчивы, часто оказываются ведомыми.

Таблица 1

Результаты исследования личностных особенностей детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах

№	Ф.И.	Личностные особенности								
		Исполнительность	Волевой самоконтроль	Активность	Самокритичность	Независимость	Тревожность	Эмоциональность	Потребность в общении	Психическое напряжение
1	Алтынай	ср	сл	ср	ср	сл	выс	ср	сл	сл
2	Жавлонбек	выс	ср	ср	ср	сл	ср	ср	сл	ср
3	Жасур	ср	сл	ср	сл	сл	выс	выс	выс	сл
4	Шамшод	выс	сл	сл	ср	ср	выс	ср	сл	сл
5	Шахноза	ср	сл	сл	ср	сл	выс	ср	ср	ср
6	Эмма	выс	сл	сл	сл	ср	выс	ср	сл	сл

Условные обозначения: выс – высокий уровень; ср – средний уровень; сл – слабый уровень.

Проявляют инфантилизм и беспомощность в ситуациях выбора, требует, чтобы ему сказали, как надо действовать. Остальные 33% (2 человека) могут сами принимать решения и действовать в игровых и бытовых ситуациях. Обычно на лидерство не претендуют, но свое мнение имеет и может его высказывать.

Следует отметить, что по шкале «Тревожность» (факторы О, Н, F) 83% (5 человек), имеют высокий уровень тревожности, что свидетельствует о наличии в жизни ребенка каких-то ситуаций, которые выводят его из эмоционального равновесия и требуют повышенной мобилизационной готовности, чтобы справиться с ними. Средний уровень тревожности имеют 16% (1 человек). Для них характерна адекватная реакция мобилизационная готовность в неопределенных и меняющихся ситуациях.

Анализируя результаты, полученные по шкале «Исполнительность» (фактор G), можно отметить, что 50% (3 человека) исполнительны и ответственны. Эти дети адекватно реагируют на просьбы и замечания старших, стараются выполнять все, что требуется. Остальные 50% (3 человека), имеют средний уровень, по данной шкале. У таких детей отсутствуют критические, рациональные оценки того, что требуют старшие.

Исходя из результатов, полученных по шкале «Активность» (фактор D, H, Q₁), половина выборки (3 человека) детей-мигрантов имеет нормальный уровень активности, умеренно подвижны. Другая половина (3 человека) пассивна. Внутренние побудительные мотивы не выражены, могут долгое время проводить в бездействии, если ему не предложат чем-то заняться или не требуется делать уроки.

Кроме того, следует отметить, что по шкале «Самокритичность» (фактор Q₅), у 66% (4 человека) формирование самокритичности находится на начальной стадии. Отсутствует самокритичность у 33% (2 человека). Такие дети не видят своих недостатков, не в состоянии адекватно оценивать свои поступки.

Так же следует отметить, что по шкале «Потребность в общении» у 66% (4 человека) детей-мигрантов, потребность в общении выражена слабо, ребенок хорошо чувствует себя в одиночестве, застенчив, робок, может теряться в новой обстановке. У 16% (1 человек) потребность в общении выражена средне. Другие 16% (1 человек) нуждаются в общении, плохо переносят одиночество.

Анализируя результаты, полученные по шкале «Психическое напряжение» (фактор

Q_4), у 66% (4 человека) наблюдается слабый уровень психического напряжения, что говорит об отсутствии заинтересованности, эмоционального включения в работу, учебу. Такие дети обычно все выполняют формально, по минимуму. У 33% (2 человека) наблюдается средний уровень психического напряжения.

Полученные результаты мы интерпретировали в качестве показателей уровней личностных особенностей, установок и состояний детей-мигрантов. Результаты представлены на рис. 1.

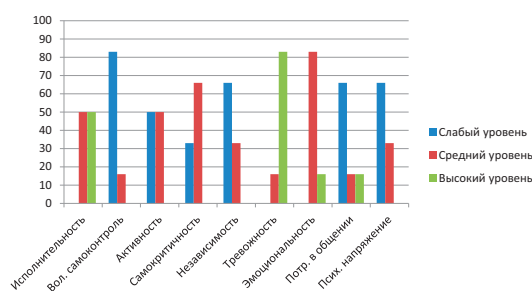


Рис. 1 Результаты исследования личностных особенностей детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах

Далее опишем результаты данных, полученных с помощью методики Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах»: тест Дж. Равена». Результат мы интерпретировали в качестве показателей уровней визуального мышления детей мигрантов, обучающихся в 3-4 классах, представлен в таблице 2.

Анализируя результаты, полученные при диагностики с помощью серии А, представленные в таблице 2, отмечаем, что 50% детей-мигрантов имеют средний уровень развития визуального линейного мышления. Это означает, что ребенок может понять смысл схематического рисунка, поясняющего условия задачи, но затрудняется с переводом вербальной информации в визуально-графическую, 33% (2 человека) имеют хороший уровень развития и 16% (1

человек) имеет высокий уровень развития визуального линейного мышления.

Кроме того, следует отметить, что в серии В «Структурное визуальное мышление», 50% (3 человека) детей-мигрантов имеют средний уровень развития визуального структурного мышления. Это означает, что ребенок может понимать смысл информации, когда он передан графически, но самостоятельно не пользуется визуальными способами выделения логических связей. У 33% (2 человека) детей-мигрантов визуальное структурное мышление развито хорошо, дети легко выделяют связи закономерности, изображенные графически и 16% (1 человек) детей-мигрантов имеет слабый уровень развития структурного визуального мышления, ребенок не может отвлечься от графического изображения как такового и видит не закономерности, а сам рисунок. Результаты наглядно представлены на рис. 2.

Анализируя результаты, полученные в серии С «Структурно-динамическое визуальное мышление», 50% (3 человека) детей-мигрантов имеют средний уровень развития структурно-динамического визуального мышления, 33% (2 человека) имеют слабый уровень развития структурно-динамического визуального мышления, то есть ребенок не умеет «читать» таблицы, не понимает смысл информации, представленной в табличном виде и 16% (1 человек) имеют хороший уровень развития структурно-динамического визуального мышления.

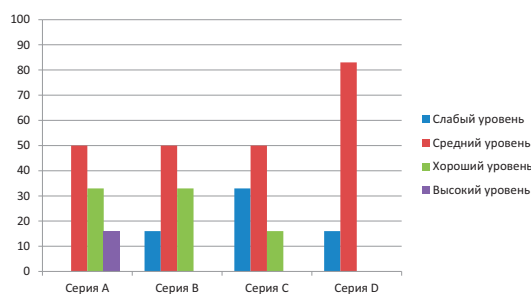


Рис. 2 Результаты исследования визуального мышления детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах

Таблица 2

Результаты исследования особенности визуального мышления детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах

Серия \ Имя	Эмма	Шамшод	Алтынай	Жевлонбек	Шахноза	Жасур
Серия А	хор	сп	сп	хор	сп	выс
Серия В	сп	хор	сп	сп	сл	хор
Серия С	сп	сл	сл	сп	сп	хор
Серия D	сп	сп	сп	сп	сл	сп

Условные обозначения: выс – высокий уровень; хор – хороший уровень; сп – средний уровень; сл – слабый уровень.

Таблица 3

Результаты исследования эмоциональных состояний детей-мигрантов, обучающихся в 3-4 классах

№	Имя	На уроках			В ситуациях		Отношение				Самооценка	Эмоциональный фон	Энергия
		Математика	Русский	Чтение	Ответ у доски	Перед контр. раб	К школе	К семье	К друзьям	К клас. рук			
1	Алтынай	+	0	+	+	+	+	+	+	+	N	N	N
2	Жавлонбек	+	+	+	+	+	C	+	+	+	N	+	↓
3	Жасур	+	C	C	+	+	+	+	+	+	+	N	N
4	Шамшод	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	N	↓
5	Шахноза	+	C	C	+	+	+	+	+	И	+	N	↑
6	Эмма	+	+	+	+	C	+	+	+	И	+	N	N

Кроме того, следует отметить, что в серии D «Комбинаторное визуальное мышление» 83% (5 человек) детей-мигрантов имеют средний уровень развития комбинаторного мышления, как результат усиленной нагрузки аудиальной системы и приостановки развития визуального мышления, 16% (1 человек) детей-мигрантов имеет слабый уровень развития визуального комбинаторного мышления. Далее опишем результаты данных, полученных с помощью методики Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах»: тест М. Люшера», которые представлены в таблице 3.

Автор методики Л.А. Ясюкова предлагает использовать в сводной таблице следующие условные обозначения:

1. Эмоциональные состояния и установки:

+ - положительное отношение, установка, эмоциональное состояние, хорошее настроение (отмечается при выборе синего, зеленого, красного, желтого и фиолетовых цветов)

0 – нейтральное отношение, отсутствие эмоций, пассивное неприятие, равнодушие, опустошенность, ощущение ненужности (отмечается при выборе серого цвета)

Отрицательное отношение, установка, негативизм, резкое неприятие, преобладание плохого настроения (отмечается при выборе черного цвета).

C – тревога, беспокойство, напряжение, страх, неприятные физиологические ощущения (болит голова, живот, подташнивает и пр.) – отмечается при выборе коричневого цвета.

И – инфантилизм, капризы, неустойчивость установок, безответственность, сохранение «позиции ребенка» (отмечается при выборе фиолетового цвета только для

ситуаций: самочувствие дома, общая установка в школе, взаимоотношение с классным руководителем).

N – «нормальное» фоновое эмоциональное состояние, примерно одинаковое соотношение приятных и неприятных эмоциональных переживаний (отмечается в том случае, если расчетное значение суммарного отклонения от аутогенной нормы – CO – находится в пределах от 10 до 18).

Эмоциональная самооценка:

+ - позитивная самооценка, ребенок отождествляет себя с хорошими детьми (отмечается в том случае, если цветовой выбор ребенка начинается с синего, зеленого, красного, желтого цветов).

- негативная самооценка, ребенок отождествляет себя с плохими людьми, сам себе не нравится (отмечается в том случае если цветовой выбор ребенка начинается с черного, серого, коричневого цветов).

И – инфантильная неустойчивая самооценка, личностная незрелость, сохранение установок и манеры поведения (отмечается в том случае, если цветовой выбор ребенка начинается с фиолетового цвета).

Энергия (отмечается на основе расчета значения вегетативного коэффициента – ВК):

N – норма, отсутствие утомления, хорошая работоспособность.

↓ - состояние компенсируемой усталости.

↓↓ - состояние хронического переутомления.

↑ - состояние перевозбуждения, компенсирующее усталость [7].

Анализируя результаты, представленные в таблице 3, отмечаем, что 100% (6 человек) детей-мигрантов имеют положительное отношение к уроку математике. Половина выборки испытывает положительное эмоциональное состояние к уроку

русского языка, остальные 33% (2 человека) испытывают чувство тревоги, беспокойства, напряжения, страха. 16% (1 человек) нейтрально относится к русскому языку. У 66% (4 человека) детей-мигрантов наблюдается хорошее настроение на уроке чтения, 33% (2 человека) детей-мигрантов испытывают тревогу и страх при посещении урока чтения.

Анализируя результаты эмоциональных состояний в различных ситуациях можно сказать, что 100% (6 человек) детей-мигрантов не боятся отвечать у доски. Перед контрольными или проверочными работами 83% (5 человек) детей-мигрантов, чувствуют себя хорошо, испытывают положительные эмоции. У 16% (1 человек) детей-мигрантов контрольные работы вызывают чувство страха и напряжения.

В результате проведенного нами исследования, мы выявили, что 100% (6 человек) детей-мигрантов испытывают положительные эмоции к семье и друзьям. 16% (1 человек) детей-мигрантов испытывает чувство беспокойства и тревоги по отношению у школе. 33% (2 человека) детей-мигрантов по отношению к классному руководителю капризны, инфантильны.

При расчете физиологической энергии (ВК), энергетический показатель 33% (2 человека) детей-мигрантов характеризуется компенсируемым состоянием усталости, то есть самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности; 50% (3 человека) детей-мигрантов имеют оптимальную работоспособность; у 16% (1 человек) детей-мигрантов энергетический показатель на уровне перевозбуждения, что означает, что ребенку не хватает энергии для того что бы выполнить все, что требуется.

Таким образом, из полученных в ходе исследования данных, можно сделать вывод о том, что исходя из психологических особенностей, состояний и установок, особенностей визуального интеллекта и энергетического баланса организма, дети-мигранты нуждаются в систематической работе педагога-психолога с ними.

Особое значение имеет система социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов, реализуемая в единстве скоординированного взаимодействия социального педагога, педагога-психолога, родителей и самого ребенка.

В психолого-педагогическую работу с детьми-мигрантами входят все виды деятельности педагога-психолога в школе. Так же используются разнообразные формы работы групповые, индивидуальные и дифференцированные. Организация работы

педагога-психолога может быть в виде беседы, тренинга или урока. Система работы педагога психолога с детьми-мигрантами должна включать в себя, также работу и с родителями и учителями.

Исходя из личностных качеств детей-мигрантов их состояний и установок, особенности визуального интеллекта и эмоциональных состояний, отношений и общей работоспособности, выявленных в ходе экспериментального исследования, в таблице 4 предложена система работы педагога-психолога с детьми-мигрантами, обучающихся в 3-4 классах.

Опишем содержание работы педагога-психолога с детьми-мигрантами в I полугодии учебного года.

При поступлении детей-мигрантов в школу, прежде всего, проводится собеседование с его родителями, цель которого собрать общую информацию о ребенке. На собеседовании выносятся следующие вопросы: какое время ребёнок будет учиться в школе; как и где он учился раньше; уровень владения русским языком родителей; на каком языке общаются в семье; в каких условиях ребёнок жил перед приездом в данный населенный пункт, и в каких условиях семья живёт сейчас.

М.Ю. Чибисова предлагает следующую структуру работы с родителями детей-мигрантов [5]: установить контакт и способствовать установлению доверия с родителем детей-мигрантов; важно собрать общую базовую информацию о семье; важно учитывать полиэтничный состав школы и наличие у учителей опыта по обучению детей различного этнокультурного происхождения; необходимо формулировать общие с родителем цели и ценности, касающиеся ребенка («И для нас, и для вас важно, чтобы ребенок получил хорошее образование»).

М.Ю. Чибисова определила основные аспекты сбора информации о родителях детей-мигрантов. Мы воспользуемся предложенной моделью для того, чтобы структурировать работу психолога с родителем-мигрантом [5].

Первый аспект данной структуры – этнокультурная ориентация, т.е. степень того, насколько клиент осознает свою сопричастность к культуре, из которой он происходит и к доминирующей культуре, в которой он ныне проживает. Это понятие взаимосвязано с аккультурацией.

Обозначим основные рекомендации для оценки этнокультурной ориентации клиента:

1. Узнать, как складывалась миграционная история семьи.

Можно спросить, где ребенок родился и вырос, когда семья переехала, ездит ли он на родину, как часто он это делает и т.д.

2. Прояснить, какие отношения существуют между семьей и другими представителями его культуры. Участвуют ли родители и ребенок в традиционных праздниках или обрядах? Являются ли традиции важной составляющей жизни семьи?

3. Поинтересоваться тем, как родители представляют свою жизнь в будущем. Важно ли для них, чтобы ребенок сохранил связь со страной исхода? С какой страной они связывают будущее семьи?

Второй аспект взаимодействия культуры и контекста - семейное окружение. Поскольку общение в семье – основной механизм трансмиссии культуры, а также важный источник поддержки, необходимо получить информацию о семейной динамике.

Рекомендуется прояснить следующие аспекты:

1. Каков общий характер семейного окружения? Это нуклеарная или расширенная семья? Для этого могут помочь следующие вопросы: «Расскажите о своей семье. Кто входит в вашу семью? Чем занимаются члены вашей семьи? Как часто ваша семья собирается вместе?»

2. Насколько от ребенка ожидается (явно или неявно) согласие с семейными ценностями и убеждениями? Насколько значимо для родителя, чтобы ребенок соответствовал семейным ожиданиям? Это можно прояснить, например, следующим образом: «Какой жизни вы бы хотели для своих детей? Было ли такое, что ваш ребенок спорит с вами и если да, то по каким поводам?»

3. Чем отличаются требования, предъявляемые семьей, и требования, предъявляемые школой?

Следующий аспект сбора информации – социальное окружение, а именно структурные особенности сообщества, в котором живет клиент (географическое местоположение, система социальной поддержки, условия труда, социополитическая ситуация и т.д.).

М.Ю. Чибисова предлагает следующие направления обсуждения социального окружения с клиентом:

1. С кем общается семья? Есть ли там люди сходного этнокультурного происхождения? С кем дружит ребенок, общается ли он преимущественно с детьми той же этнической группы или у него есть русские друзья?

2. Насколько новое место проживания отличается от прежнего? В чем заключаются эти различия?

3. Кем работают родители? Каков их социально-экономический статус?

4. Какие слои социума играют для семьи поддерживающую роль? Как он воспринимает социальные институты, например, правительство, систему образования и т.п.

Важно спросить, к примеру: «К кому вы обращаетесь, если вам нужна помощь?»

Наконец, четвертый аспект взаимодействия культуры и контекста – языковые особенности. Высокий уровень владения языком во многом является предиктором успешной адаптации. Поэтому важно отслеживать не только то, на каком языке говорит клиент, но и уровень его владения этим языком.

Необходимо, обратить внимание на следующие моменты:

1. На каком языке предпочитают говорить в семье? (При этом необходимо помнить, что прямой вопрос об уровне владения языком – не лучший способ оценки языковой компетентности).

2. Говорят ли дома на русском языке? Насколько хорошо он владеет данным языком?

Общие рекомендации для начального этапа работы с культурно отличающимися клиентами:

1. Расспрашивайте об этнических, культурных, племенных и прочих различиях, которые очевидны или становятся очевидными по итогам информации, полученной от клиента.

2. Не настаивайте на более глубоком исследовании этих различий, чем то, что было предложено.

3. Осознайте, что культурная идентичность и степень аккультурации гибки и изменчивы.

4. Не считайте само собой разумеющимся, что члены одной и той же семьи или пары имеют одинаковый уровень идентификации с культурой или одинаковый опыт взаимодействия с доминирующей культурой.

5. Признайте, что во многих культурах семья играет центральную роль, поэтому обходитесь с семейными темами с особым вниманием и чувствительностью.

6. Не навязывайте клиенту свое собственное определение семьи или определение, которое вы прочитали применительно к культуре клиента. Будьте открыты тому, как клиент сам воспринимает свою семью.

Позвольте нескольким членам семьи прийти на первичную встречу, если они настаивают на этом [4].

Таким образом, данная структура первичной консультации родителей детей-мигрантов помогает собрать общую базовую информацию о семье, а так же установить контакт и способствовать установлению доверия с родителем.

Далее предметная комиссия проверяет знания ребёнка по основным предметам программы соответствующего класса (согласно документам о полученном образовании, которые предоставляют его родители)

и решает, в какой класс он может быть зачислен. При собеседовании также определяется уровень социально культурной адаптивности ученика.

После чего осуществляется психологическая диагностика. Главные задачи психолого-педагогической диагностики при приеме детей-мигрантов в школу: определение уровня школьной мотивации; определение уровня познавательной активности детей мигрантов; выявление особенностей эмоционально волевой сферы ребенка; индивидуальные особенности характера (тестирование); определение уровня коммуникативности [6].

Кроме того, в I полугодии учебного года, необходима организация коррекционно-развивающей работы направленной на формирование положительной самооценки младших школьников.

Таким образом, проблемы детей-мигрантов носят комплексный характер, затрагивают все основные сферы личности: эмоциональную, когнитивную, поведенческую, мотивационно-потребностную, коммуникативную.

Характеризуя содержание психолого-педагогической работы с детьми-мигрантами, мы считаем, что следует включить следующие виды деятельности:

Первичное обследование детей-мигрантов: собеседование с родителями, определение языковой компетентности, уровня базового образования, составление психолого-педагогической характеристики ребёнка. При поступлении ребенка в школу, прежде всего проводится собеседование с его родителями, цель которого выяснить, какое время ребёнок будет учиться в школе, как и где он учился раньше и т.д.

Главные задачи психолого-педагогической диагностики:

- определение уровня школьной мотивации,
- определение уровня познавательной активности детей мигрантов,
- выявление особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка,
- выявление индивидуальных особенностей характера.

2. Просветительская работа. Для повышения уровня школьной мотивации, развития мышления, создания психолого-пе-

дагогических условий, способствующих формированию познавательных и мотивационных процессов детей-мигрантов, проводятся различные психологические мероприятия со всеми участниками образовательного процесса. Систематические консультации, с индивидуальными рекомендациями родителям по выполнению определенных заданий с их ребенком, направлены на развитие и гармонизацию интеллектуальной и мотивационной сферы детей.

3. Коррекционно-развивающая работа включает проведение коррекционно-развивающих занятий, тренингов, направленных на решение выявленных проблем, снижение уровня тревожности, повышение школьной мотивации, развитие коммуникативных навыков, повышение уровня сплоченности группы, преодоление психологических барьеров.

Обобщая результаты исследования, мы считаем, что необходима организация системы психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов, реализуемая в единстве скоординированного взаимодействия учителей, социального педагога, педагога-психолога, родителей и самого ребенка.

Список литературы

1. Бауэр, Е.А. Психология преубеждений в контексте межкультурного обучения / Е.А. Бауэр, М.К. Кабардов // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 3. – С. 90-97. 1
2. Бочарова, Н.А. Русский букварь для мигрантов / Н.А. Бочарова, И.П. Лысакова, О.Г. Розова. - М.: КНОРУС, 2011.- 80 с.
3. Железнякова, Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации / Е.А. Железнякова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. - 2012. - № 28. - С. 36 - 39.
4. Чибисова, М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты / М.Ю. Чибисова, О.Е. Хухлаев, И.М. Кузнецов // Психологическая наука и образование. - 2013. - № 3. – С. 5-18.
5. Чибисова, М.Ю. Структура первичной консультации с родителями учеников мигрантов // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. – М., 2013. – С. 229-234.
6. Чибисова, М.Ю. Формирование межкультурной компетенции педагогов: программы групповых занятий // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. – М., 2013. – С. 243-270.
7. Ясюкова, Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. Методическое руководство. – СПб.: Ниикси, 2010. – 195 с.

УДК 378.12: 908

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВУЗОВ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Зверев С.М., Латышев О.Ю.

*ФБГОУ ВПО «Московский государственный институт культуры (МГИК)», Химки,
e-mail: mailto:papa888@list.ru*

Данная статья посвящена рассмотрению характера и результатов научно-педагогического сотрудничества вузов и культурно-просветительских учреждений в области художественного краеведения. Для ряда федеральных государственных учреждений высшего профессионального образования это стало ещё и темой многолетнего экспериментального исследования. Цель исследования - разработать и апробировать механизм социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения. Объект исследования – пути социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения. Задачи эксперимента, представляемого в данной работе, подразделяются на три основных блока: нормативно-правовые и организационные; методические и психолого-педагогические; финансово-экономические. В работе также приведены методы проведенного исследования и его планируемые результаты. В результате научно-педагогического сотрудничества и опытно-экспериментальной деятельности университетов на международном, федеральном и региональном уровне коллективами учреждений накоплен многогранный опыт. Это позволило существенно повысить общие результаты в формировании кадрового потенциала. Рассмотрен перечень показателей, достигнутых коллективами университетов в результате научно-педагогического сотрудничества и опытно-экспериментальной работы. Наглядно представлено, как возрастал кадровый потенциал университетов, институтов и исследовательских центров, а также сотрудничающих с ними культурно-просветительских учреждений. Статья приглашает к конструктивному научному диалогу и организации совместной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: художественное краеведение, вуз, культурно-просветительская деятельность, музей, выставочный центр, социализация, студент, профессор, учёный

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COOPERATION OF UNIVERSITIES AND CULTURAL ENLIGHTENING INSTITUTIONS IN THE FIELD OF ART REGIONAL STUDIES

Zverev S.M., Latyshev O.Ju..

Moscow State Institute of Culture, Khimki, e-mail: papa888@list.ru

Abstract: This article deals with the highly topical issue of the character and results of scientific and pedagogical cooperation of universities and cultural institutions in the field of artistic Regional Studies. For a number of federal public institutions of higher education it became the theme of many years of experimental research. The purpose of research – is to develop and test a mechanism of socialization of students and scientists means of artistic of Regional Studies. The object of the research is the socialization of students and scientists means of artistic of Regional Studies. Tasks of the experiment, represented in this research, are divided into three main parts: legal and organizational; methodological and psycho-pedagogical; finance and economics. The paper also shows the methods of the study and its expected results. As a result of scientific and educational cooperation and experimental activities of the universities at the international, federal and regional level, groups of institutions gained multifaceted experience. It gave the possibility to improve significantly the overall results in the formation of human resources. The list of achieved indicators of research and teaching collaboration and experimental work was considered by teams of the universities and cultural institutions. The article invites the researchers for constructive scientific dialogue and the organization of joint research activities.

Keywords: artistic local history, university, cultural and educational activities, museum, exhibition center, socialization, student, professor, scientist

Научно-педагогическое сотрудничество вузов и культурно-просветительских учреждений в области художественного краеведения рассматривается нами как одна из важнейших тем эксперимента Международного телекоммуникационного образовательного проекта «Мариинская галерея им. М. Д. Шаповаленко» (далее – МТОП). Организаторы экспериментального исследования понимают, что научно-педагогическое сотрудничество вузов и культурно-просветительских учреждений в области художественного краеведения нуждается

в полноценной диверсификации с целью дальнейшего повышения эффективности работы и создания серьёзных предпосылок для формирования достойной культурной элиты страны [2].

В той или иной форме в эксперименте начали принимать участие 798 учёных, представляющих 584 института, университета и научно-исследовательских центра из 232 стран мира. В их числе – действительные члены и члены-корреспонденты отечественных, зарубежных и международных академий, профессора, заведующие кафе-

драми вузов. Помимо этого, 76 лауреатов Нобелевской Премии любезно позволили нам стать их последователями в избранных областях науки.

Тема многолетнего экспериментально-го исследования «Социализация учащихся, студентов и учёных средствами художественного краеведения» нашла должное понимание и поддержку в лице научных и культурно-просветительских учреждений различных городов России и зарубежья. Необходимо отметить, что, если для одних из них пропаганда художественных ценностей является основным уставным видом деятельности, для других – одним из рядоположенных, то учреждения, никаким образом не связанные с данной работой, но пассионарно подходящие к нашей работе, способны также составить продолжительный перечень. Практически уже десятилетнее содружество работников МГИК и «Мариинской галереи им. М. Д. Шаповаленко» насчитывает немало весомых и желанных плодов научно-педагогической и опытно-экспериментальной деятельности.

В лице коллег из Российской Академии образования мы получили достойную поддержку нашим многочисленным инициативам. Так, сотрудники Института художественного образования и культурологии РАО академик МАНВШ, д.п.н., профессор А. Ю. Бутов, к.п.н. К. А. Полянский, к.п.н. А. В. Фоменко и другие учёные активно способствуют проведению нами экспериментальных исследований в области художественного краеведения. В свою очередь, сотрудники Центра средств обучения Института стратегии развития образования РАО способствуют поддержанию контекста социализации в области художественного краеведения при использовании ИКТ. Прежде всего, это заведующий центром, д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО Т. С. Назарова, к.п.н., с.н.с. К.М. Тихомирова, к.п.н., с.н.с. И. Ю. Кудина и к.п.н., с.н.с. Д. Н. Кожевников. Ранее данная группа коллег представляла в нашем научном содружестве Институт содержания и методов обучения РАО, а до 2004 года – Институт общего среднего образования РАО. Данные учреждения в лице зав. лабораторией координации экспериментальных исследований Центра общих проблем среднего образования, к.п.н., члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогика России С. И. Гудиловой стали инициаторами Федерального эксперимента по социализации средствами ИКТ, автором и бессменным научным руководителем которого является академик МАС, МАЕ и МОО АДЮТК, член-корр. МАПН, п.д.н., к.филол.н., профессор О. Ю. Латы-

шев. С 2007 года инициатива получила надлежащую поддержку со стороны МТОП и обрела международное звучание, актуальное и по сей день. Приведём лишь отдельные примеры позитивного взаимодействия для достижения цели эксперимента и решения предусмотренных его программой задач.

Значительную методическую поддержку нашему эксперименту оказал отдел Русского музея «Российский центр музейной педагогики и детского творчества», и в первую очередь – его заведующий, д.п.н., профессор Б.А. Столяров. По приглашению О. В. Платоновой, зав. сектором социально-культурных программ и проектов отдела социокультурных коммуникаций Русского музея, мы приняли участие в арт-терапевтических мероприятиях для воспитанников детских домов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, и приобрели при этом бесценный неповторимый опыт организации волонтерской работы студентов с воспитанниками учреждений господдержки детства. Наибольший интерес в данном отношении у нас вызвало мероприятие «Сны старого фонтана» для детей-сирот, прошедшее в знаменитом Летнем саду.

По любезному приглашению руководителя Школьного центра Государственного Эрмитажа к.п.н. И. В. Дюбановой мы приняли участие в двух круглых столах на базе данного учреждения в июне и декабре 2012 года по проблеме социализации средствами художественного краеведения. С чувством глубокой признательности и искреннего уважения мы отнеслись к инициативам н.с. Школьного центра ГЭ к.п.н. О. Ю. Атамановой по работе с детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей и пациентами онкологических клиник в области художественного творчества и краеведения.

Сложился и ещё один необыкновенный ракурс организации студенческой волонтерской работы в области художественного краеведения. В данном случае речь шла уже о работе студентов среднего специального учебного заведения, планировавших продолжить своё образование в вузах Санкт-Петербурга. Народный музей «Дети и дошкольные работники осаждённого Ленинграда» создан на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Педагогический колледж №8». Его многоопытный директор Л.П. Иванова благосклонно отнеслась к предложению научного руководства нашего эксперимента об организации в музее колледжа «Школы юного экскурсовода» для детей-си-

рот с ограниченными возможностями здоровья. Заведующая музеем Е. Н. Дмитриева безусловно и весьма инициативно провела большую работу со своими студентами, а также воспитанниками детских домов №№ 13 и 26 г. Санкт-Петербурга по подготовке экскурсий в зале музея. Она вместе со студентами регулярно посещала детские дома и проводила занятия с их воспитанниками и педагогами по подготовке экскурсий. Подобная практика была продолжена и непосредственно в музее. Некоторых юных экскурсоводов требовалось бережно переносить на руках от одной витрины к другой для продолжения их усердной и серьёзной работы с посетителями музея. Вместе с научным руководителем эксперимента О. Ю. Латышевым зачётное занятие «Школы юного экскурсовода» посетила писатель и историк, специализирующийся на истории Северной столицы, Н. В. Бабуркина. И взрослые, и дети выразили участникам работы ШЮЭ глубокую признательность за титанический и благородный труд по увековечению памяти о детях и дошкольных педагогах осаждённого Ленинграда, и в невыносимо трудные блокадные дни не перестававших рисовать, лепить, делать поделки в различных стилях декоративно-прикладного искусства.

В Воронежском областном краеведческом музее (директор Е. А. Вычерова) по нашей инициативе и поддержке отдела культурно-массовой работы была организована «Школа юного экскурсовода» для воспитанников интернатных учреждений. По существу, она и стала прообразом наших дальнейших Санкт-Петербургских инициатив. Руководителем ШЮЭ в Воронеже стала почётный член коллектива «Мариинской галереи» Е.В. Пилюгина. ШЮЭ работала на протяжении двух лет, вплоть до перехода её руководителя на повышение по службе [11]. Данный вид работы помог организации подготовки студентов Воронежского филиала Российского Государственного Социального университета по профилю нашей экспериментальной деятельности.

В Воронежском областном художественном музее им. И.Н. Крамского (директор – почётный академик Российской Академии Художеств, заслуженный деятель искусств Воронежской области В. Д. Добромиров) успешно прошли занятия «Школы юного журналиста» с участием детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В ходе данной работы были взяты интервью у руководства музея, сделаны презентации, сняты фильмы, что также создало базу для работы со студентами РГСУ, филиала в г. Воронеже.

Материалы родственных исследований достаточно широки и разнообразны по своей жанровой палитре научного творчества. Согласно убеждению В. Н. Ильина, научно-педагогическое сотрудничество вузов и культурно-просветительских учреждений в области художественного краеведения способно принести значительные плоды социализации – как студентов, так и профессорско-преподавательского состава вузов, а также сотрудников музеев, выставочных центров и других учреждений культуры [11]. Следуя данной точке зрения, мы стремимся определить условия, в которых представители профессорско-преподавательского состава вузов смогут использовать ресурсы художественного краеведения в социализации указанных категорий граждан.

Е. А. Байер доказывает приоритет художественного краеведения в процессе реализации различных форм высшего профессионального образования как одного из важнейших факторов социализации [7]. С. П. Демура подтверждает данное положение на материале как историко-художественного краеведения, так и туристско-краеведческой деятельности в целом [7].

И. И. Черноусова, в свою очередь, принимает во внимание краеведческую составляющую социализации в условиях логопедической поддержки, столь необходимой многим из представителей избранной нами целевой аудитории [6]. Л. П. Чайкина полагает, что надлежащие результаты социализации целесообразно ожидать от органической связи художественного и литературного краеведения [12]. Нам видится справедливым остановиться на приведённых выше точках зрения специалистов, уделивших достойное внимание изучению различных аспектов данной научной проблемы, осознавая при этом, что круг таких учёных значительно шире. Это убеждает нас в необходимости создания программы экспериментального исследования, которое позволило бы принципиально усилить подготовку студентов в вузах на материале художественного краеведения. Логичным звеном является при этом соответствующая подготовка и переподготовка профессорско-преподавательского состава, обучающего будущих специалистов в области художественного краеведения. Это же имеет прямое касательство и коллективов академий (институт) повышения квалификации и переподготовки работников образования, переподготавливающих нынешних сотрудников культурно-просветительских учреждений.

Цель исследования – разработать и апробировать механизм социализации студентов

и учёных средствами художественного краеведения.

Объект исследования – пути социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения.

Задачи исследования подразделяются на три основных блока: нормативно-правовые и организационные; методические и психолого-педагогические; финансово-экономические.

К нормативно-правовым и организационным задачам относятся: создание пакета нормативно-правовых документов, обеспечивающих сетевое сотрудничество федеральных государственных учреждений высшего профессионального образования (далее – ФГОУ ВПО) в процессе социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; совершенствование механизма функционирования МТОП, направленного на реализацию модели социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; реализация новых подходов к организационному построению образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования, участвующих в названном образовательном проекте, использующих дистанционные образовательные технологии; организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, освоение ими открытых образовательных методик и технологий, ИКТ-компетенций; формирование системы мониторинга работы в рамках МТОП с целью оптимизации работы по социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; разработка комплекса показателей педагогической эффективности работы ФГОУ ВПО, использующих ресурсы образовательного проекта «Мариинская галерея им. М. Д. Шаповаленко»; совершенствование управления вовлечённых в экспериментальную работу ФГОУ ВПО в условиях планомерного пополнения научно-методических ресурсов «Мариинской галереи».

К методическим и психолого-педагогическим задачам относятся: освоение профессорско-преподавательским составом нового информационно-образовательного пространства, организованного в рамках деятельности учреждений и образовательного проекта «Мариинская галерея им. М. Д. Шаповаленко», а также способов и приемов поиска и использования в образовательном процессе сетевых образовательных ресурсов и технологий социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; освоение профессорско-преподавательским составом практики составления и использования программ социа-

лизации студентов и учёных средствами художественного краеведения, основанных на использовании сетевых образовательных ресурсов; освоение профессорско-преподавательским составом новых форм организации образовательного процесса; внедрение в практику его работы открытых образовательных технологий, направленных на совершенствование процесса социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; введение в педагогическую практику критериальной системы оценивания качества социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения для унификации подходов к оцениванию в рамках образовательного проекта; освоение профессорско-преподавательским составом методов комплексного оценивания работы студентов, учитывающего результаты учебной деятельности в очном и дистанционном режиме обучения; разработка психологическими службами ФГОУ ВПО методов максимально эффективного функционирования проектов для студентов и профессоров в рамках телекоммуникационного образовательного пространства.

К финансово-экономическим задачам относятся: эффективное использование ресурсов ФГОУ ВПО, участвующих в реализации МТОП в условиях дистанционного обучения; определение экономических индикаторов эффективности работы ФГОУ ВПО в условиях сетевого взаимодействия; разработка формы обоснования экономической целесообразности использования в учебном процессе дистанционных образовательных технологий и сетевых информационно-образовательных ресурсов [3]; проведение сравнительного экономического анализа эффективности использования ресурсов (образовательных, кадровых, организационных, материально-технических) в условиях образовательного проекта «Мариинская галерея им. М.Д. Шаповаленко», не использующих и использующих в образовательном процессе механизмы совершенствования процесса социализации; улучшение учебно-методической и материально-технической базы ФГОУ ВПО, участвующих в работе по данному эксперименту [1].

План поэтапной реализации эксперимента

Первый этап – диагностико - ориентировочный - 2016 г.

- Проведение комплексного сопоставительного анализа образовательных потребностей и ресурсов ФГОУ ВПО – участников сетевого взаимодействия. Выявление дополнительных потребностей в ресурсах сети.

- Определение модели сетевого взаимодействия базового учреждения высшего профессионального образования с другими образовательными учреждениями.

- Конструирование единой региональной системы мониторинга качества управления учреждением высшего профессионального образования средствами ИКТ.

- Разработка содержания метапрограмм повышения качества социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения.

- Проведение мониторинга образовательных потребностей студентов и их преподавателей.

- Ревизия внутренних образовательных ресурсов учреждений сети (профильные, базовые, элективные курсы, лабораторная база, цифровые образовательные ресурсы).

- Мониторинг внутренних кадровых ресурсов.

- Анализ возможностей информационно-технического обеспечения образовательного процесса учреждений.

Второй этап – проектировочно - организационный – 2017 г.

- Утверждение сетевой модели использования информационно-образовательных ресурсов в социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения.

- Завершение комплексного анализа образовательных возможностей и потребностей студентов.

- Подготовка рекомендаций вузам по организации сетевого взаимодействия.

- Освоение психолого-педагогической диагностики уровня качества социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения в условиях сетевого взаимодействия.

- Поэтапная реализация разработанных программ с использованием на занятиях приемов открытых образовательных технологий.

- Отбор критериального аппарата, единого для всех участников МТОП, реализации метапредметных программ.

- Выявление ФГОУ ВПО, готовых к обмену ресурсами в социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения посредством метапрограмм.

Третий этап – аналитико-корректировочный – 2018-2021 гг.

- Подведение итогов деятельности учреждений-участников МТОП по реализации проблемы исследования.

- Диссимилиация положительного педагогического опыта на муниципальном, региональном, федеральном и международном уровнях.

- Проведение оценки эффективности использования ресурсов МТОП в решении проблемы социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения.

В предпринимаемом нами исследовании видится значительный инновационный потенциал. И, соответственно, получение следующих результатов. Это построение и реализация модели, а также разработка технологии социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; введение в педагогическую практику критериальной системы оценивания качества социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения; формирование системы мониторинга работы Международного телекоммуникационного образовательного проекта «Мариинская галерея имени Марии Шаповаленко» по совершенствованию процесса социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения [4].

В результате научно-педагогического сотрудничества и опытно-экспериментальной деятельности университетов на международном, федеральном и региональном уровне коллективами учреждений накоплен многогранный опыт. В частности, нам удалось переосмыслить принципы социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения. К нашему глубокому удовлетворению, они полностью согласуются с хрестоматийными принципами, сформулированными А. В. Мудриком, соратником Г. К. и С. А. Калабалиных, последователей А. С. Макаренко. В новую эпоху мы считаем своим долгом вложить в традиционное звучание приводимых ниже принципов соответствующее поставленным нами задачам развёрнутое содержание [13]:

– принцип гуманистической направленности диктует настолько строгий и целенаправленный отбор образовательных средств, чтобы в их число могли попасть только «ретрансляторы» высших ценностей, сформулированных человечеством в результате всей его социальной истории. Изобразительный ряд, музыкальные произведения и фильмография, подбираемые для ведения курса художественного краеведения, призваны своим изначально позитивным содержанием насколько возможно полно вытеснить из сознания студенческой аудитории весь негативный жизненный опыт. Например, за счёт просмотра кинолент, налитанных идеями гуманизма, их коллективного обсуждения в студенческой группе, написания сочинений с изложением полученных впечатлений существенно возрастает возможность пересмотра студентом своих внутренних ценностей без актив-

ного (насильственного, манипулятивного) побуждения со стороны преподавателей. Аналогичным образом способны функционировать другие различные медиаобъекты сферы художественного краеведения.

– принцип гармоничного сочетания личностных и общественных целей социализации может быть также успешно актуализирован в процессе социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения. Задача специалиста, реализующего данное направление, состоит в том чтобы со всей наглядностью продемонстрировать, как от твоей собранности, целеустремлённости, доброжелательного отношения к людям зависит твоя успешность в обществе, и в определённой мере – успешность самого данного общества. Как правило – микро-социума вуза, музея, выставочного центра. Наиболее подходящими средами для корректного и своевременного решения данной задачи мы предлагаем считать социальные сети. С одной стороны, необходимо обеспечить сохранность нравственного, психического и физического здоровья студента при обращении к социальным сервисам, подразумевая, что на первом курсе вузов учится значительное количество несовершеннолетних граждан. С другой стороны, нужно приучить его ответственно и избирательно относиться к возможностям такого общения. Только в этом случае ему можно будет продемонстрировать себя так достойного уважения пользователя сетей, и вследствие этого ожидать удовлетворения своих прав и социальных запросов.

– принцип толерантности убедительно реализуется на примере художественного краеведения в сфере виртуального туризма и краеведческой практики. Раз от раза в сознании студентов складывается всё более чёткая и недвусмысленная картина мира как единства непохожих. И если Аристотель рассуждал так о вполне реальном, осязаемом городе со всеми его рельефными противоречиями и разнообразием потребностей жителей, то в эпоху развития наших студентов таким «городом» для них будет, например, лист контактов в фейсбуке. С другой стороны, видеофильмы о жизни и традициях различных стран и континентов будут призваны показать представителям отечественного студенчества, насколько у разных людей может быть разное телосложение, цвет кожи, причёска или её полное отсутствие, выражение лиц. И уже совершенно неожиданным для многих юных зрителей способно оказаться наличие на них посторонних предметов тотемного, амулетного, ритуального характера, а также выражающих кастовую принадлежность или

конкретную общественную роль индивида. Умение уважать каждого человека и признавать его право быть совершенно непохожим на тебя самого станет наибольшим эффектом образовательной деятельности в данном направлении, равно как и скрупулёзной работы каждого студента над присущими ему чертами внутреннего мира.

– принцип субъектности также эффективно способствует формированию ответственного отношения студента к результатам своей работы в интернете, равно как и другого использования медиаобразовательных технологий. Примат субъект-субъектных отношений находит здесь своё логическое продолжение, и способен постулироваться едва ли не с удвоенной силой. В частности, это можно объяснить тем, что студент, стесняющийся выйти на реальное общение и поделиться с окружающими своей точкой зрения по какому-либо вопросу, либо желающий также задать вопрос, быстрее и лучше сможет сделать это в интернете, чем в повседневной обстановке. Правильно и тактично поддержать студента в решении данного вопроса – для профессора означает принять существенное участие в судьбе его позитивной социализации.

– принцип индивидуального подхода требует от профессора, читающего курс художественного краеведения, особой виртуозности, глубоких разносторонних знаний и полной самоотдачи в работе. Это тем более важно, когда на занятие приходит религиозно разнонаправленная группа студентов. Также это актуально, когда у представителей группы присутствуют гендерные, этнические, любые другие принципиальные различия, которые приходится учитывать одновременно без ущерба, для какой бы то ни было стороны. Ещё одним немаловажным акцентом может являться инклюзивный характер группы, куда относительно недавно приглашены студенты с ограниченными возможностями здоровья. Однако, пожалуй, наибольшую сложность в образовательной деятельности профессора со студентами будет наличие в их группе носителей нескольких психических статусов в том числе - и психически травмированные студенты. Они могли пережить теракты, межнациональные конфликты, землетрясения и подвергнуться иным факторам деструкции психики, не затрагивающим напрямую интеллектуальной сферы. Это потребует от профессора уже не только чрезвычайно гибкой стратегии управления образовательным процессом. Что в той же мере важно и для реализации иных принципов социализации посредством художественного краеведения. Но в последнем из упомянутых выше

случаев потребуется ещё и существенный пересмотр дидактических установок каждого семинарского занятия, лекции либо спецкурса.

– принцип осознанности находится в режиме акселерации. Это обусловлено тем, что изначально будущего студента, как правило, никто не учил мыслить критически, выстраивать корректные и доброжелательные отношения с окружающими, вкладывая в собственные мысли, слова и поступки всё своё великодушие и природную доброту. Поэтому для реализации данного принципа потребуются особые усилия совокупности лиц и ускоренный характер развития событий. Помимо профессоров, призванных тактично и внимательно относиться к студентам, их личного жизненного примера – образа мыслей, стиля поведения, оставляемого за собой эмоционального шлейфа, особая роль здесь также должна быть отведена и медиаспециалисту. Опять-таки, профессору следует найти совокупность многогранных, но однозначно позитивно трактуемых кинообразов. Именно они в данном случае смогут стать для таких студентов основой для моделирования недостающего опыта выплеска эмоций, чувств и ощущений. О высокой значимости которых для формирования личностного потенциала студентов говорит совершенно излишне.

– принцип сочетания дифференциации и интеграции в ситуации художественного краеведения обретает наиболее объёмное звучание наряду с ранее озвученным принципом индивидуального подхода. Для медиаспециалиста с его многогранными возможностями разносторонней убедительности здесь, на наш взгляд, наиболее важно перейти от зыбкого к стабильному балансу реализации студентом присущих ему одному во всей группе свойств и качеств. И в то же самое время – стать необходимым членом группы, с неповторимой социальной ролью в ней, желанным участником общения, автором свежих идей, конструктивных решений в коллективном творческом деле. Широта возможностей художественного краеведения в данном аспекте также не требует сиюминутных обширных комментариев. Скорее – добросовестно проработанных алгоритмов развития творческого процесса, всё же неповторимого и единственного по своей сути.

– принцип педагогического сопровождения процесса социализации в ряду перечисленных принципов является заключительным торжественным мажорным аккордом, призванным сформировать внятное и общее впечатление о судьбе студентов трудной судьбы посредством их социализации по-

средством художественного краеведения. В свою очередь, судьба его реализации зависит от качества согласованности усилий всех сотрудников университета.

В данный момент представляется необходимым сказать несколько слов также и о результативности исследования в плане «донорской» группы – тех институтов, университетов и научно-исследовательских центров, которые способствуют повышению квалификации и формированию профессионального облика профессора университета. Участие обширной группы ФГОУ ВПО в экспериментальной деятельности позволило существенно повысить общие результаты подготовки будущих сотрудников культурно-просветительских учреждений, а также повышения квалификации обучающего их профессорско-преподавательского состава. Рассмотрим перечень показателей, достигнутых коллективами университетов в результате научно-педагогического сотрудничества и опытно-экспериментальной работы, и отражающих, как возростал кадровый потенциал университетов, институтов и исследовательских центров.

1. Доля научных и педагогических работников, имеющих действующий документ о повышении квалификации, в общем числе научных и педагогических работников учреждения. Активное участие 798-ми научных и педагогических сотрудников в экспериментах с участием университетов позволило учёным и профессорам успешно повысить свою квалификацию и получить соответствующий документ установленного образца.

2. Доля научных и педагогических работников, эффективно использующих современные медиаобразовательные технологии в профессиональной деятельности в общем числе научных и педагогических работников учреждения, начала существовать уже на первом году эксперимента. В настоящий момент каждый учёный и педагог-экспериментатор активно использует педагогические и информационно-коммуникационные технологии в повседневной работе.

3. Доля научных и педагогических работников, участвующих в деятельности профессиональных сетевых сообществ, и регулярно получающих в них профессиональную помощь и поддержку, в общем числе научных и педагогических работников учреждения. Учёные и педагоги-экспериментаторы не только регулярно получают своевременную и полноценную поддержку со стороны профессиональных сетевых сообществ, но и инициативно оказывают её своим коллегам – как в родной стране, так и

за рубежом. Календарно-тематическим планом эксперимента на каждый учебный год предусмотрена «Среда консультаций», позволяющая на регулярной основе получать безвозмездные высокопрофессиональные консультации у выдающихся деятелей современной педагогической науки, как правило – лауреатов Нобелевской Премии.

4. Доля научных и педагогических работников, участвующих в деятельности профессиональных саморегулируемых организаций, и регулярно получающих в них профессиональную помощь и поддержку, в общем числе научных и педагогических работников учреждения. Каждый учёный и педагог-экспериментатор с 2007 года является членом профессиональной саморегулируемой системы – международного телекоммуникационного образовательного проекта «Мариинская галерея имени М. Д. Шаповаленко». В частности, именно под патронатом данного проекта развивается международная экспериментальная деятельность университетов.

5. Доля педагогических и руководящих работников, представивших опыт работы в мероприятиях различного уровня, общей численности педагогических и руководящих работников. Каждый сотрудник администрации и педагог-экспериментатор является участником учреждения и проведения международных конференций, симпозиумов и конгрессов в области науки, культуры и образования под патронатом международной общественной организации «Информация для всех». Регулярно издаются монографии, авторами которых являются представители администрации и научно-педагогического коллектива университетов. Наряду с этим, педагогический опыт работников университетов регулярно отражается на страницах научных и научно-методических журналов различных стран, сборников докладов научно-практических конференций, крупнейших в мире научных социальных сетей, институциональных репозитариев.

6. Научные, педагогические и руководящие работники, ставшие победителями и лауреатами международных конкурсов. Значительно количество международных конкурсов научной, научно-методической и научно-популярной литературы, фестивалей педагогического мастерства, призёрами и лауреатами которых являются сотрудники администрации и педагоги университетов, представители которых участвуют в наших экспериментах.

Распределение сотрудничества с учреждениями высшего профессионального образования, послевузовской переподготовки,

а также научными организациями представлено отдельно для каждой страны [5].

Заключение. Учреждения договорились осуществлять научно-педагогическое сотрудничество, направленное на совершенствование образовательного процесса каждого учреждения в области экспериментального исследования. Оно предполагает диверсификацию всех сфер деятельности учреждений в области экспериментального исследования, включая повышение квалификации педагогического состава учреждений, совершенствование системы мониторинга эффективности их работы. Также стороны договорились совместными усилиями участвовать в развитии методологических основ экспериментального исследования при научно-методической и информационной поддержке со стороны МТОП «Мариинская галерея им. М. Д. Шаповаленко». По общему мнению, наибольшую эффективность данные процессы приобретут при существенном увеличении интенсивности совместных выступлений сотрудников экспериментальных учреждений в научных, научно-методических и научно-практических журналах, бюллетенях по теме художественного краеведения, собственно экспериментального исследования.

Выводы и перспективы исследования.

1. Художественное краеведение позволяет эффективнее и полнее реализовать принципы социализации студентов и учёных.

2. Включение художественного краеведения в процесс диверсификации работы вузов, научных и культурно-просветительских учреждений позволяет достичь более глубоких и разносторонних результатов.

3. Выпускаемые вузами специалисты в лице художественного краеведения приобретают гармонично настроенный набор инструментов для нахождения подходов к наиболее сложным условиям социализации.

Перспективы развития данного исследования, на наш взгляд, не ограничиваются только обозначенными здесь четырьмя предстоящими годами. Художественное краеведение с каждым годом занимает всё более уверенные позиции в мире науки, культурно-просветительской деятельности и собственно образования. На этом основании мы полагаем, что и в дальнейшем оно также станет одним из наиболее значительных поводов предстоящих нам исследований.

Благодарности. Позвольте воспользоваться замечательной возможностью для того чтобы выразить нашу глубокую признательность Н. А. Алексеевой, О. Ю. Атамановой, А. Ю. Бутову, С. Н. Гаврову, С. И. Гудилиной, А. А. Демидову, Е. Н. Дмитри-

евой, И. В. Дюбановой, А. Д. Жаркову, Л. П. Ивановой, С. М. Оленеву, Н. Д. Соколовой, Б. М. Столярову, А. В. Фёдорову, Е. Б. Ярцевой, Е. Н. Ястребцевой и всем другим нашим замечательным коллегам.

Список литературы

1. Латышев, О. Ю., Байер Е. А. Социализация учащихся, студентов и учёных в глобализующемся мире. Saarbrücken :PalmariumAcademicpublishing, 2015. 181 с.
2. Латышев, О. Ю., Ильин, В. Н., Макарова, Л. Н. Туризм, краеведение и ИКТ социализации учащихся. Saarbrücken : LAP LAMBERT AcademicPublishing, 2013. 96 с.
3. Латышев, О. Ю., Петрова, Е. В., Демура, С. П. Единая информационно-образовательная среда социализации учащихся, студентов и учёных. Saarbrücken : LAP LAMBERT AcademicPublishing, 2013. 211 с.
4. Латышев, О. Ю., Спирина Г. Е., Черных Е. В. Модернизация университета в социализации учащихся, студентов и учёных. Saarbrücken :Palmarium Academic publishing, 2015. 115с.
5. List of scientists and universities / researchgate.net [Электронныйресурс] – URL: https://www.researchgate.net/publication/305488374_List_of_scientists_and_universities_Uceny_e_i_university (датаобращения: 18.10.2016).
6. Черноусова, И. И., Латышев, О. Ю. Краеведческая составляющая социализации студентов и учёных средствами художественного краеведения в условиях логопедической поддержки [Текст] / И.И. Черноусова, О. Ю. Латышев // Медиаобразование, – №3. – 2013. – С.38-48.
7. Латышев, О. Ю., Петрова, Е.В., Демура, С. П., Байер, Е. А. Медиабезопасность в социализации студентов средствами экологического и историко-художественного краеведения, туристско-краеведческой деятельности // Медиаобразование, №1. – 2013. – С.86-98. – URL: www.mediagram.ru/netcat_files/.../h_ba84ff9af4634cd23cb24dd688b26f9...
8. Латышев, О. Ю. Интернет-телевидение как модель дистанционного обучения // Медиаобразование. – 2009. – Т. 3. – С. 20–25.
9. Латышев, О. Ю. Развитие художественного краеведения в интернатных учреждениях // Медиаобразование. 2008. N 2. – С.33–41.
10. Латышев, О. Ю. Задачи журналистики в медиаобразовании студентов // Медиаобразование. 2008 N 1. – С. 52–61.
11. Ильин, В. Н., Латышев, О. Ю. Основное и дополнительное образование студентов с использованием информационных технологий / Медиаобразование. 2008. № 1. – С. 62–66.
12. Чайкина, Л. П., Латышев, О. Ю. Литературное краеведение средствами художественного краеведения как путь социализации студентов // Проблемы современного образования. Сетевое научно-педагогическое сообщество [Электронный ресурс] - URL: <http://predu.livejournal.com/195263.html>
13. Мудрик, А. В. Социально-педагогические механизмы социализации. [Электронный ресурс] - URL: http://studme.org/47272/pedagogika/sotsialno-pedagogicheskie_mehanizmy_sotsializatsii (дата обращения: 29.12.2016).

УДК 37.036

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»**Караванов А.А., Устинов И.Ю.***Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), Воронеж, e-mail: karal15@ya.ru*

Исследованы основные подходы к выявлению смыслового содержания понятия «культура». Проведен анализ основных классов дефиниций культуры, используемых в антропологической литературе. Данные классы определений культуры указывают на сферы возможной контекстной самореализации личности и на потенциальные следствия этой самореализации в каждой из них. Данные подходы к определению понятия культура далеко не исчерпывают возможных парадигм, из чего следует возможность выделения других направлений культурного становления личности. Рассмотрены социальные функции, выполняемые культурой относительно жизни человеческого общества. Культура, с одной стороны, есть результат предшествующей деятельности человека (общества), но, с другой стороны, она выступает как один из детерминантов его дальнейших успехов. Предложено несколько наиболее распространенных трактовок культуры, в том числе единая глобальная дефиниция. Выделены ведущие характеристики феномена «культура».

Ключевые слова: смысловое содержание, дефиниция, культура, культурология, самовоспроизводство, идеал**PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF “CULTURE”****Ustinov I. Yu., Karavanov A. A.***Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), Voronezh, e-mail: karal15@ya.ru*

The main approaches are investigated to identify the semantic content of the notion of “culture”. The analysis of the major classes of definitions of culture used in anthropological literature. These classes culture definitions suggest areas of possible contextual self-realization of personality and potential investigation this self-realization in each of them. These approaches to the definition of culture is far from exhausting the possible paradigms, which implies the possibility of allocating other areas of cultural personalities. Considered social culture functions relative to the life of human societies. Culture, on the one hand, there are the result of previous human activities (society), but, on the other hand, it stands as one of the determinants of its continued success. Several of the most common interpretations of culture, including the single global definition. Allocated to the leading characteristics of the phenomenon of “culture”.

Keywords: semantic content, definition, culture, cultural studies, self-replication, the ideal

У Владимира Ивановича Даля мы находим следующее толкование слова «культура»: «...обработка и уход, возделывание, возделка; образование, умственное и нравственное...». Оно полностью соответствует латинскому употреблению термина *cultura*, ведущего свое происхождение от слов *colere*, *colere* (вращивать, возделывать землю, заниматься земледелием), в римские времена расширенного Цицероном в связи с выдвинутой задачей философской «обработки» человеческого ума до метафорического концепта *cultura animi*, означающего совершенствование души, духовность. Несмотря на это, в своем современном понимании слово «культура» стало использоваться в Европе лишь с XVIII в., с эпохи Просвещения.

В философской теории субъективного идеализма, способствовавшей установлению границ термина «культура», гносеологическим основанием его определения выступало признание роли поведенческой активности человека, в том числе и активной роли индивидуального сознания, в развитии цивилизации. В дальнейшем философия периодически предпринимала попытки

выйти за пределы столь узкого понимания культуры (Еще в 1964 г. американские исследователи Альфред Луис Крёбер и Клайд Клакхон собрали 257 определений культуры и еще более 100 попыток определить это понятие описательно. С тех пор цифры только росли. Недостатка в определениях нет ни в отечественной, ни в зарубежной философии). Это привело к тому, что в сфере современной культурологии встречается более четырехсот определений объекта ее изучения. Подобное обилие дефиниций вряд ли может быть объяснено лишь субъективизмом их авторов, хотя субъективизм во многих случаях действительно присутствует. Главную же причину сложившейся познавательной ситуации, очевидно, можно понять только с учетом чрезвычайной сложности самого познаваемого объекта – феномена культуры. Каждый из авторов, будучи не в силах охватить объект в целом, фиксирует свое внимание на каких-то отдельных существенных его сторонах. Одни связывают культуру с традициями, рассматривая ее как социальное наследие общества; другие подчеркивают нормативный характер куль-

туры, трактуя ее как свод правил, определяющих образ жизни данного общества; третьи отдают приоритет приспособительной функции культуры, позволяющей человеку адаптироваться к конкретным условиям социальной и природной среды и т.д.

Так, доктор философских наук Леонид Григорьевич Ионин дифференцирует четыре основных смысла слова культура:

1) абстрактное обозначение общего процесса интеллектуального, духовного, эстетического развития;

2) обозначение состояния общества, основанного на праве, порядке, мягкости нравов и т.д. (в этом смысле слово культура совпадает с одним из значений слова цивилизация);

3) абстрактное указание на особенности способа существования или образа жизни, свойственных какому-то обществу, какой-то группе людей, какому-то историческому периоду;

4) абстрактное обозначение форм и продуктов интеллектуальной и, прежде всего, художественной деятельности: музыка, литература, живопись, театр, кино и т.д.

Доктор психологических наук Надежда Михайловна Лебедева выделяет шесть основных классов дефиниций культуры, используемых в антропологической литературе:

1) описательные определения, содержащие попытки перечислить аспекты человеческой жизни и деятельности, созидающие культуру;

2) исторические определения – например, аккумуляция традиций в процессе совершенствования культуры (культурное наследие);

3) нормативные определения – описание разделяемых норм и правил, управляющих человеческим поведением;

4) психологические определения, опирающиеся на психологические феномены – например, приспособление, культурную адаптацию, обучение, навыки;

5) структурные определения – относятся к моделям организации культуры: культура – не комплекс быта, а способ формирования единой модели внутрисвязанных феноменов;

6) генетические определения, основанные на происхождении или генезисе: культура как результат адаптации группы к среде обитания рождается в социальном взаимодействии и творческом развитии.

Как видно, данные классы определений культуры указывают на сферы возможной контекстной самореализации личности и на потенциальные следствия этой само-

реализации в каждой из них. Так, дефиниции первого порядка ориентируют на культурный диапазон жизни. Выраженная самореализация в этом направлении связана с расширением и развитием культурного поля, его видоизменением: формирование человека культурного предполагает расширение культурного контекста личности, созидание ее как многогранной, разносторонне развитой системы. Во втором случае культура подразумевает формирование у граждан таких качеств, как историческая память, верность традициям, патриотизм и народность. В третьем – обозначает этико-эстетический компонент в структуре личности, ее социальную нравственность (мораль), воспитанность. В четвертом – регламентирует формирование особых культурных умений, способностей к той или иной деятельности (культуры мышления, умственного и физического труда и т.д.), реализацию Я-концептуального подхода. В пятом – предусматривает реализацию целостного подхода к формированию личности и ее качеств, определенный иерархический подход к становлению ее внутренней сферы, например, сферы потребностей (в основу может быть взята иерархия потребностей, например, А.Х. Маслоу). Наконец, в шестом случае культура предполагает активную социальную адаптацию личности, ее социализацию и самоэффективность в культурном контексте. Данные подходы к определению понятия культура далеко не исчерпывают возможных парадигм, из чего следует возможность выделения других направлений культурного становления личности.

Культурный мир пронизывает все сферы человеческого существования, являясь, с одной стороны, порождением социального, а с другой, выступая его курсором и генератором развития. В силу разнородного характера природы социального, определения культуры также подразделяются между собой на общие и частные, сущностные и аспектные, охватывающие и уточняющие, универсальные и прикладные.

И все же положение с выявлением смыслового содержания понятия «культура» не так безнадежно, как может показаться на первый взгляд, поскольку сотни имеющихся на сегодняшний день его определений поддаются классификации, позволяющей, с нашей точки зрения, выделить три основных подхода к решению столь сложной задачи:

1) *эмпирический*, описательный подход представляет культуру как сумму, результат всей деятельности человека. Иначе говоря, как совокупность предметов и ценностей, из которых складывается этот результат. Отметим определенные недостатки такого

подхода. Во-первых, в данной концепции культура предстает в статичном состоянии – в виде набора застывших продуктов деятельности человека. Во-вторых, жестко разводятся материальная и духовная области культуры. Однако деление на материальную и духовную культуру весьма условно и относительно, поскольку в действительности эти области единой системы культуры не только тесно взаимосвязаны, но и взаимопроникают друг в друга. Особенно отчетливо это проявляется в условиях научно-технической революции, ведущей к все большей интеграции материальной и духовной культур;

2) *оценочный* (аксиологический) подход пытается оперировать понятиями «культурность» и «некультурность», вводит критерий «степень культурности», определяемый посредством соотнесения оцениваемого с тем, что избрано в качестве эталона. Вполне понятно, что такой подход также носит в значительной степени произвольный и относительный характер;

3) *деятельностный* подход рассматривает культуру как внебиологический, специфически человеческий способ деятельности. Термин «внебиологический» в данном случае необходим для того, чтобы выразить средства и механизмы, потенциально не заданные биологическим типом организации жизни, а не сам материал их воплощения, который в принципе может иметь сугубо биологическую природу. Знакомясь с деятельностным подходом к культуре, важно понять главное: культура – это не сама деятельность, а тот способ, которым она осуществляется. Именно деятельностный подход к пониманию культуры начинает сегодня преобладать в научной литературе. И это не в последнюю очередь связано с тем, что он не отрицает описательный и оценочный подходы, а впитывает в себя их рациональное содержание.

Будучи свёрхсложной системой, культура относительно жизни человеческого общества выполняет ряд весьма важных социальных функций:

- *познавательную*, заключающуюся в том, что многие достижения культуры выступают в качестве новых способов дальнейшего познания окружающего мира и использования этого знания в человеческой практике. Возможности культуры в этом плане зависят от того, насколько полно она осуществляет синтез всех форм общественного сознания, предоставляя тем самым в распоряжение познающего субъекта целостную культуру освоения мира. В то же время – в порядке обратной связи – сама культура, ее уровень и состояние, служат

индикатором, позволяющим безошибочно судить об успехах человека в «очеловечивании» природы и самого себя;

- *информативную*, связанную с накоплением и трансляцией социального опыта, созданием средств его описания и передачи. Речь идет о трансляции по разным адресам: от одного поколения к другому, внутри одной страны, в пределах жизни одного поколения, от одного народа к другому. При этом именно культура синтезирует наиболее эффективные системы средств и способов обращения информационных данных – естественные и искусственные языки. Иного, помимо культуры, механизма передачи просоциальной и асоциальной наследственности общество не имеет;

- *коммуникативную*, позволяющую людям вступать в общение друг с другом. Данная функция опосредована информативной функцией, генетически связана с ней. Вряд ли следует объяснять, что мы общаемся благодаря тем знаковым системам, которые предоставляются в наше распоряжение культурой. И если такая знаковая система как устная и письменная речь, как правило, используется в рамках национальной культуры, то музыка, изобразительное искусство – предстают уже в качестве знаковых систем межнационального общения. В последнее время в процессах налаживания и поддержания массовых коммуникаций все более и более важную роль играет техническая культура общества, обеспечивающая повышение эффективности не только прямого, но и косвенного общения между индивидами и их различными по масштабам группами;

- *нормативную*, регулирующую поведение отдельных индивидов и целых социальных групп. Цензура культуры распространяется буквально на все, что делают люди: на их труд и быт, сферу межгрупповых и межличностных отношений. При этом возникают довольно существенные противоречия между требованиями культуры и индивидуальными особенностями, наклонностями, потребностями людей. Подобные коллизии изучал Зигмунд Фрейд, видевший в прессинге, осуществляемом цензурой культуры, главную причину невротических заболеваний. Представляется возможным и необходимым судить об уровне культуры общества по тому, насколько оно, с одной стороны, и индивид, с другой, толерантны, т.е. способны гасить противоречия, не доводя их до стадии антагонизма. В этом отношении первостепенной является роль морали и права – главных регуляторов в системе культуры;

- *цивилизационную (гуманистическую)*, выступающую в качестве главной, системообразующей функции культуры и означающую ее направленность на человека в интересах постоянного повышения значимости его жизни и связанных с ней реалий. Мы рассматриваем данную функцию последней, потому что ее истинная роль может быть понята только после того, как охарактеризованы все другие функции. Познавательная, информативная, коммуникативная, нормативная функции культуры подчинены гуманистической и фактически выступают как ее модификации.

«Культура, – писал Жан-Поль Сартр, – никого и ничего не спасает и не оправдывает. Но она дело рук человека – в ней он ищет свое отражение, в ней он узнает себя, только в этом критическом зеркале он и может увидеть свое лицо». Ж.-П. Сартр совершенно прав, когда рассматривает культуру в качестве критического зеркала, в котором отражается сущность человеческого бытия. Очевидно, что для оценивания себя в окружающем мире простого взгляда в него человеку недостаточно. Но всматриваясь более пристально, он в состоянии сделать вывод о собственной полезности, способности реализовать задуманные планы, исходя из своего культурного обличия.

Таким образом, культура, с одной стороны, есть результат предшествующей деятельности человека (общества), но, с другой стороны, она выступает как один из детерминантов его дальнейших успехов.

Исследователями культуры, в наиболее близком к предмету нашего анализа деятельностном ключе, предложено несколько нижеперечисленных трактовок культуры:

- *продуктивистская* – культура есть совокупность материальных и духовных продуктов человеческой деятельности;

- *ценностная* – культура есть совокупность социально значимых человеческих ценностей и идеалов;

- *собственно деятельностная* – культура есть подлинно человеческая суперорганическая (в отличие от животной – органической) деятельность;

- *модусная* – культура есть исключительно человеческий специфический способ деятельности по преобразованию окружающего материального и нематериального мира;

- *креативистская* – культура есть социально значимая человеческая творческая деятельность;

- *персоналистская* – культура есть личностный срез человеческой истории, иначе говоря, ее создают выдающиеся представители человеческой цивилизации;

- *эмпирицистская* – культура есть система опыта, обеспечивающая постоянное воспроизводство и совершенствование человеческой деятельности.

Итак, культура включает в себя предметные результаты деятельности людей (здания и сооружения, нормы морали и этики), а также используемые в деятельности человека знания, умения и навыки, уровень его интеллектуального, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы коммуникации. По своей сути, она представляет собой систему рукотворных и мыслетворческих ценностей, являющихся результатом деятельности людей. Ценности опредмечиваются в различных формах культуры (религия, нравственность, искусство, образование и т.п.) и становятся универсальной системой регуляции всех составляющих человеческого бытия, создавая отношение индивида к окружающему социуму и самому себе. Поэтому формирование человека как личности предполагает присвоение мира духовной культуры, его «распредмечивание» путем овладения выработанными историей цивилизации категориями мышления и стоящими за ними смыслом. На сегодняшний день все более научно актуальной, собственно терминологической в теории и истории культуры становится ее единая глобальная дефиниция, которую разрабатывали и продолжают разрабатывать зарубежные (А. Швейцар, Тейяр де Шарден, Х. Ортега-и-Гасет, М. Мид, А. Моль, Г. Селье) и отечественные (В.И. Вернадский, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Розанов, Ю.М. Лотман, Н.Я. Эйдельман) ученые: культура – это совокупность реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека.

Иначе говоря, *культура* – это система опыта, обеспечивающая продуктивное развитие человеческой деятельности, прогрессирующее самопроизводство общественного человека. Она выступает *идеолообразующей стороной* жизни людей.

Обобщая представленные выше положения, можно выделить следующие характеристики феномена «культура»:

- культура является основной категорией в изучении и понимании личности, ее мировоззрения и деятельности;

- содержание культуры составляют различные материальные и идеальные элементы: знания, навыки, нормы и идеалы, образцы деятельности и поведения, идеи и гипотезы, верования, социальные цели и ценностные ориентации, технологии, средства труда, смыслы, представления, обычаи

и традиции, передаваемые из поколения в поколение;

- ведущим фактором развития культуры является исторически накапливаемый обществом социальный опыт, основным способом усвоения, совершенствования и передачи которого выступает образование (иначе говоря, образование – важнейшая технология формирования культуры и самопроизводства общественного человека) (В связи с этим культурологический подход предполагает следующие методологические позиции в изучении педагогических явлений: образование есть среда формирования человека как субъекта культуры, способ овладения им культурой, средство развития самой культуры; педагогические системы имеют очевидные культурные функции, связанные с реализацией накопленного социального опыта, созданием в образовательных процессах культурных образцов, норм и правил; образовательная среда – это среда, наполненная культурными смыслами, в которой общественный социальный опыт переживается человеком в специально организованном образовательном процессе, постепенно становясь личным опытом.);

- культура может быть представлена в виде непрерывных социальных отношений, в которых человек живет, развивается и осуществляет свою деятельность;

- человек, группа, общество являются одновременно творцами и субъектами культуры.

В своем аксиологическом понимании любая культура имеет ценностно-норматив-

ное ядро, которое выступает ее важнейшей характеристикой постольку, поскольку отражает глубинный и устойчивый тип индивидуального и коллективного сознания. При этом ценностно-нормативное ядро культуры выполняет следующие функции:

- *интегративную*, концентрирующую различные характеристики культуры;

- *мировоззренческо-ориентационную*, указывающую на общий культурный идеал;

- *объединяющую*, интегрирующую многообразные культуры в единое целое;

- *идентификационную*, позволяющую личности осознать собственную принадлежность к определенной системе культурных ценностей.

Любая профессионально ориентированная культура синтезирует в себе различные элементы сознания и практической деятельности, опосредуется компонентами общей культуры, присущей образованному человеку: мировоззренческим, нравственным, интеллектуальным, эмоциональным, эстетическим, физическим и др.

Список литературы

1. Ионин Л.Г. Социология культуры. - М.: Политиздат, 1996. - С. 17.

2. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002. - 308 с.

3. Устинов И.Ю. Формирование культуры толерантности военных специалистов. Монография. – Воронеж: ВАИУ, 2010. - 288 с.

УДК 378: 376

СОСТОЯНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЕЕ УЛУЧШЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ЦЕНТРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Кацарска В.И., Стойкова Ж.Д.

Педагогический факультет, Фракийский университет, Стара Загора, e-mail: veneta_ik@abv.bg

В настоящий момент в академическую среду включено значительно меньшее количество лиц со специальными образовательными потребностями из числа тех, у которых есть такое желание и которые могли бы воспользоваться этим. Внимание общества все еще направлено прежде всего к обеспечению для этих людей свободного доступа до начальных и средних учебных заведений. В настоящей статье рассматриваются вопросы возможности получения высшего образования лицами со специальными образовательными потребностями (СОП), трудности при прохождении обучения, состояние университетской среды – материальной и социальной и необходимость ее качественного улучшения. Особенное внимание уделено человеческому ресурсу для обучения студентов со специальными образовательными потребностями. В статье обоснована острая необходимость создания Центра поддержки университетского образования студентов с СОП в Фракийском университете. Статья базируется на эмпирических методах исследования рассматриваемого вопроса, которое проведено в Фракийском университете в 2016 году, г. Стара Загора, Болгария, с участием 20 студентов со специальными образовательными потребностями.

Ключевые слова: лица со специальными образовательными потребностями, высшее образование, вспомогательная университетская среда, Центр академической поддержки лиц со специальными образовательными потребностями (СОП)

CURRENT STATE AND NECESSITY FOR IMPROVEMENT OF THE UNIVERSITY ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH ESTABLISHMENT OF AN ACADEMIC SUPPORT CENTER

Katsarska V.I., Stoykova Zh.D.

Faculty of Education, Trakia University, Stara Zagora, e-mail: veneta_ik@abv.bg

This article explores the access to higher education for persons with special educational needs (SEN), their learning difficulties and the state of the university physical and social environment, as well as the necessity for qualitative improvements in this environment. Special emphasis is placed on the human resources for training of students with special educational needs. The article provides evidence for the acute need for the establishment of a University education support center for students with special educational needs at Trakia University. The paper is based on empirical investigation of the issue, conducted with the participation of 20 students with special educational needs at Trakia University in 2016 in Stara Zagora, Bulgaria.

Keywords: persons with special educational needs, higher education, supportive university environment, Academic support center for persons with special educational needs (SEN)

Для людей, которые считают знание высшей ценностью, поступление в высшее учебное заведение является особенно важным шагом в их жизни. Лица с окончанным высшим образованием имеют ряд преимуществ в сравнении с теми, кто его не имеет. В том случае, если высшее образование будет рассмотрено не столько с точки зрения приобретенных знаний и умений в определенной научной области, а в более глобальном аспекте, то можно будет выделить ряд существенных преимуществ. Наиболее важными из них являются:

- Более глубокое понимание природного и социального мира;
- Значительно расширяется мировоззрение в процессе приобретения высшего образования, особенно путем знакомства и изучения различных философских суждений и научных тезисов в различном культурном контексте;

- Повышается уровень толерантности;
- Повышается образовательный и социальный статус личности;
- Значительно увеличивается количество и качество элементов микросреды, в которой функционирует данная личность;
- Повышается уровень личностного развития. Создаются условия для более высокого качества жизни отдельной личности и общества в целом;
- Формируется рациональное и критическое мышление;
- Значительно активизируется и улучшается качество умственной деятельности;
- Приобретаются умения, необходимые в течение всей жизни. Процессы, путем которых приобретается, анализируется и обобщается информация различного характера, протекают на качественно новом уровне;

Легче осуществляется передача знаний между поколениями;

– Меняется отношение личности с высшим образованием к себе и окружающей среде;

– Коммуникация и общение отличаются более высоким качеством;

– Значительно расширяется число профессий, по которым человек с высшим образованием после более короткого срока обучения может работать, как и должностей, которые может занимать;

– Предоставляется возможность работать по специальности, которая требует наличие обязательного высшего образования (напр. учитель, врач, юрист и т.д.);

– Возрастает шанс устроиться на более высокооплачиваемую работу и уменьшается риск безработицы;

– Происходит стимулирование развития социального общества в целом, его процветание и богатство.

По нашему мнению, даже только эти вышперечисленные преимущества высшего образования показывают совсем очевидно, что ценность высшего образования является значимой как для отдельной личности, так и для общества в целом. Это значит, что и общество, и отдельная личность заинтересованы в участии большего количества лиц в получении университетского образования и создания лучших условий для академического обучения.

К сожалению, в настоящий момент в академическую среду включено значительно меньшее количество лиц со специальными образовательными потребностями из числа тех, у которых есть такое желание и которые могли бы воспользоваться этим. Внимание общества все еще направлено прежде всего к обеспечению для этих людей свободного доступа до начальных и средних учебных заведений, а не до высших. Известно, что в Европейском союзе проживает около 80 миллионов человек с каким-либо нарушением здоровья в более легкой или тяжелой степени [1]. В Болгарии отсутствуют точные данные их количества, но по данным последней переписи населения 2011 г. чуть больше половины миллиона человек имеют специальные потребности, при этом более 9 000 из них – это дети и учащиеся. Для них нет препятствий получения высшего образования, напротив – это желание поощряется, но в то же время мы предполагаем, что нельзя с уверенностью утверждать, что академическое обучение в достаточной степени доступно им и что для этого созданы все условия. Нужно отметить, что университетская среда была бы в значительной степени полезна как для них самих, так и для общества в целом.

Во-первых, можно указать на „необходимость интегрирования лиц с СОП во все

формы социального функционирования, не исключая высшее образование. Решение этого вопроса имеет высокую степень как общественной значимости, поскольку о любом обществе судят по тому, „как оно защищает права самых уязвимых слоев населения“, так и личностной значимости, поскольку это шаги к улучшению социальной среды, оказывающей влияние на их общее развитие”. [4, с. 194-195].

Через обучение в высших учебных заведениях эти люди могли бы:

Узнать больше о своем здоровье – как лучше заботиться о восстановлении и охране здоровья. Известно, что более здоровый образ жизни водят люди с более высоким образовательным цензом.

Выйти за рамки ограниченной социальной среды. Известно, что в большинстве случаев лица со специальными образовательными потребностями функционируют в ограниченном количестве социальных единиц – преимущественно в семье, среди родственников, в школе и небольшом приятельском и соседском окружении. Можно с уверенностью сказать, что доступность получения высшего образования предоставляет им возможность не только значительно расширить эти микросреды, но и улучшить качество своего функционирования в них.

Улучшить в значительной степени качество коммуникации. Она не только может быть увеличена в объеме, но и в ее качестве, а это имеет существенное значение для тех лиц, кто испытывает затруднения в коммуникации (глухие, заикающиеся и пр.).

Развить свои личностные качества, ценные как для них самих, так и для общества в целом. Анализ результатов исследования социального интереса студентов показывает, что высшее образование не развивает напрямую их социальный интерес, но приводит к развитию таких личностных качеств, как сотрудничество, умение работать в команде, эмпатия, оказание помощи, соблюдение правил, чувство ответственности и пр., которые являются их производными. [7].

В большинстве случаев лица со специальными образовательными потребностями нуждаются в значительном количестве финансовых средств для своего лечения, для коррекционной работы и приобретения различных вспомогательных средств. Высшее образование может позволить им найти себе более высокооплачиваемую работу.

Консолидирование академической общности в еще большей степени [6].

В целом возможность получения качественного высшего образования лицами со специальными образовательными потреб-

ностями имеет особо важное значение для качества их жизни.

В то же самое время, как уже было сказано, в Болгарии все еще лишь малая часть лиц со специальными образовательными потребностями имеет возможность обучаться в высших учебных заведениях. Предполагаем, что это зависит от комплексных причин – не везде для них создана доступная среда (отсутствуют подходящие пандусы, лифты, которые могут обеспечить студентам с ограниченными возможностями передвижения условия свободного доступа до всех учебных аудиторий, специализированных лабораторий и кабинетов), нехватка необходимой аппаратуры (слуховой для глухих, специальных средств для незрячих и т.д.) и пр.

С целью конкретного выяснения вопроса о состоянии и необходимости улучшения университетской среды для студентов со специальными образовательными потребностями в Фракийском университете, г. Стара Загора, Болгария, нами были проведены конкретные исследования.

Необходимо отметить, что достижение этой цели следует рассматривать как выход за рамки информационного знания и его использования только в качестве тривиального знания.

С другой стороны – принимаем, что выяснение этого вопроса, независимо от наличия относительной динамичности, может стать надежной базой для улучшения среды с помощью различных форм, средств и практики (база для новых исследований, взаимодействие между специалистами различных университетских звеньев, реализация проектов и т.д.).

Как особенно важную и более общую в сравнении с вышеописанной конкретной целью проведенного исследования необходимо рассмотреть обоснование необходимости создания в будущем времени Центра поддержки обучения студентов со специальными образовательными потребностями и их успешной адаптации в университетской среде Фракийского университета в г. Стара Загора. Опыт поддержки студентов с СОП можно почерпнуть в разных странах. В качестве положительных примеров могут быть отмечены американский колледж для глухих „Томас Хопкинс Галлаудет”, университет имени Н. Э. Баумана в России и Университет имени Гумбольдта в Германии [3]. Об успехах по отношению поддержки студентов с СОП во Франции можно проследить на специальной созданной странице в интернете [8]. У нас, в Болгарии, накопленный опыт описан П. Терзийской [6] в Сборнике с материалами Юго-западного университета в г. Благоевград [5] и пр.

В соответствии с двумя важными вышеперечисленными целями – конкретной и более общей, нами был проведен опрос, в котором приняли участие 20 студентов со специальными образовательными потребностями. В группу были включены студенты с СОП, которые проходят обучение по 12-ти специальностям в Фракийском университете. Большее количество студентов со специальными потребностями, по сравнению с остальными факультетами, обучаются по специальности „Автоматика и компьютерные системы” (четыре студента).

Всем студентам было предложено заполнить Вопросник из 16-ти вопросов.

На первый вопрос: „Почему Вы выбрали для вашего обучения Фракийский университет?”, 45% участников исследования ответили: „Мне здесь нравится”. Значительно меньше доля студентов (25%), которые заявили: „Меня сюда приняли”. Заслуживает внимания ответ других 25 %, которые поделились следующим мнением: „Здесь мне могут помочь справиться с обучением и дипломной работой”. Можно предположить, что их ожидания связаны с помощью и поддержкой семьи, близких и знакомых студентов, но также и преподавателей.

Ответом на вопрос: „Почему Вы выбрали эту специальность?” студенты прежде всего манифестируют осознанный выбор. Больше половины исследуемой группы студентов (52%) ответили: „Это мое призвание”, а 38% заявили: „Мне нравится эта специальность”. Можно сделать вывод, что в общем 90 % исследуемой группы студентов с СОП сделали свой выбор вполне сознательно и это является удовлетворяющим фактом. Ожидается, что такие студенты, после окончания обучения, будут стараться реализовать себя по специальности, что можно оценить положительно как для них самих, так и для общества в целом.

Ответы на вопросы: „Создана ли по Вашему мнению доступная архитектурная среда для обучения студентов с СОП?” и „Имеются ли технические средства для обучения студентов с СОП?”, включенные с целью выяснения состояния поддерживаемой среды, ярко подчеркивают ее неудовлетворительное состояние. Ответы студентов (рис. №1 и рис. № 2) являются бесспорным доказательством этого мнения.

Подобным образом (рис. № 3) студенты отвечают на заданный вопрос о своих возможностях получить дополнительный материал на бумажном или электронном носителе. Только 15% из них отвечают, что имеют такие возможности. Мы не распола-

гаем конкретными данными, студенты какой специальности имеют такие облегчения в одной или другой степени, но смущает тот факт, что 85 % из них не располагают подобными материалами. Логический вывод указывает на необходимость коренных изменений в этом направлении. Более того, некоторые студенты с СОП (напр. слепые или плохослышащие) трудно могли бы справиться самостоятельно с предметно-образными (изображения объектов), условно-изобразительными (таблицы, графики, схемы и т.д.), как и с другими видами наглядности. Указанная группа лиц со зрительными ограничениями не является единственной, которая, как видно из количества данных ответов, нуждается в подобных материалах. Их наличие может стать фактом в результате усилий отдельных преподавателей, но мы выражаем мнение, что в условиях хорошо функционирующего специализированного Центра поддержки студентов с СОП это могло бы осуществляться профессионально.

3. Создана ли, по Вашему мнению, доступная архитектурная среда для обучения студентов со специальными потребностями?

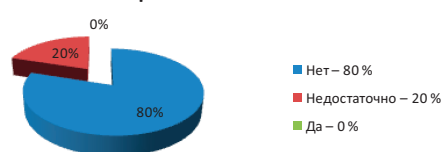


Рис. 1. Ответы студентов с СОП на третий вопрос

4. Наличны ли необходимые технические средства для обучения студентов с СОП?

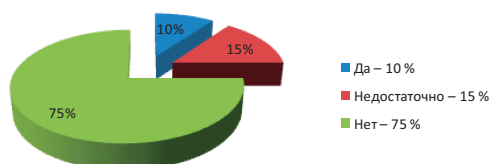


Рис. 2. Ответы студентов с СОП на четвертый вопрос

Функционирование такого Центра было бы оправдано и с точки зрения возможности для повышения квалификации преподавателей при работе с рассматриваемой группой студентов. На вопрос: „Умеют ли преподаватели, по Вашему мнению, обучать студентов с СОП?“, только 65 % ответили положительно. Категоричный ответ о их неспособности заявили 10 %, а 25 %

сказали: „Не все преподаватели.“ Можно сделать вывод, что в общем 35 % (немалая группа!) не могут или не всегда могут рассчитывать на компетентную помощь своих преподавателей.

5. Предоставлены ли Вам дополнительные материалы и условия в электронном и бумажном варианте для обучения студентов с СОП?

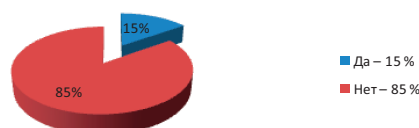


Рис. 3. Ответы студентов с СОП на пятый вопрос

Сделанный вывод подтверждается и ответами на седьмой вопрос („Что Вам помогает учиться в Фракийском университете?“). Из рис. № 4 можно понять, что студенты с СОП пока в малой степени могут рассчитывать на помощь преподавателей (15%), на библиотеку (5%), на коллег (5%), на электронное обучение (10%). Очевидно, что и их собственные усилия не являются достаточными - „Помогаю себе сам“ ответили 5%. Принимаем последнее как регистрацию трудностей, которые студенты с СОП могли бы преодолевать значительно легче в адекватной поддерживающей среде, отвечающей их потребностям.

7. Что Вам помогает учиться в Фракийском университете?

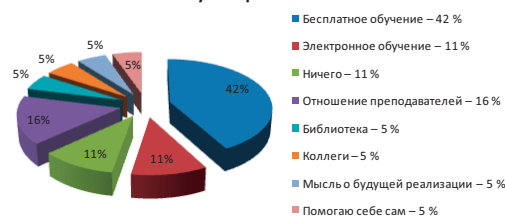


Рис. 4. Ответы студентов с СОП на седьмой вопрос

На вопрос: „Что Вам мешает учиться лучше?“ 40% студентов с СОП отвечают: „Ничего.“, но столько же (40%) говорят: „Труднодоступная среда.“ Остальные ответы: „Не могу оценить – 5%; дорогое лечение, которое мне необходимо – 5%; „неудовлетворительная материальная база – 5%, плохое отношение коллег – 5% и „частые отсутствия по состоянию здоровья“ – 5%. Общее количество ответов превышает 100%, так

как некоторые студенты назвали более одного ответа.

Своими ответами на вопрос: "Считаете ли Вы, что академическое образование в Фракийском университете вполне отвечает Вашим потребностям?" немного более половины студентов с СОП (55%) подтверждают это ответом „Да“; 25% : „Нет“ и 20% : „Не могу сказать“. Те, кто ответил „Нет“ и „Не могу сказать“, добавляют, что необходимо сделать пандусы для въезда в лифт, лифты и транспортные дорожки, приобрести необходимые материалы для практических занятий, подходящие учебные пособия и чтобы к ним проявляли „более корректное отношение“.

На вопрос по отношению необходимости дополнительных материалов 70% студентов с СОП категорично говорят о их необходимости.

Преобладающая часть участвующих в исследовании студентов (90%) заявили свое положительное отношение к обучению студентов-добровольцев, которые могли бы помогать своим коллегам с СОП.

Половина участников исследования заявляют и то, что необходима дополнительная подготовка университетских преподавателей для успешного обучения студентов с СОП, а 85% из них, что они нуждаются в дополнительных консультациях со своими преподавателями. В этой связи можно отметить и то, что таким образом университеты в целом смогут значительно обогатить свою деятельность. В. Кацарска пишет: „Университеты, как институции, которые не только готовят специалистов для активного участия в процессах, имеющих отношение ко всему обществу, но и как научные центры, в которых разрабатывается научный подход для интеграции и межкультурного сотрудничества, должны иметь более ощутимый вклад“ [2, с.155].

Последний, заданный нами вопрос, был следующий: „Имеется ли необходимость создания в Фракийском университете Центра для поддержки и обучения студентов с СОП и для помощи в их общей адаптации в академической среде?“. Ответ всех студентов был абсолютно категоричным: „Да“.

Результаты предпринятого нами исследования дают основание сделать несколько важных выводов:

Польза для лиц со специальными образовательными потребностями от обучения в высших учебных заведениях намного обширнее по сравнению с обучением лиц без специальных потребностей. Она варьирует в широких границах, хотя будет достаточным упомянуть пользу по отношению здоровья.

Существует необходимость расширения охвата академического обучения по отношению лиц со специальными образовательными потребностями. До сих пор по различным причинам, более важные из которых были перечислены выше, количество лиц со специальными образовательными потребностями, поступивших на обучение в академическую среду Фракийского университета в г. Стара Загора, Болгария, не очень велико.

Студенты со специальными образовательными потребностями заявляют, что по отношению состояния университетской среды есть еще много того, чего можно пожелать. Обучающиеся студенты имеют осознанную необходимость улучшения университетской поддерживающей среды, прежде всего ее физических условий, но также и социальных.

Конкретные предложения для улучшения университетской среды относятся, прежде всего, к созданию доступной архитектурной среды, наличию дополнительных материалов на бумажных и электронных носителях, технических средств и пр.

Студенты высказали необходимость обучения студентов-добровольцев, которые могли бы оказывать им помощь и поддержку, а также и дополнительной подготовки университетских преподавателей с целью более успешного обучения студентов с СОП.

Мнение студентов о необходимости создания Центра академической поддержки студентов со специальными образовательными потребностями было единодушным. В таком Центре могли бы быть осуществлены все их предложения, которые мы считаем важными и которые необходимо реализовать.

Выраженные в более обобщенном виде функции Центра можно объединить в следующие группы: социальная, психологическая и педагогическая поддержка, улучшение физической и социальной среды, дополнительное обучение университетских преподавателей и студентов-добровольцев, конкретная методическая деятельность в зависимости от потребностей студентов, а также и расширение связей с подобными структурами у нас и за границей.

В заключение можно отметить, что поставленная путем проведенного исследования цель - конкретное выяснение состояния и необходимости улучшения университетской среды для студентов со специальными образовательными потребностями в Фракийском университете, г. Стара Загора, Болгария, была достигнута.

Полученные результаты говорят в пользу осуществления идеи создания Центра поддержки обучения студентов со специальными образовательными потребностями и их успешной адаптации в университетской среде Фракийского университета в г. Стара Загора.

Авторы статьи выражают благодарность Елке Д. Нейчевой-Тоневой - студентке Педагогического факультета Фракийского университета по специальности „Специальная педагогика” за ее практическую деятельность, связанную с проведением данного исследования.

Список литературы

1. Европейска комисия. Европейска стратегия за хората с увреждания за периода 2010 — 2020 г.: Подновен ангажимент за Европа без бариери, 11 ноември, 2010. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=celex:52010DC0636>

2. Кацарска В. Специално образование. Научен статут на специалната педагогика. Изд-во „Лаген” Ст. Загора, България, 2015

3. Материалы конференции «Социальная реабилитация и поддержка инвалидов в Германии» 26 – 30 января 2010 года, г. Кёльн (Германия) <http://pora.zavantag.com/stati/materiali-konferencii-socialenaya-reabilitaciya-i-podderjka-in/main.html>

4. Стойкова Ж. Деца в риск- адаптация, общуване, мултидисциплинарни решения. Контраст, Стара Загора, България, 2008

5. Студентите със специални образователни потребности - подкрепа за качествено образование и достоен живот. Сборник материали. Университетско издателство на ЮЗУ «Неофит Рилски», Благоевград, България, 2010, ISBN 978-954-680-656-7

6. Терзийска П. Съвременни измерения на специалното образование. Унив. Изд.во на ЮЗУ, Благоевград, България, 2009

7. Stoykova Zh. Social Interest and Motivation. In: Trakia Journal of Sciences. Volume 11 Number 3, 2013

8. www.handi-u.fr

УДК 376: 159.922.8

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР, ПРЕДРАСПОЛАГАЮЩИЙ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Конева И.А., Солдатова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина Министерства образования России (Мининский университет)», Нижний Новгород, e-mail: konvia@mail.ru, ylsoldatova@mail.ru

Исследование посвящено изучению психосоциальных особенностей самосознания подростков, склонных к аддиктивному поведению, в сравнении с подростками, не склонными к аддиктивному поведению. Исследование проведено на испытуемых 15-16-летнего возраста. Были применены экспериментальные методики, направленные на изучение склонности к зависимому поведению, особенностей образа Я и системы и уровня самоооценок. Доказано, что для подростков, склонных к аддиктивному поведению, характерно расхождение самооценки и уровня притязаний и наличие более негативного образа Я. Выявлены базовые нарушения в сфере самосознания, вызывающих у подростка негативные психоэмоциональные состояния и влекущие за собой употребление психоактивных веществ как средства снятия эмоционального дискомфорта. Обозначаются меры профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде за счет развития продуктивных форм активности подростков, которые на данном возрастном этапе являются оптимальными для благополучного становления личности

Ключевые слова: аддиктивное поведение, самосознание, самопознание, самооценка, образ Я

PSYCHOSOCIAL FEATURES OF CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS AS A FACTOR PREDISPOSING TO ADDICTIVE BEHAVIOR

Koneva I.A. , Soldatova Y.A.

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K.Minin (Minin,s University), Nizhny Novgorod, e-mail: konvia@mail.ru, ylsoldatova@mail.ru

The study is on psychosocial identity adolescents are prone to addictive behavior compared to teenagers, not prone to addictive behavior. The study was conducted on examinees 15-16 years of age. Was used experimental techniques to study propensity to dependent behavior, the characteristics of image I and system-level self-evaluations. It is proved that for adolescents who are prone to addictive behaviour, characterized by the divergence of self-esteem and level of claims and the presence of more negative image of Ya. Identified underlying violations in the sphere of consciousness, causing the teenager a negative emotional state, and entailing the use of psychoactive substances as a means of relieving emotional discomfort. Indicated prevention of substance use among adolescents through the development of productive forms of activity of adolescents, who at this age stage are optimal for successful personality development

Keywords: addictive behavior, self-awareness, self-knowledge, self-esteem, image of «I»

Одной из актуальных проблем современной педагогики и педагогической психологии является изучение становления самосознания в подростковом возрасте как яркого феномена социализации человека. Исследования по данной проблематике дают обширный материал для понимания личности подростков, что необходимо для последующего благоприятного интегрирования их в общество.

Современный ученик живет в мире сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Подростки больших других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и морально-нравственной обстановки. Осложнение социально-экономических условий жизни населения, воздействие средств массовой информации, распространяющих противоречивые идеи и ценности, обострили проблему «детей группы риска» и при-

вели наше общество к увеличению числа детей этой группы.

Попадание учащихся в так называемую группу риска — та область современных реалий, которые существенно усугубились в последнее время и поставили страну перед фактом обострения таких социальных проблем, как детская беспризорность и усиление девиантных, в т.ч. аддиктивных, и делинквентных форм поведения детей. Большая часть из детей группы риска имеет особенности физического, психического, социального развития, к которым, как правило, относят проблемы со здоровьем, трудности в воспитании и обучении, ограничение возможностей физического и психического развития, сиротство и другие. Особенно ярко все перечисленные особенности учащихся группы риска проявляются в подростковом возрасте, который является критическим этапом в развитии личности.

В подростковом возрасте отмечаются бурные биологические и социальные изменения, обуславливающие всю психологическую перестройку. Колоссальные изменения происходят в сфере самосознания подростка, в целом оформляется такое сложное образование как Я-концепция: претерпевают изменения и в последствии стабилизируются образ Я, система самооенок подростка и сопряженные с ними формы поведения.

На наш взгляд, исследование особенностей психических новообразований возраста дает наиболее ценную дифференциально-диагностическую информацию, поскольку психические новообразования возраста являются наиболее уязвимыми для влияния вредоносных факторов. В младшем подростковом возрасте для диагностики психологического благополучия развития наиболее обосновано исследование самосознание, в частности, такого базового компонента Я-концепции, как образа Я [3, с. 1540].

Актуальность изучения особенностей самосознания подростков, склонных к аддиктивному поведению, обусловлена следующими факторами:

- исследование специфики самосознания как новообразования подросткового возраста вносит соответствующий вклад в разработку проблем возрастной психологии [5, с. 863];

- насущной потребностью практики: вопросы организации профилактики и психокоррекции девиантных форм поведения применительно к школьным возрастам (особенно средним и старшим) нуждаются в разработке и внедрении в образовательный процесс [4, с. 659];

- благополучие становления самосознания в подростковом возрасте является основой успешной адаптации и интеграции в обществе [4, с. 659].

Негативные особенности психического развития учащихся группы риска особенно ярко проявляются в подростковом возрасте. В связи с этим у специалистов различных категорий возникает острая потребность в исследовании проблемы становления самосознания и дальнейшем развитии этого личностного новообразования у подростков.

Предметом нашего исследования явились психосоциальные особенности самосознания подростков, склонных к аддиктивному поведению, в сравнении с подростками, не склонными к такому поведению. Исследование проведено на испытуемых 15-16-летнего возраста. Были применены следующие экспериментальные методики: опросник «Склонность к зависимому поведению» (В.Д.Менделевич), по-

зволивший сформировать экспериментальную и контрольную выборки (склонных и не склонных к аддиктивному поведению подростков); тест установок личности на себя «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартлэнд, модификация Т.В.Румянцевой), который выявляет вербальные представления о себе; исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан), позволивший определить уровень самооценки.

Результаты проведенного опросника «Склонность к зависимому поведению» (В.Д.Менделевич) показали, что 37 % подростков не склонны к алкогольной зависимости, а 63 % в сумме по трем показателям склонны к употреблению алкоголя, при этом у 14% из них ярко выражены признаки высокой вероятности. В исследуемой выборке наибольшее число подростков находится в группе риска по предрасположенности к зависимому поведению: в большей степени к наркозависимости, чем к алкогольной зависимости.

В результате анализа показателей оценивания себя по шкалам методики Дембо-Рубинштейн были выявлены следующие различия:

Не склонные к зависимому поведению подростки оценивают себя высоко по всем предложенным шкалам, отмечая уровень своего состояния на шкале больше половины.

Среди склонных к зависимому поведению подростков около 20% оценивают себя отрицательно по следующим шкалам: «авторитетен у сверстников — презирается сверстниками» и «уверенный в себе — не уверенный в себе». Т.е. данные испытуемые в группе сверстников занимают положение отвергаемых, при этом у них наблюдается наличие неуверенности в себе. Это является благоприятным условием для приобщения подростка к употреблению психоактивных веществ. Около 10% испытуемых оценивают себя низко по шкалам «умный-глупый» и «хороший характер, плохой характер».

Анализ результатов проведения методики «Кто Я?» показал, что у не склонных к аддиктивному поведению подростков наиболее ярко выражены деятельностное Я (увлечения, интересы), рефлексивное Я (личностные качества, философские утверждения, описание поведения) и коммуникативное Я (отношения со сверстниками, дружба и общение).

У склонных к аддиктивному поведению подростков наиболее ярко выражено: коммуникативное Я.

Важно отметить тот факт, что у склонных испытуемых в самоописаниях появляется категория отвержения («ненавижу

наглость», «раздражает тупой смех», «не люблю тупых», «не уважаю плохих людей»). Можно предположить, что подобные высказывания являются следствием неприятия подростка значимыми людьми (семья, группа сверстников) или сложностью во взаимоотношениях с ними, следствием чего и является наличие достаточно агрессивных реплик. Среди склонных к зависимости подростков встречаются такие, чье количество самоописаний не превышает 9-ти, что может быть связано с такими личностными особенностями, как замкнутость, неуверенность в себе, трудности самопознания. Тогда как количество самоописаний подростков, не склонных к аддиктивному поведению, приближается к 20.

Математические расчеты показали, что статистически значимые различия у склонных и несклонных к аддиктивному поведению испытуемых выявлены в таких категориях самоописаний, как «увлечения, интересы», «личностные качества, связанные с взаимодействием с окружающими», «половая принадлежность», «семейные и дружеские роли», «личностные качества, связанные с интеллектуальными способностями».

Различия в категории «увлечения, интересы» связаны с недоразвитием деятельностного компонента образа Я у склонных к аддиктивному поведению подростков. Данные испытуемые не способны в полной мере оценивать и контролировать свое поведение и поступки, опираясь на нравственное поведение и общепринятые нормы, а также принимать санкции в случае его нарушения.

Значимые различия в категории «личностные качества, связанные с взаимодействием с окружающими» говорят о недоразвитии в полной мере коммуникативного компонента образа Я. Это означает, что склонные к аддиктивному поведению подростки имеют недостаток тех личностных качеств, которые способствуют благоприятному общению со сверстниками, расширению коммуникативных связей. Испытывая большую потребность в общении со сверстниками, такие подростки не имеют хорошо развитых оптимальных коммуникативных навыков. Вследствие этого испытуемые не воспринимают себя членом группы друзей, не ощущают субъектом общения, что должно в полной мере развиваться в подростковом возрасте. Эмоциональный дискомфорт от этого в дальнейшем может привести к уходу от реальности путем употребления психоактивных веществ.

Значимые различия в категории «личностные качества, связанные с интеллектуальными способностями» свидетельствуют

о том, что склонные к аддиктивному поведению подростки – это чаще всего неуспевающие в усвоении школьной программы, что условно является маркером возникновения аддиктивного поведения.

Постоянное внимание и систематическая работа по развитию разных продуктивных форм активности подростков, в т.ч. учебной, общественно-полезной, интеллектуально-творческой, спортивной деятельности (в комплексе), ведут к росту и развитию самосознания и самопонимания подростков [10, с. 17]. Такое развитие обеспечивает обогащение и расширение детской души, делает её богаче и духовно выразительнее, что в свою очередь, способствует рождению настоящей личности. А полноценное личностное развитие подростков – лучшая профилактика аддиктивных форм поведения.

Таким образом, полученные результаты убедительно показывают нам необходимость оптимизации процесса социализации подростков, склонных к аддиктивному поведению, в частности, нормализации процесса самосознания подростка, трудности в становлении которого обусловлены социальным влиянием. Оптимизация процесса самосознания в подростковом возрасте является одним из главных условий формирования гармоничной личности.

Список литературы

1. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2013. – 255 с.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. К проблеме профессионального выбора подростков с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 9-5. – С. 49-51.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1539.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 659.
5. Кисова В.В., Конева И.А. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 348 с.
6. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12-8, с. 1526 - 1528.
7. Конева И.А., Романова С.В. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6 (1). – С. 1531.
8. Конева И.А., Романова С.В. Развитие творческих способностей учащихся группы риска с целью их адаптации к социуму // Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. – СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2014. – С. 325-331.
9. Конева И.А., Рыжова Ю.В. Коррекция волевой сферы старших дошкольников с задержкой психического развития продуктивными видами деятельности // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 9-5. – С. 53-55.
10. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Культура и образование. – 2014. – № 12 (16). – С. 17.

УДК 373.5: 378

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Кривцова Н.С.

*ФГБОУ ВО Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
Ульяновск, e-mail: boyzverg@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности педагогического сопровождения формирования положительно-го отношения к профессиям как фактора профессионального самоопределения старшеклассников. Ведущим понятием является образ профессии и аффективное восприятие образа профессии, выражающееся в отношении. В основе анализа лежит положение о том, что профессия и все, что с ней связано, представлены в сознании в виде субъективных и эмоционально окрашенных образов. Предварительный количественный и качественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы (изменение отношения старшеклассников к профессиям, изменение расстояния между профессиями в субъективном семантическом пространстве) показывают социальную актуальность реализуемого исследования. Кратко представлен методический комплекс опытно-экспериментальной работы соответствующий задачам исследования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассник, образ профессии, личностный конструкт, семантический дифференциал, отношение к профессии

THE EXPERIENCE OF FORMING A POSITIVE IMAGE OF A PROFESSION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AS A METHOD OF PROFESSION SELF- DETERMINATION

Krivtsova N.S.

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: irina9079@mail.ru*

The article deals with the peculiarities of pedagogical support of forming positive images of professions as a factor of pedagogical support of high school students' professional self-determination. The key notions are the image of a profession and affective perception of the image of a profession expressed by the attitude. The analysis is based on the opinion that professions and everything connected with them are represented in the mind as subjective and emotive images. The preliminary quantitative and qualitative analysis of the experimental work (changing the attitude of high school students to professions and changing the distance between professions in the subjective semantic space) shows the relevance of the study being implemented. The presented methodical complex of the experimental work corresponds to the objectives of the study.

Keywords: professional self-determination, high school student, an image of a profession, personal constructs, semantic differential, attitude towards a profession

Сложность профессионального самоопределения обуславливается действием многих разноплановых факторов, которые можно свести в три группы: факторы общественного воздействия, факторы личного характера (склонности, способности, интересы и психофизиологические качества) факторы, связанные с потребностями социума в профессиях (кадрах).

Профориентацию следует рассматривать как систему психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения. В современной профориентации доминируют две идеи. Первая - идея дифференциации, согласно которой профориентационная работа организована в соответствии с возможностями и планами старшеклассников. Дифференциация позволяет вести профориентационную работу более целенаправленно [1], [11].

Другая идея состоит в том, что выбор профессии обусловлен не столько ориента-

цией на конкретную профессию, но и выбором желаемого для себя социального положения в обществе, стиля жизни, планами в других сферах жизни — как старшеклассник собирается распределять время между работой, семьей, друзьями, увлечениями; какой уровень дохода хочет иметь; насколько спокойной или рискованной должна быть работа и т. д. В рамках этой идеи, избираемая профессия становится средством достижения всех этих планов. Идея дифференциации является более разработанной, чем идея о выборе профессии как выборе желаемого для себя образа жизни [9].

Рассматривая выбор профессии, как выбор будущего стиля жизни, важно учитывать, что и сама профессия и все, что с ней связано, представлены в сознании в виде образов. Следовательно, выбирая профессию, человек выбирает образ будущей профессии. Под образом профессии в системе самоопределения понимается совокупность

представлений о будущей профессии, интегрированных в некий целостный образ, отражающий ее сущность, внутреннее содержание [2], [8].

Цель нашего исследования - выявление особенностей педагогического сопровождения процесса формирования положительного отношения к профессиям как фактора профессионального самоопределения старшеклассников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 10-х классах образовательных организаций Ульяновской области.

На первом пилотном этапе опытно-экспериментальной работы нами была поставлена цель – определить перечень профессий, наиболее значимых для старшеклассников. Для этого старшеклассникам предлагалось индивидуально написать пять привлекательных профессий и пять непривлекательных профессий. При возникновении затруднений, связанных с формулировкой задания, вносилось уточнение следующего характера: «Напишите профессии, которые вам нравятся и не нравятся».

Профессии фиксировались в соответствующие два списка (привлекательные и непривлекательные профессии) с обозначением числа повторений по каждой профессии. Следует отметить, что в списки не вошли профессии, не требующие профессиональной подготовки (например, дворник, уборщица и т.д.). Число профессий в общем списке варьировалось по классам от 112 до 126. Набравшие наибольшее количество «голосов» (повторений) профессии использовались для дальнейшей работы. Профессии условно были определены нами как «положительные» (привлекательные), «отрицательные» (непривлекательные) и «нейтральные» (отмеченные в равной степени и как привлекательные и как непривлекательные). В итоговый список вошло 15 профессий: «положительные» (экономист, военный, дизайнер, актер), «нейтральные» (психолог, юрист, полицейский, повар, врач, программист), «отрицательные» (инженер, водитель, продавец, учитель, менеджер).

Для использования на основном этапе опытно-экспериментальной работы, возникла необходимость определения вербальных выражений (слов, словосочетаний), связанных в сознании старшеклассников с образом профессии. В качестве таких выражений нами были определены конструкты, полученные путем применения техники репертуарных решеток.

Для составления репертуарной решетки, элементами которой и будут являться профессии, использовался итоговый список профессий. Использование техники репер-

туарных решеток [6], [11] позволяет выявить слова и фразы, с помощью которых старшеклассники выражают свое отношение к различным профессиям.

Для составления репертуарной решетки (далее РР) необходимо определить элементы РР. В нашем исследовании это профессии, полученные на первом этапе работы. Вторая часть РР - конструкты. Конструкт - «способ истолкования мира» - это особое субъективное средство, «трафарет или шаблон», сконструированный самим человеком на основе собственного опыта, с помощью которого человек воспринимает свое окружение, создает целостный образ мира и определяет в нем свою линию поведения... будь она точно сформулированной или безотчетно отыгрываемой, выраженной словесно или совершенно безмолвной,... разумно аргументированной или почувствованной интуитом» (Дж. Келли) [6].

Техника репертуарных решеток предполагает поэтапную работу.

Первый этап состоит в выявлении конструктов, необходимых для составления РР. Один из способов выявления конструктов - метод триад, при котором старшеклассника предлагалось три элемента (профессии) и необходимо было определить, чем две из трех профессий сходны между собой и тем самым отличны от третьей.

Слово или короткая фраза, разъясняющая, чем именно эти элементы сходны между собой записывается в отведенной графе. Затем определялся противоположный полюс конструкта. Конструкт всегда биполярен, он имеет два полюса (например, «черный - белый», «веселый - грустный», «с широким кругозором - ограниченный») [4].

С применением техники репертуарных решеток связан ряд проблем: человек может не быть склонным обсуждать с исследователем свои базовые конструкты; в процессе исследования возможно обнаружение противоречивых базовых конструктов, которые могут оказать определенное травматическое воздействие на сознание испытуемого; рекомендуется по возможности избегать выявления базовых конструктов; различия в однозначности понимания и употребления разными людьми (в том числе испытуемого и исследователя) одних и тех же слов; люди могут иметь сходные конструкты почти на всех уровнях иерархии и все-таки конструировать совершенно различные результаты; конструкты не всегда можно адекватно вербализировать; невозможность полноценного использования техники репертуарных решеток при массовых опросах.

После определения конструктов старшеклассники определяли, отмечая в бланке

все другие элементы (профессии), обладающие указанной выше характеристикой (полнос конструкта). Аналогично заполняются оставшиеся строки решетки.

РР представляет из себя матрицу столбцы которой – элементы (профессии), а строки – конструкты (слово или короткая фраза). Биполярность конструкта обязательно отражается при составлении РР.

Всего было выявлено 218 конструктов. При анализе конструктов, были исключены конструкты, не имеющие повторений и некорректно сформулированные (жаргонизмы) конструкты. В результате был определен список, включающий 41 конструкт. После этого старшеклассники определяли, отмечая в бланке все другие элементы (профессии), обладающие соответствующей характеристикой (полнос конструкта). Аналогично заполнялись оставшиеся строки решетки. Таким образом, были получены индивидуальные репертуарные решетки. Дальнейшая работа заключалась в сведении индивидуальных РР в единый вариант. Количественный анализ позволил выявить конструкты, имеющие максимальное количество повторений по каждому элементу (профессии).

Отдельно были зафиксированы конструкты, относящиеся к «положительным», «отрицательным» и «нейтральным» профессиям. Пятнадцать наиболее часто встречающихся (повторяющихся) конструктов, относящихся к «положительным» профессиям, использовались на следующих этапах опытно-экспериментальной работы.

Среди наиболее часто повторяющихся, отмечена большая группа конструктов так или иначе связанная с материальным положением и статусом представителей разных профессий: «работают за деньги», «выше заработок», «стабильный заработок», «много денег», «более престижная», «выше статус в обществе». Но если эта группа конструктов в принципе была достаточно предсказуемая, то группа, связанная со степенью активности в деятельности оказалась менее ожидаемой: «спокойная», «активная деятельность», «ведомые», «создают», «действует», «делают то, что им велят», «более самостоятельная», «ожидают приказа, подчиняются». Важно отметить, что для дальнейшей работы использовалась не корректная интерпретация конструктов, а формулировки, полученные в результате работы самих старшеклассников. Именно эти дословные высказывания-конструкты, полученные при проведении первых этапов опытно-экспериментальной работы, являются ключевыми словами для написания старшеклассниками мини-рассказов.

На основном этапе опытно-экспериментальной работы (формирующий эксперимент) были определены экспериментальная группа и контрольная группа, близкие по значимым признакам индивидуальных различий старшеклассников, поскольку очевидно, что корректность выводов и достоверность результатов исследования во многом определяется характеристиками экспериментальной и контрольной групп.

В качестве основной формы экспериментальной работы со старшеклассниками выбрано занятия внеурочной деятельности.

В соответствии с поставленными целями на занятиях применялись: беседа; составление мини-рассказов (сочинений); моделирование (проектирование); дискуссия; ролевые пробы; занятие – «пресс-конференция».

Важно отметить, что в заключении каждого из перечисленных занятий предусматривалась рефлексия.

Беседа использовалась как средство активизации умственной работы старшеклассников, поддержания внимания и интереса: каждый вопрос — задача, которую решают обучающиеся. Перед началом беседы старшеклассники индивидуально определяли по 4-5 характеристик каждой профессии из списка (15 профессий). Для поддержания активности в процессе обсуждения старшеклассники отвечали на ряд вопросов: «Какая характеристика наиболее ярко характеризует профессию? У кого отмечена такая же или схожая характеристика? Кто не согласен, что эта характеристика относится к профессии?»

Составление мини-рассказов (сочинений) проводилось в определенной последовательности. Дословные высказывания-конструкты, полученные при проведении пилотного этапа опытно-экспериментальной работы, послужили ключевыми словами для написания старшеклассниками мини-рассказов.

Старшеклассникам предлагалось сначала написать по 3-5 предложений о двух «положительных» профессиях. Затем необходимо было выполнить это же задание относительно «нейтральных» профессий. В заключении проводилась аналогичная работа с «отрицательными» профессиями. Такая последовательность предполагает постепенное усложнение, т.к. при написании мини-сочинения обязательным условием было использование в каждом предложении конструктов (слов и словосочетаний) связанных только с «положительными» профессиями. Обоснованность последовательности написания мини-сочинений подтвердилась на рефлексивном этапе. Старшеклассники

отмечали сложности, возникшие при выполнении той части работы, которая была связана с «отрицательными» профессиями.

Следует отметить, что при составлении предложений с использованием конструктов нельзя было употреблять отрицательную частицу «не».

Моделирование образа жизни «Профессия»

Для моделирования были специально подготовлены карточки с названиями «нейтральных» и «отрицательных» профессий. Старшеклассники разделились на группы и каждая группа нарисовала на ватмане «образ жизни» представителя выбранной профессии. Распределение профессий было организовано в случайном порядке. Никаких дополнительных инструкций по форме и содержанию моделирования не давалось.

После завершения работы каждая группа презентовала свой проект. В заключительной части в результате обсуждения определялись общие черты и различия в «образе жизни» разных профессий, которые фиксировались в общий список.

Дискуссия «Профессия «Учитель»

Дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины.

Включение дискуссии в процесс формирования положительного образа профессии связано с тем, что эта форма взаимодействия стимулирует инициативность обучающихся, развивает рефлексивное мышление. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссия это обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций и т.д. В ходе дискуссии обучающие формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на поставленный вопрос. Результатом дискуссии может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

В процессе организации дискуссии нами отслеживались основные признаки дискуссии:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущего и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение поставленных целей.

Взаимодействие в дискуссии строилось не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – т.е. обращении старшеклассников друг к другу и к ведущему для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Общение в ходе дискуссии побуждало участников искать различные способы для выражения своей мысли, повышало восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализовывались на обсуждаемой в группах информации.

В рамках нашего исследования для дискуссии была выбрана профессия «Учитель». Это связано с тем, что, во-первых эта профессия относится к «отрицательным», во-вторых вопрос повышения статуса (изменения отношения) этой профессии является одним из актуальных для современного общества.

После того как старшеклассники разделились на две команды, одна команда готовила аргументы, говорящие о привлекательности профессии, другая – о возможных отрицательных моментах. Обязательное условие: все высказывания должны быть аргументированы. Важная роль в организации дискуссии принадлежит ведущему (педагогу). В ходе дискуссии не раз возникали эмоциональные вспышки, требующие своевременного сглаживания адекватной репликой или примером.

По результату дискуссии старшеклассники составили обобщенный образ профессии «Учитель». Необходимо отметить, что во всех классах большинство характеристик, входящих в обобщенный образ профессии, можно определить как положительные.

Ролевые пробы

Ролевые пробы предполагают включение поведенческого компонента.

- В ходе ролевых проб старшеклассники:
- моделируют основные элементы разных видов профессиональной деятельности;
 - моделируют образ жизни представителя профессии;
 - выражают свое отношение к профессии вербальными и невербальными средствами.

Для проведения ролевых проб, старшеклассники разделились на команды по 5-7 человек. Каждой команде была предложена профессия (случайный выбор из списка отрицательных и нейтральных профессий, но профессия «Учитель» обязательно). Каждая команда готовила сценарий и постановку миниатюры о выбранной профессии (как сцена из фильма или спектакля).

В роли «жюри» выступали остальные команды. После просмотра представители команд задавали вопросы на понимание и уточнение. Так же после представления каждой профессии происходило обсуждение. И хотя на постановку разработанного сценария временные рамки не устанавливались, каждая команда использовала не более пяти минут. Гораздо больше времени было использовано на дальнейшее обсуждение увиденного. Следует отметить, что обсуждение тех профессий, представители которых присутствуют в повседневной жизни старшеклассников (учитель, врач, продавец), происходило активней и эмоциональней по сравнению с остальными. Можно предположить, что образы этих профессий более четко представлены в связи с большим опытом взаимодействия.

Пресс-конференции обычно используются для повторения какой-либо темы или для обсуждения какой-то интересной проблемы. Главное отличие, и это важно, состоит в том, что в нашем исследовании не проводилось подготовительной работы. Т.е. старшеклассники не имели возможности заранее подготовить выступление или вопросы для пресс-конференции.

После деления на группы по 4-6 человек, каждая группа выбирала профессию (случайный выбор из списка отрицательных и нейтральных профессий, но профессия «Учитель» обязательно). Каждая группа отвечала на вопросы от лица представителей определенной профессии. Установка была на максимальное, с точки зрения старшеклассников, сходство не только в содержательном плане ответов, но и в поведении, проявлении эмоций; обязательное условие – это удержание линии своей профессии (образ жизни, профессиональная деятельность, профессиональный рост и т.д.).

Во время пресс-конференций отмечалась различная активность и включенность участников, но в среднем она была выше, чем во время дискуссии и значительно выше, чем во время беседы.

Для анализа результатов опытно-экспериментальной работы по формированию положительного образа профессии у старшеклассников использовался метод семантического дифференциала [3], [6], [7] и номинальное шкалирование.

Поскольку отношение, по определению, биполярно (т. е. может быть представлено на биполярном континууме с нейтральной точкой), имеет разную интенсивность и потенциально опосредует собою какое-либо оценочное поведение, оно является элементом семантической структуры личности, а следовательно, может быть измерено при

помощи семантического дифференциала. Семантический дифференциал, как правило, используется там, где требуется количественно описать субъективное, эмоциональное отношение испытуемого к каким-либо обстоятельствам его окружения или внутреннего мира. С помощью его можно измерить определенные свойства представлений человека о разнообразных социальных ценностях, о явлениях культуры, о физических стимулах, наконец, о самом себе и других людях. Такого рода методы позволяют моделировать личность не как совокупность формальных измерений, а как систему личностных смыслов или отношений. Методика состоит в том, что испытуемый оценивает интересующие исследователя понятия по набору шкал. Каждая шкала — это отрезок прямой с 7 делениями. Полярные точки обычно представлены прилагательными-антонимами. Серединная, или нейтральная, позиция означает либо признание, либо отрицание обеих характеристик («и. .и» или «ни. .ни»). Такие шкалы, по мнению Осгуда, можно представить как оси, проходящие через начало координат (оно соответствует нейтральной шкальной позиции) и задающие таким образом многомерное пространство, которое исследователь называет «семантическим». Оценка значения понятия по шкалам СД позволяет поместить его в точку семантического пространства [3].

Положение точки в семантическом пространстве характеризуется двумя показателями: 1) направленностью от начала координат, т. е. от нейтральной позиции шкалы (качественная характеристика), и 2) удаленностью от начала координат («интенсивность», «поляризация» — количественная характеристика). Чем больше точка семантического пространства удалена от начала координат, или, иначе, чем длиннее вектор, тем интенсивнее реакция и, следовательно, тем более значимо для испытуемого оцениваемое понятие. Естественно, что значение понятия определяется тем точнее, чем большее число осей семантического пространства задано, т. е. чем больше число шкал, по которым это понятие оценивается. Однако на практике для определения семантического пространства вполне достаточно знать его основные измерения. Утверждая, что СД выделяет именно аффективные компоненты значения, Осгуд объясняет это тем, что, за редким исключением, шкалы употребляются в метафорическом смысле, причем для психологов именно метафоричность шкал делает СД предпочтительнее таких прямых методов, как, скажем, «полярные профили». Семантический дифференциал — это инструмент, и главное назначение факторов —

служить параметрами точки в пространстве аффективных значений. Поэтому основной интерес представляет практика измерения значения. Выбор понятий определяется конкретными целями исследования, в нашем случае – это профессии [6], [17].

В нашем исследовании, метод семантического дифференциала применялся в начале и в конце формирующего эксперимента. Полученные результаты трех факторов задали семантическое пространство, в котором размещен, упорядочен и описано субъективное отношение испытуемых (старшеклассников) к профессиям. При этом индивидуальные различия испытуемых, при усреднении исчезают, а факторная структура отражает некий групповой портрет, характеризующий выборку в целом.

Выявление корреляционной «близости» профессий друг к другу осуществлялся путём расчета евклидова расстояния между ними в семантическом пространстве. Вторым этапом исследования смысловой сферы является сравнение семантического дифференциала разных понятий (профессий) между собой. Для этого нам необходимо определить базовый стимул-объект, относительно которого будет строиться анализ результатов. В качестве такого стимула-объекта нами определено понятие «Экономист». Основанием для этого послужили результаты пилотного эксперимента, подтвержденные на начальном этапе формирующего эксперимента. Профессия экономист является единственной профессией, которую старшеклассники, принимавшие участие в пилотном эксперименте (214 человек), относили определенно к группе положительных профессий. Другие профессии, отнесенные к группе положительных (актер, дизайнер, военный) не имели такой стабильности в аспекте привлекательности для старшеклассников. Исходя из этого, удаленность от базового понятия «Экономист» в семантическом пространстве определено нами как мера отношения к остальным понятиям (профессиям). Если определить понятие «Экономист» как базовое, то, следовательно, чем больше показатель евклидова расстояния между базовым понятием и исследуемым понятием (профессией), тем менее привлекательна эта профессия. Близость относительно базового понятия, напротив, может трактоваться, как положительное отношение к профессии.

Для определения результатов формирующего эксперимента также был применен метод номинального шкалирования.

На начальном этапе формирующего эксперимента старшеклассники экспериментальной и контрольной группы выразили

свое отношение к заданным профессиям. Необходимо было заполнить номинальную шкалу отметить соответствующий полюс признака «нравится - не нравится».

Для анализа результатов отдельно по каждой группе (экспериментальной и контрольной) и в дальнейшем для сравнительного анализа был использован Критерий Фишера. Значимость различий на 1% уровне были получены по профессиям: инженер, экономист, актер, водитель, продавец, учитель, менеджер, дизайнер и военный. Все перечисленные профессии относятся к «положительным» и «отрицательным» профессиям, что подтверждает правильность их выбора и результатов пилотного эксперимента в целом. Значимость различий по другим профессиям находится либо в зоне неопределенной значимости либо в зоне незначимости. Результаты значимости различий в контрольной группе несколько отличаются от экспериментальной, но незначительно.

В конце проведения формирующего эксперимента нами были применены те же методики, что и в начале – семантический дифференциал и номинальное шкалирование отношения к профессиям. Результаты, полученные при использовании метода номинального шкалирования в конце эксперимента в экспериментальной группе показали, что, согласно Критерия Фишера, по ряду профессий изменилась значимость результатов. Так значимость результатов на 1% уровне отмечены по профессиям психолог, экономист, водитель, повар, продавец, дизайнер и военный. То есть, можно предположить, что профессии: психолог и врач из группы «нейтральных» перешли в группу «положительных» профессий, профессии учитель, инженер и менеджер из группы «отрицательных» профессий перешли в группу «нейтральных».

В тоже время, в конце эксперимента в контрольной группе, если принять за основу интерпретации результатов идею, связанную с тем, что значимость результатов на 1% уровне может трактоваться как основание для отнесения профессии в группу «положительных» или «отрицательных» профессий в зависимости от направленности изменений, зафиксирован ряд изменений. Без изменений по значимости результатов остались профессии: инженер, экономист, психолог, актер, полицейский, водитель, продавец, учитель, менеджер, программист. По всем остальным профессиям изменение уровня значимости результатов произошел в сторону снижения привлекательности. Заметных сдвигов в сторону улучшения отношения к профессиям в контрольной группе

не отмечено в отличие от результатов экспериментальной группы.

Для проверки эффективности формирующего эксперимента нами также был проведен анализ методом семантического дифференциала. Для количественного и качественного анализа использовались показатели изменения евклидова расстояния от каждой из профессий до профессии «Экономист» в семантическом пространстве старшеклассников. Разница результатов евклидова расстояния в начале и в конце эксперимента трактовались нами как изменение отношения к образу профессии. Уменьшение расстояния является показателем сдвига отношения в положительную сторону, увеличение – снижение привлекательности профессии.

Уменьшение евклидова расстояния в экспериментальной группе отмечено для профессий: инженер (-1,28), психолог (-0,54), юрист (-1,00), продавец (-0,08), менеджер (-0,85). Наибольшие изменения произошли относительно профессий учитель (-1,75) и врач (-1,42). Все вышеперечисленные профессии относятся к группе «отрицательных» или «нейтральных».

По остальным профессиям изменение евклидова расстояния имеет положительное значение, т.е. можно говорить об, хоть и незначительном, но увеличении расстояния относительно профессии экономист в семантическом пространстве и, следовательно, о снижении привлекательности этих профессий для старшеклассников экспериментальной группы. Это, возможно, объясняется тем, что при реализации программы формирующего эксперимента не использовались положительные профессии (экономист, актер, дизайнер, военный), другие профессии (водитель, повар, программист) не использовались старшеклассниками. Максимальный сдвиг по профессии учитель, на наш взгляд, связан с тем, что эта профессия единственная в обязательном порядке присутствовала на каждом этапе формирующего эксперимента.

В контрольной группе также произошло как уменьшение, так и увеличение евклидова расстояния, но в большинстве случаев незначительное.

Для статистического подтверждения предварительных выводов был применен метод парного t-критерия Стьюдента. Безусловно, полученные результаты нельзя расценивать как связанные исключительно с программой экспериментального исследования. Необходимо принимать во внимание комплексное воздействие разных факторов, включая процессы саморазвития и самообразования. Вместе с тем, установленная положительная динамика в экспериментальной группе, заметно превышающая динамику в контрольной группе может являться основанием для общего вывода об эффективности разработанной нами теоретико-экспериментальной модели формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

Список литературы

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов на/Д.: Изд-во «Феникс», 1986. - 512 с.
2. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1983. - С. 251-261.
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
4. Похилько В.И., Федотова Е.О./Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности.// Вопросы психологии. - 1984.- №3. - С. 151-157.
5. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорентация: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. - 3-е изд. - М.: ИЦ «Академия», 2007. - 496 с.
6. Серкин В.П. Алгоритм разработки и бланки специализированных семантических дифференциалов для оценки работы, профессии и профессионала // Психологическая диагностика. № 5, 2007. – С. 11 – 29.
7. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учебное пособие для студентов вузов / В.П. Серкин. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
8. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. – 2003.- № 4. - С. 18-31.
9. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. - М.: Владос-Пресс, 2001. - 96 с.
10. Чистякова С.Н. Психологическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие. М.: Издательский дом «Академия», 2005. - 128 с.
11. Kelly, G. A. A theory of personality: The psychology of personal constructs 1963. New York: W.W. Norton & Company, pp: 190.

УДК 376.3: 615.85

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Кударина А.С., Ашимханова Г.С., Жусупбекова З.Д., Садыков К.И., Саликов Ж.К.

РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова» Министерство образования и науки Республики Казахстан, Караганда, e-mail: office@ksu.kz

Сложность лечения детского церебрального паралича состоит в том, что лекарственные препараты могут ускорять процесс «созревания» нервных волокон, нормализовать мышечный тонус, но никак не могут влиять на мышечные и суставные контрактуры, которые не позволяют приобретать ребенку опыт нормальных поз и движений. Ежедневная лечебная физкультура способна помочь малышу развиваться нормально. В любом случае примирение с инвалидностью не является решением этой проблемы. Начало занятий лечебной физкультурой в любом возрасте дает положительные изменения: улучшается эмоциональное состояние ребенка, уменьшаются (или исчезают) мышечные контрактуры.

Ключевые слова: лечебная физкультура, паралич, реабилитация, инвалидность, ребенок с ограниченными возможностями, гемиплегия, спастичность, неврологическое обследование, судороги

THE PECULIARITIES OF THERAPEUTIC PHYSICAL ACTIVITY FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Kudarinova A.S., Ashimhanova G.S., Zhusupbekova Z.D., Sadikov K.I., Salikov Zh.K.

Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A.Buketov Raraganda State Universiny», Karaganda, e-mail: office@ksu.kz

Complication of treatment of child's cerebral paralysis consists of that medicinal preparations can accelerate the process of "ripening" of nervous fibres, normalize a myotonus, but in any way can not influence on muscular and arthral контрактуры that does not allow to gain experience to the child normal poses and motions. Daily curative physical education is able to help a kid to develop it is normal. In any case reconciliation with disability is not the decision of this problem. Beginning of engaging in curative physical education in any age gives positive changes: the emotional state of child gets better, muscular diminish or disappear.

Keywords: curative physical education, paralysis, rehabilitation, disability, child with limit possibilities, hemiplegia, спастичность, neurological inspection, cramps

Форму протекания заболевания, должен определить детский невропатолог. По Л.О. Бадалян ДЦП проявляется в спастической форме, в виде гемиплегии, диплегии, двусторонней гемиплегии, в дистонической или гипотонической формах.

По А.Ю. Ратнеру, ДЦП делится на спастический тетрапарез (двойная гемиплегия), спастический гемипарез (обе формы сопровождаются эпилепсией), мозжечковый синдром (мышечная гипотония), гиперкинезы (насильственные движения, мешающие ходьбе).

По К.А. Семеновой определяют спастическую диплегию, двойную гемиплегию, гиперкинетическую форму ДЦП, атонически-астатический синдром, гемипаретическую форму патологии.

Существует еще и рудиментарный вариант ДЦП: минимальные мозговые дисфункции—неврологические нарушения в виде вялости, быстрой утомляемости, возбудимости, неусидчивости, тиков, головных болей, а в более старшем возрасте нарушения проявляются низкой успеваемостью в школе из-за сложностей с усвоением новой ин-

формации. У таких детей бывают трудности в общении, нарушения сна.

В течение болезни по данным разных авторов различают от 3 до 4 периодов:

1) острый период, или ранняя стадия (7-14 дней, до 2-3 месяцев), когда заболевание проявляется в виде синдромов:

- синдрома нарушения мозгового кровообращения — имеют место стон, судороги, резкое возбуждение ребенка с пронзительным криком, нарушения дыхания;

- синдрома повышения внутричерепного давления (гидроцефально-гипертензионного) — родничок напряжен или выбухает, размеры головки быстро увеличиваются, могут быть судороги;

- судорожного синдрома — судороги бывают по несколько раз в день;

- синдрома угнетения безусловных (врожденных) рефлексов — хватательного, автоматической походки и др. Формируются неправильные установки туловища и конечностей;

- дизэнцефального синдрома — отмечаются малая прибавка в массе, задержка роста, нарушение сна, температуры;

2) восстановительный период:

– ранний восстановительный период (начальная хронически-резидуальная стадия) — начинается вслед за стиханием острых проявлений кровоизлияния в мозг. По мнению разных авторов, этот период продолжается от 2 до 5 месяцев. Именно в это время врач может определить форму ДЦП. Чаще она бывает смешанной и включает различные двигательные нарушения;

б) поздний восстановительный период — длится до 1-2 лет;

3) период остаточных явлений, или конечная резидуальная стадия, — начинается с 2 лет и продолжается весь период детства и юношества. Дети 4-7 лет с сохранным интеллектом посещают логопедические группы детских садов (двигательные нарушения сочетаются с нарушениями речи). Занятия по ЛФК с методистом проводятся через день, все остальные дни ребенок занимается с родителями. Двухлетний ребенок с ДЦП может находиться в движении до 2,5ч. в день, в 3-7 лет — до 6ч.

Наша задача — как можно раньше выявить симптомы заболевания, а для этого существуют специальные тесты. Учитывая, что в период новорожденности у ребенка в норме тонус мышц повышен, определять изменения мышечного тонуса можно по косвенным признакам только с конца первого месяца: при повышенном тонеусе ребенок из положения на животе не делает попыток поднять голову и установить ее по средней линии.

Лечебная физкультура является важнейшим фактором физической реабилитации больных ДЦП, развития их самообслуживания. Малогрупповые занятия ЛФК, игры, лечебная хореография, гидрокинезотерапия способствуют совершенствованию психомоторных функций ребенка, максимально приближают его к уровню сверстников.

Одним из важных средств реабилитации детей, которые страдают церебральными параличами, является лечебная физкультура. Комплекс лечебной физкультуры состоит из выполнения физических упражнений (самостоятельно или при помощи взрослых), массажных процедур, закаливания и укрепления организма, активного образа жизни, рефлексотерапии, иглоукалывания, привлечения ребенка к легкой трудовой деятельности.

Цели ЛФК при ДЦП - развитие способности к произвольному торможению движений, снижение гипертонуса мышц, улучшение координации движений, увеличение амплитуды движений в суставах. Также в задачи ЛФК при ДЦП входит обучение де-

тей бытовым навыкам, элементам трудовых процессов, самообслуживанию. Благодаря занятиям лечебной физкультурой, у ребенка вырабатываются новые навыки и правильные движения.

Лечебная физкультура при ДЦП преследует следующие задачи:

1) нормализация безусловно-рефлекторной основы становления произвольных движений;

2) развитие сенсомоторных возможностей больного на базе перестройки порочных компенсаций и стимуляции координированных функций анализаторных систем;

3) обучение жизненно необходимым двигательным навыкам и элементам спортивных упражнений на основе развития общей подвижности больного;

4) специальная разносторонняя тренировка координации движений.

Правильный охранительно-стимулирующий двигательный режим и физические упражнения способствуют общему укреплению организма, восстановлению функции различных систем, развитию координационных связей и благоприятных компенсаторных реакций.

Процесс занятий лечебной физкультурой должен быть теоретически обоснован, построен согласованно с другими методами лечения. Для выбора методик занятий необходимо предварительно тщательное обследование больного, детальное выяснение характера поражения, состояния суставов и мышечной системы, степень утраты функциональных возможностей и прогноз заболевания.

Поскольку физиологический смысл занятий лечебной физкультурой состоит в развитии новых условно-рефлекторных связей и механизмов в процессе коррекционной работы, одинаковое значение имеют как демонстрация, так и словесное объяснение комплекса физических упражнений. Основной формой их организации являются индивидуальные занятия. Необходимо производить периодическое определение изменений в состоянии функций с помощью специальных тестов, и, по возможности, физиологических исследований. Такие осмотры позволяют своевременно выявить необходимость изменения методики и одновременно отражают динамику функционального состояния больного, эффективность его лечения на каждом этапе.

Методика ЛФК при ДЦП базируется на следующих принципах: регулярность, систематичность и непрерывность занятий, индивидуальный подход, учет стадии и тяжести заболевания, а также возраста и психического развития ребенка. Немаловажное

значение имеет увеличение физических нагрузок. Оно должно быть строго индивидуальным.

Важность ранней коррекционно-воспитательной работы при ДЦП обуславливается особенностями развития детского мозга, его пластичностью и способностью к компенсации нарушенных функций. Ранние занятия должны проводиться в самом раннем детстве, чем раньше, тем лучше, и должны способствовать восстановлению нарушенных функций, потому что замедление и искажение речи приводят к задержке умственного развития ребенка. Также занятия, проводимые с детьми, включают в себя артикуляционную гимнастику и логопедический массаж.

Перед началом занятий лечебной гимнастикой применяется криомассаж по В.И. Дубровскому для того, чтобы расслабить мышцы рук и ног. Для того, чтобы уменьшить гипертонус используется точечный массаж, сегментарный массаж, криомассаж и упражнения на растягивание. Также в комплекс ЛФК при ДЦП с успехом включается гидрокинезотерапия (акваэробика), которая состоит из плавания, гимнастики и игр в воде. При этом температура воды должна быть не меньше 36-37 градусов. Упражнения проводятся по 15-20 минут. Курс - 20-30 процедур через день.

Большое значение имеют упражнения на расслабление. Эти упражнения способствуют снижению тонуса мышц, что в свою очередь приводит к ослаблению импульсов, которые идут от мышцы к коре больших полушарий мозга. Вследствие ослабления процессов возбуждения происходит значительное снижение напряжения соответствующих мышц.

Для снятия гипертонуса мышц рекомендуется использовать упражнения на мяче: 1. И.П. - лежа на животе и боку, на спине. Покачивание ребенка. Также можно в этом положении проводить ему классический массаж.

2. И.П. - лежа на животе. Ребенок должен поднять и опустить руки, затем отвести их в стороны, попытаться расслабить и с силой опустить.

Примерный комплекс упражнений для детей с ДЦП в раннем возрасте: растягивания, специальные положения и укладки. Согнуть или разогнуть конечность, удерживая ее в таком положении не менее 5-8 секунд, затем провести поглаживание, разминание и потряхивание напряженных мышц до тех пор, пока они не расслабятся.

Укладки выполняются при помощи мешочков с теплым песком. Можно сделать криомассаж спазмированных мышц. Ребе-

нок укладывается в позу, противоположную той, при которой возникает повышенный мышечный тонус (гипертонус), и это приводит к тому, что патологический двигательный стереотип постепенно разрушается, патологическая афферентация с рецепторных полей патологически активного рефлекса снижается, и нормализуется регуляция мышечного тонуса в покое и при произвольных движениях.

При обучении бытовым навыкам (самообслуживанию) широко используются такие виды деятельности, как занятия рисованием, письмом, также у ребенка вырабатываются умения держать ложку, вилку, карандаш, зубную щетку, умываться, причесывать волосы и т.д. В тренировки включают ходьбу по ровной поверхности, по ступенькам лестницы, передвижения в специальной коляске. У ребенка вырабатывается способность стоять между брусками (для этого устанавливаются параллельные рейки на уровне тазобедренных суставов), ходить с преодолением препятствий (в виде препятствий используются кубики, мячи, палки и др. предметы). Что касается обучения ходьбе, то сначала следует провести массаж спазмированных мышц. Также в занятия лечебной физкультурой при ДЦП необходимо включать упражнения на координацию движений, сохранение равновесия и нормализации подвижности в суставах. Упражнения выполняются в различных положениях - стоя, сидя, лежа. Также очень полезны упражнения с передвижением на четвереньках и на коленях, с их помощью устраняются тонические рефлексы. В освоении акта ходьбы это является важным этапом. Развитию координации способствуют упражнения, в которых задействованы руки и ноги. Эти упражнения выполняются на месте и в движении, с открытыми и закрытыми глазами, а также с изменением ритма и темпа выполнения.

При наличии гипертонуса мышц быстрота движений, их координация резко снижаются. Поэтому перед тем, как приступить к выполнению упражнений, необходимо сделать массаж (можно криомассаж), а также вибромассаж стоп. Когда придет время непосредственно приступить к упражнениям, то сначала следует выполнять более простые упражнения в медленном темпе, с малым числом повторений. Затем постепенно следует усложнять упражнения и ускорять ритм их выполнения. Упражнения выполняются на месте и в движении (например, ходьба, бег и пр.)

Таким образом, Правильный охранительно-стимулирующий двигательный режим и физические упражнения способ-

ствуют общему укреплению организма, восстановлению функции различных систем, развитию координационных связей и благоприятных компенсаторных реакций.

Список литературы

1. Мастюкова Е.М. Дети с церебральным параличом // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. - М., 2003.

2. Шамарен Т.Г., Белова Г.И. Возможности восстановительного лечения детских церебральных параличей. - Элиста, 1999. Дубровский В.И. Лечебная физкультура и врачебный контроль. - М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2006.-598 с.

3. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура: учебное пособие / В. А. Епифанов. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. - 568 с.

4. Ингерлейб М.Б. Анатомия физических упражнений/ М.Б.Ингерлейб. – Ростов н/Д: Феникс, 2010 – 187 с.

УДК 376.3: 796

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Кударина А.С., Ашимханова Г.С., Туганбекова К.М., Рахметова А.М.,
Сериков Т.Ш.**

*РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова» Министерство образования и науки Республики Казахстан Караганда,
e-mail: office@ksu.kz*

Трудно переоценить роль движений, которую они играют в повседневной жизни человека и особенно в развитии детей. Как раз посредством движений ребенок уже с самого раннего возраста начинает познавать окружающий его мир, взаимодействует с ним, выражает свое отношение к нему. Движения входят составным компонентом в различные виды человеческой деятельности, являются внешним выразителем и характеристикой поведения человека. От состояния двигательной сферы и соответственно возможностей в овладении теми или иными движениями, моторными актами, двигательной деятельностью в целом очень многое зависит в жизни человека: от развития жизненно необходимых способов передвижения и формирования элементарных навыков самообслуживания в раннем и дошкольном детстве до овладения учебно-трудовой деятельностью в школьном возрасте и, наконец, выбора в будущем желаемой профессии, требующей высокого уровня координации движений.

Ключевые слова: движение, активность, физическая культура, адаптация, умения, двигательная сфера, возможности, ребенок с ограниченными возможностями

FORMATION OF PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH DISABILITIES

**Kudarinova A.S., Ashimhanova G.S., Tuganbekova K.M., Rahmetova A.M.,
Serikov T.SH.**

*Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A.Buketov Karaganda State University», Karaganda,
e-mail: office@ksu.kz*

It is difficult to overestimate the role of movements, which they play in everyday life and especially in the development of children. Just through the motions of a child from the very early age begins to explore the world around him, interacting with him, expressed their attitude to it. Movement is an integral component in a variety of human activities, are the outward expression of human characteristics and behavior. From the state of the motor areas and therefore opportunities to master one or other movements, motor acts, motor activity in general, very much depends in the person's life: from the development of life-saving modes of transport and the formation of basic skills of self-service in the early and pre-school child to mastery of training and employment at school age, and finally select the desired future profession requiring a high level of coordination.

Keywords: movement, activity, physical education, adaptation, skills, motor areas, the possibility of a child with disability

Когда одного из философов древности спросили: «Что ценнее – богатство или слава?» - он ответил: «Ни богатство, ни слава не делают человека счастливым. Здоровый нищий счастливее больного короля!». Данное отражает главную мысль: богатство человеческой жизни – здоровье. Здоровье – важнейшее состояние человека, основа его жизнедеятельности, материального благополучия, трудовой активности, творческих успехов, долголетия. В раннем возрасте закладываются основы крепкого здоровья и правильного физического развития. В эти годы происходит становление двигательной деятельности, а также начальное воспитание физических качеств.

Проблема исследования и оценки двигательной активности остается актуальной, т.к. двигательная активность находится на низком уровне и не соответствуют возрастным нормам. Таким образом, движение –

одна из основных физиологических потребностей растущего организма. Ограничение двигательной активности может привести к ЗПР, снижению иммунитета и замедлению роста. Разнообразие активности способствует совершенствованию механизмов адаптации и комплексному развитию всех систем. Двигательная активность является важным средством полноценного развития детей. Движения принадлежат к фундаментальным и сложным явлениям природы. Движение с ранних времен привлекает к себе внимание видных ученых различных направлений (И. Сеченов, И. Павлов; Б. Теплов, А. Лурия, П. Ф. Лесгафт, В. В. Гориневский).

Научные исследования, отечественный и зарубежный опыт показал, что чем раньше начата медико-психолого-педагогическая реабилитация, тем она более эффективна. Развивающийся, формирующийся

организм более пластичен и чувствителен к воздействию физических упражнений (Шипицина Л.М., Мамайчук И.И., 2001).

Двигательная активность детей является биологическим стимулом, способствующим функциональному развитию организма, его совершенствованию. Чем больше степень активности скелетных мышц, тем лучше.

Двигательная активность – естественная потребность, определяющая здоровье и уровень физического развития детей, его удовлетворение является важнейшим условием всестороннего развития и воспитания ребенка, недостаток движений может привести к патологическим сдвигам в организме. Применительно детям с ограниченными возможностями снижение естественной двигательной активности у детей ведёт к уменьшению потока раздражений, возникающих во время движения и воспринимающимися нервными окончаниями кожи, мышц, суставов, в зрительных и слуховых анализаторах, идущих к коре больших полушарий головного мозга. В результате чего могут развиваться расстройства центральной нервной системы и внутренних органов: понижается эмоциональный и физический тонус, ослабляется нервно-мышечный аппарат, более слабо работают сердечно-сосудистая и дыхательная системы. Следовательно, ослабляется организм ребенка в целом.

В связи с началом раннего обучения и его интенсификацией в режиме дня современных дошкольников отмечается снижение двигательной активности, и значительное увеличение продолжительности времени работы с компьютером и просмотра телепередач (до 3-6 часов). Все больше ограничивается самостоятельная двигательная активность детей, как в семье, так и в детском саду, т. к. увеличивается продолжительность образовательных занятий с преобладанием статических поз.

Правильная организация двигательной активности детей в повседневной жизни обеспечивается выполнением двигательного режима, необходимого для здорового физического состояния ребёнка и его психики в режиме дня детского учреждения и дома. Режим очень важен особенно для детей, так как все жизненные процессы в организме протекают в определенном ритме. Режим дня дошкольника предусматривает определенную продолжительность учебных и не учебных занятий, сна и отдыха, регулярные приемы пищи, выполнение правил личной гигиены. Значение режима в том, что он создает благоприятные условия для своевременного развития. Все это и является по-

казателем здоровья и правильного развития ребенка.

Для полноценного физического развития и укрепления здоровья детей дошкольного возраста, помимо режима жизнедеятельности ребенка в течение дня необходимо особое внимание уделять двигательному режиму, включенному в общий режим дня детей. Как правило, двигательный режим отличается разнообразием форм физического воспитания. При разработке рационального двигательного режима важно не только обеспечить удовлетворение биологической потребности детей в двигательной активности, но и предусмотреть рациональное содержание двигательной деятельности, основанное на оптимальном соотношении разных видов занятий, подобранных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Соблюдение рационально организованного двигательного режима позволяет не допустить развития у ребёнка умственного перенапряжения и создать условия для формирования всех систем и функций организма.

Решение проблем рационального двигательного режима становится важным гигиенически-медицинским и одновременно социально-экономическим вопросом. Огромное значение имеет формирование у детей адекватной самооценки, развитие у них необходимых в жизни волевых качеств. Родители должны уметь формировать мотивационную сторону поведения и интерес к занятиям по овладению речевыми и двигательными навыками, другими видами деятельности. Формирование активных качеств личности в условиях семьи следует начинать с таких видов деятельности, как игра и элементарный труд. При организации игровой и трудовой деятельности нужно разъяснять ребенку их значение и смысл, наглядно демонстрировать их конечный результат.

Знания физических и умственных возможностей детей поможет воспитателю правильно подобрать для них ту или иную игру. Несколько упростить или же усложнить ее к силам играющих.

Для формирования двигательной активности деятельности детей рекомендуется проводить утреннюю зарядку, гимнастику после сна, физминутки на занятиях и физкультурные паузы, психологические игры с движениями и речевками, новое введение релаксации, основные самые активные и интересные для детей подвижные игры на прогулке, малоподвижные игры, которые также можно проводить в группах, спортивные праздники с сюжетно – подвижными играми с крупными гимнастическими по-

собиями, игры – упражнения для детских выступлений. Они хорошо помогают в воспитании целого ряда положительных двигательных и морально – волевых качеств детей с ограниченными возможностями. При правильной организации и содержании занятий по формированию двигательной активности у детей воспитывается внимание и наблюдательность. Дисциплина, умение владеть своими чувствами и движениями, а следовательно развивается воля и вырабатывается характер. Поэтому важно подбирать упражнения, соответствующие возрасту и развитию ребенка.

В процессе игровой и трудовой деятельности дети учатся выполнять требования и инструкции взрослых, считаться с интересами окружающих, доводить начатое дело до конца. Если ребенок не хочет выполнять то или иное действие, важно добиться от него осознания цели выполняемого действия путем подсказки со стороны взрослых.

В ходе усвоения нового действия должна постоянно оказываться ребенку помощь. Варианты помощи меняются в зависимости от возраста ребенка. В младшем дошкольном возрасте показывается, как надо выполнять действия или задания. Так, при обучении складывать целое изображение из частей взрослые сначала могут сами сложить картинку, а затем предложить ребенку собрать изображение по образцу. В старшем дошкольном возрасте рекомендуется сопровождать показ действия словесной инструкцией, побуждая ребенка подумать, каким способом лучше выполнить то или иное задание.

Постепенно требования к ребенку повышаются, предъявляемые задачи усложняются, что способствует развитию у него волевых качеств. Переход к решению более сложных заданий возможен лишь при условии, что ребенок поверил в свои возможности и его не останавливают отдельные временные неудачи. Для формирования у детей адекватной самооценки взрослые должны постоянно оценивать результаты их деятельности, особенно в случаях, когда ребенок очень старался и приложил много усилий.

Существует также необходимость включения ребенка в повседневную жизнь семьи. Ребенок должен в качестве равноправного члена семьи принимать посильное участие в домашних делах и заботах. Родительский такт в таких случаях выражается

в умении предложить ребенку доступные и посильные дела. Такое распределение обязанностей в семье будет способствовать сглаживанию у ребенка ощущения ущербности и развитию положительных сторон его личности. Оптимально организованные условия жизни в семье и в учебном учреждении создадут ребенку с отклонениями в развитии предпосылки для его успешного развития, обучения и дальнейшей социальной адаптации.

Таким образом, реабилитационный потенциал выше, если с умственно отсталым ребенком начать систематические занятия с первых месяцев жизни сначала в семье, затем в дошкольных и школьных (коррекционных) учреждениях. Раннее начало занятий физическими упражнениями позволяет укрепить сохранные двигательные функции, предупредить появление вторичных нарушений, приобрести двигательный опыт для самостоятельных занятий.

Ограничение или отсутствие двигательной активности приводит к гиподинамии со всеми его отрицательными последствиями для организма ребенка: снижению естественной потребности в движении, низкому уровню затрат на мышечную деятельность, функциональному расстройству всех систем организма, атрофическим изменениям опорно-двигательного аппарата, деформации позвоночника и стопы, снижению жизненно важных физических качеств.

Список литературы

1. Ерилова Е. Я. Роль двигательной активности в формировании личности детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2013. — №9. — С. 363-365.
2. Авдеева П.И. Физическая культура детей дошкольного возраста. Физическая культура. – 2005. – 395 с.
3. Шебеко В.И., Ермак А.А., Шишкина В.А. Физическое воспитание дошкольников. Практикум: Пособие для средних педагогич. учебн. заведений. - 3-е изд, стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1997.
4. Игнатов Л.В., Волик О.И., Кулаков В. Д., Холокова Г. А. Программа укрепления здоровья детей. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 144 с.
5. Гусева Т.А. Эстетико-физическое воспитание детей. Монография. - Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2013. – 215с
6. Практическое руководство по детской лечебной физкультуре: Н. Г. Соколова — Москва, Феникс, 2010 г.- 448 с.
7. Руководство по спортивной медицине: — Санкт-Петербург, СпецЛит, 2012 г.- 488с.
8. Лечебная физическая культура: Учебник / Под ред. С.Н. Попова – М.: Академия, 2004.
9. Новиков Ю. А. Физкультура или спорт. – М.: Атлетика, 2002.

УДК 372.8: 373.5: 378: 004

ШКОЛА-ВУЗ: ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ**Кудрина Е.В., Огнева М.В.***ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского», Саратов,
e-mail: kudrinaev@mail.ru, ognevamv@mail.ru*

Данная статья посвящена проблеме преемственности школьного и вузовского образования в обучении программированию. Рассмотрены разные подходы к определению понятия «учебник», выделено понятие, которое предполагает, что учебник наряду с учебным материалом должен предлагать и методику работы с ним. Дан обзор серий учебников по программированию на языках Pascal, C++, C#, которые были разработаны авторами для решения проблемы преемственности обучения программированию в школе и в вузе. В каждой серии учебников реализовано сочетание системности, фундаментальности, практической значимости в изложении учебного материала, а также индивидуализации учебной деятельности при закреплении практических навыков программирования. Для каждой серии рассмотрена структура и содержание учебника, даны рекомендации к их использованию в учебном процессе. Все учебники прошли многолетнюю апробацию в школах и лицеях г. Саратова, а также в Саратовском национально-исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского.

Ключевые слова: учебник, обучение программированию, преемственность школьного и вузовского образования**SCHOOL-HIGH SCHOOL: IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN EDUCATION PROGRAMMING****Kudrina E.V., Ogneva M.V.***Saratov National Research State University named after Chernyshevsky, Saratov,
e-mail: kudrinaev@mail.ru, ognevamv@mail.ru*

This article deals with the problem of continuity of school and higher education in teaching of programming. Different approaches to definition of the concept "textbook" are considered, the concept which assumes that the textbook along with a training material has to offer also a technique of work with him is allocated. The review of series of textbooks on programming in Pascal, C++, C#, which have been developed by authors for the decision of the problem of continuity of training of programming at school and in higher school is given. In each series of textbooks the combination of systematic, fundamental, practical importance in the presentation of educational material, as well as the individualization of learning activity is realized while fixing the practical programming skills. For each set of textbooks the structure and a content of the textbook is considered, recommendations to their use in educational process are given. All textbooks have been long-term tested at schools and high schools in Saratov and lyseums of Saratov as well as at Saratov National Research State University named after Chernyshevsky.

Keywords: the textbook, training of programming, continuity of school and higher school education

Преемственность школьного и вузовского образования, в том числе и в области обучения программированию, проблема далеко не новая для педагогики и казалось бы хорошо исследованная по многим аспектам. Однако, на практике многие выпускники школ, оказавшиеся на студенческой скамье, испытывают затруднения в своей учебной деятельности – им бывает трудно адаптироваться к новым формам организации учебного процесса и методам обучения, требованиям к результатам обучения. Другими словами, имеет место несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения в школе и в вузе. Существенно различаются характер и способы учебной деятельности школьника и студента [1].

Для решения проблемы преемственности в обучении программированию в школе и в вузе авторами была разработана серия учебников по программированию для языков Pascal, C++ и C#. В данной серии реализовано сочетание системности, фун-

даментальности, практической значимости в изложении учебного материала, а также индивидуализации учебной деятельности при закреплении практических навыков программирования.

Прежде чем перейти к обзору разработанных учебников, остановимся на понятии «учебник». Анализируя научные труды Г.И. Щукиной, Д.Д.Зуев, В.П. Беспалько, О.З. Имангожина можно выделить несколько трактовок данного понятия.

Г.И. Щукина понятие «учебник» определяет как «книга, которая в строгой системе излагает основное содержание учебного предмета» [2].

Д.Д. Зуев несколько расширяет и уточняет понятие «учебника» – «это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей» [3].

В.П. Беспалько определяет понятие «учебник» как комплексную четырехэлементную информационную модель педагогической системы – цели обучения, содержания обучения, выбор и разработка дидактических процессов, ориентация на определенные организационные формы обучения [4].

О.З. Имангожина в своей работе [5] уточняет, что «учебник предлагает наряду с учебным материалом методику работы с ним, т.е. предоставляет учителю приемы обучения и освоения учебного материала, а ученику приемы изучения и усвоения учебного материала». Данное определение наиболее близко представлениям авторов о понятии «учебник».

Обобщая представленные определения понятия «учебник», можно сделать ряд выводов: содержание учебника должно удовлетворять основным дидактическим принципам (научности, доступности, систематичности, учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся); как средство обучения учебник призван помочь обучающимся усваивать учебный материал, предусмотренный образовательной программой, а преподавателям организовать продуктивную учебную деятельность обучающихся, способствовать формированию у обучающихся навыков самостоятельной учебной деятельности.

Данные выводы были использованы авторами для разработки серии учебников по программированию на языках Pascal, C++ и C#. Перейдем к обзору учебников.

Первая серия учебников по программированию на языке Pascal состоит из трех учебников «Turbo Pascal: первые шаги. Примеры и упражнения» [6, 7], «Turbo Pascal: типы данных и алгоритмы» [8], «Turbo Pascal: списки, деревья, графы» [9].

Учебник «Turbo Pascal: первые шаги. Примеры и упражнения» содержит вводный курс по программированию на языке Pascal, поэтому начальных знаний языка у читателей не требуется. Состоит из десяти разделов: базовые элементы и структура языка Pascal; операторы ветвления; операторы цикла; вложенные циклы; рекуррентные соотношения; вычисление сумм и произведений; строки; решение практических задач; интегрированная среда программирования Turbo Pascal.

Структура данного учебника, и всех последующих учебников построена так, что каждый его раздел содержит: теоретический материал; примеры решения типовых задач с подробными комментариями и методическими рекомендациями; набор упражнений, рассчитанный на группу обучаю-

щихся из 15-20 человек, предназначенный для закрепления материала; набор заданий, предназначенный для организации самостоятельной работы обучающихся.

Такая организация учебника позволяет реализовать все этапы обучения: изложение нового материала, закрепление материала, контроль и диагностику учебных достижений обучающихся, а также организацию самостоятельной учебной деятельности.

Учебник «Turbo Pascal: типы данных и алгоритмы» представляет собой разработку по изучению основ структурного программирования на языке Pascal. Состоит из шести разделов, в которых рассматривается: файловый тип данных (стандартные процедуры и функции для работы с файлами и основные приемы работы с типизированными и текстовыми файлами); принципы проектирования, разработки и применения процедур и функций для решения практических задач; рекурсивные процедуры и функции; тип данных запись; принципы проектирования и разработки модулей, которые являются неотъемлемыми компонентами разработки библиотек вспомогательных подпрограмм; алгоритмы внутренней сортировки.

В учебнике «Turbo Pascal: списки, деревья, графы» рассматриваются структуры данных и алгоритмы, которые являются фундаментом современного программирования. Состоит из четырех разделов. В первом разделе рассматриваются вопросы работы с динамической памятью, создание и удаление динамических переменных (указателей). Во втором разделе на примере стека, очереди, однонаправленного и двунаправленного списков рассматривается абстрактный тип данных (АТД) «список» и его реализация с помощью указателей. В третьем разделе рассматривается АТД «дерево» и основные структуры данных, которые эффективно поддерживают различные операции, выполняемые над деревьями. В четвертом разделе рассматривается АТД «граф» (ориентированный и неориентированный) и различные структуры данных, используемые при реализации графов, а также основные алгоритмы для работы с графами: обходы в глубину и в ширину, алгоритмы Дейкстры и Флойда. Все разделы содержат примеры решения практико-ориентированных задач с использованием изложенных АТД.

Таким образом, каждый из учебников данной серии является логическим продолжением предыдущего и, вместе с тем, может быть использован отдельно (при наличии соответствующих предварительных знаний и навыков).

Серия учебников по программированию на языке Pascal разработана с учетом требований к реализации школьной дисциплины «Информатика и информационно-коммуникационные технологии», а также с учетом требований к реализации таких вузовских дисциплин как «Информатика и программирование», «Алгоритмические языки и программирование». Поэтому данная серия может быть рекомендована:

- 1) школьникам старших классов, изучающим информатику на профильном уровне;
- 2) абитуриентам, сдающим информатику в качестве ЕГЭ;
- 3) студентам естественнонаучных направлений и специальностей начальных курсов для подготовки по дисциплинам компьютерного цикла;
- 4) преподавателям всех ступеней образования для подготовки и проведения соответствующих занятий.

Содержание и методика изложения учебного материала была апробирована, а затем внедрена в учебный процесс таких образовательных учреждений города Саратова как «Физико-технический лицей №1», «Лицей прикладных наук», «Лицей математики и информатики» и Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУ) (факультеты – механико-математический, физический, химический, а также подготовительное отделение факультета компьютерных наук и информационных технологий). Следует отметить, что школьники и студенты данных учебных заведений стабильно занимают высокие места на региональных, всероссийских и международных олимпиадах по программированию.

В настоящий момент серия учебников по программированию на языке Pascal активно используется при обучении программированию студентов СГУ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика») в рамках таких учебных дисциплин как «Программирование» и «Структуры и алгоритмы данных». Выпускники данного направления, пройдя в школу, готовы реализовать базовую концепцию обучения программированию на языке Pascal.

Вторая серия учебников по программированию состоит из двух учебников «Основы программирования на языке C++» (в двух частях) [10, 11], «Структуры данных и алгоритмы: программирование на языке C++» (в двух частях) [12].

Цель учебника «Основы программирования на языке C++» – дать правильное представление о возможностях языка C++ и способах их применения для решения прак-

тических задач, а также мотивировать к изучению этого и других языков программирования высокого уровня.

Часть 1 данного учебника состоит из шести разделов: базовые элементы языка C++; функции языка C++ (базовые понятия); операторы языка C++; рекуррентные соотношения; вычисление конечных и бесконечных сумм и произведений; массивы.

Часть 2 данного учебника содержит восемь разделов: технологии программирования; строки; функции в C++ (рекурсивные функции и перегрузка функций); организация файлового ввода-вывода; структуры; сортировки; класс-контейнер «вектор»; исключения.

Примеры и наборы упражнений и заданий данного учебника имеют логическую взаимосвязь с примерами, наборами упражнений и заданий из учебников предыдущей серии. Вместе с тем упор делается не только на освоение языка C++, но и на знакомство с различными технологиями программирования. Так практически сразу изучается разработка функций на языке C++, и дальнейшее решение практических задач ведется с использованием вспомогательных функций, что в дальнейшем позволит перейти к изучению модульного и объектно-ориентированного программирования.

Особая роль отводится знакомству с классом-контейнером «вектор» из библиотеки STL, аналогу «динамического массива». Многие алгоритмы на массивах, которые требовали значительных усилий при реализации, достаточно легко решаются при использовании «вектора». Это мотивирует обучающихся к самостоятельному изучению других классов-контейнеров, входящих в библиотеку STL.

Учебник «Структуры данных и алгоритмы: программирование на языке C++» является продолжением предыдущего учебника, но может быть использован самостоятельно при условии, что обучающийся уже знает основы программирования на языке C++. Состоит из двух частей, вторая часть в данный момент находится в процессе подготовки к печати.

Часть 1 данного учебника состоит из шести разделов. В первом разделе рассматриваются основные понятия и принципы объектно-ориентированного программирования. Во втором разделе рассматриваются основные приемы правильного оформления программ, распространенные среди разработчиков современного программного обеспечения. Третий и четвертый разделы пособия посвящены описанию объектно-ориентированных возможностей языка C++, позволяющих успешно создавать про-

граммы большого объема. В пятом разделе рассматривается объектно-ориентированная реализация АД «список» – односторонних списков (общего вида, стека и очереди) и двунаправленного списка. В шестом разделе рассматривается реализация списков с помощью классов-контейнеров стандартной библиотеке шаблонов STL.

Во второй части данного учебника рассматриваются такие АД как «дерево» и «граф» и их объектно-ориентированная реализация, а также основные алгоритмы для работы с деревьями и графами и их применение для решения прикладных задач.

В учебнике «Структуры данных и алгоритмы: программирование на языке C++» присутствует ряд заданий, которые являются аналогами заданий из учебника «Turbo Pascal: списки, деревья, графы. Однако подход к решению практических задач в данном случае совершенно другой, в соответствии с возможностями, которые предоставляет для этого язык C++, а также технология объектно-ориентированного программирования. Большое внимание уделяется приемам правильного оформления программного кода, что важно при разработке больших программных комплексов и является одним из главных требований при промышленном программировании.

Серия учебников по программированию на языке C++ разработана с учетом требований к реализации концепции развития одаренных детей и молодежи в области программирования, а также с учетом требований к реализации таких вузовских дисциплин как «Информатика и программирование», «Алгоритмические языки и программирование», «Структуры данных и алгоритмы», «Объектно-ориентированное программирование». Поэтому данная серия может быть рекомендована:

1) школьникам старших классов, изучающим факультативные курсы по программированию, а также осваивающим высокоуровневые языки программирования самостоятельно;

2) абитуриентам, сдающим информатику в качестве ЕГЭ;

3) студентам IT-направлений и специальностей начальных курсов для подготовки по дисциплинам компьютерного цикла;

4) преподавателям всех ступеней образования для подготовки и проведения соответствующих занятий.

Содержание и методика изложения учебного материала была апробирована, а затем внедрена в учебный процесс СГУ (факультеты – компьютерных наук и информационных технологий, механико-математический).

В настоящий момент серия учебников по программированию на языке C++ используются при обучении программированию студентов СГУ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика») в рамках такой учебной дисциплины как «Обзор языков программирования». Благодаря чему выпускники данного направления будут готовы к работе с одаренными подростками в области программирования, в том числе к подготовке школьников к участию в олимпиадах по программированию.

Третья серия состоит из учебника «Программирование в среде VISUAL STUDIO. NET: разработка приложений на языке C#» [13].

Разработка данного учебника проходила по заказу и при активном участии компании EPAM Systems – крупнейшего разработчика заказного программного обеспечения и одного из ведущих игроков в области консалтинга в Центральной и Восточной Европе [14]. Благодаря этому в материалы был включен ряд практических советов, которые могут оказаться полезными не только студентам в учебной деятельности, но и программистам при разработке реальных проектов.

Учебник состоит из шестнадцати разделов, в которых рассматривается синтаксис языка C#, основные операторы, типы и структуры данных, алгоритмы работы с ними с точки зрения объектно-ориентированного программирования, а также некоторые особенности языка, позволяющие создавать более качественный, быстрый и безопасный код.

С одной стороны, для работы с данным учебником не нужны никакие предварительные знания по программированию, его может изучать любой человек, знакомый с компьютером на уровне грамотного пользователя. С другой стороны, хотя начальные разделы имеют логическую взаимосвязь с разделам учебников по программированию на языках Pascal и C++, существенным является тот факт, что язык C# изначально позиционируется как объектно-ориентированный. Так даже простейшая программа представляет собой класс. Для реализации одномерного массива разработан базовый класс Array, обладающий мощным функционалом, включая реализованные алгоритмы по сортировке и поиску данных в массиве. Для обработки текстовой информации реализованы классы Srtring (неизменяемые строки), StringBuilder (изменяемые строки) и Regex (регулярные выражения). Вместе с тем особая роль уделяется не использованию базовых классов и коллекций языка

C#, а разработке полноценных объектно-ориентированных приложений с человеко-центрированным интерфейсом.

Содержание и методика изложения учебного материала была апробирована на курсах учебного центра компании EPAM Systems, а затем внедрена в учебный процесс СГУ (факультет – компьютерных наук и информационных технологий) в рамках дисциплины «Структуры и алгоритмы компьютерной обработки данных» для направления 02.03.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», а также в рамках дисциплины «Технологии программирования» для направления 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Информатика»). Благодаря чему студенты первого направления будут готовы продолжать осваивать современные технологии .NET, а выпускники второго направления будут готовы к проведению в школе кружков по современным технологиям программирования, а также к профориентационной работе со школьниками в IT-области.

Следует отметить, что согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования «электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) организации должна обеспечивать: доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин и практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах». С целью выполнения данного требования на основе рассмотренных учебников по программированию были разработаны электронные образовательные курсы (ЭОК) на портале «Обучение информатике и программированию» (<http://school.sgu.ru>), входящему в состав ЭИОС СГУ [15].

Данный портал технологически реализован на основе взаимодействия двух систем LMS Moodle и Contester. LMS Moodle позволяет создавать ЭОК, а также управлять их использованием. А система Contester – уникальная разработка сотрудников Поволжского регионального центра новых информационных технологий СГУ – позволяет автоматически проверять правильность работы компьютерных программ. Доступные компиляторы для системы Contester: Borland Pascal 7.0, Borland Delphi 7.0, PascalABS, Free Pascal, Borland C++ 3.1, Visual Studio C++ 2010, Visual Studio C# 2010, Java 7.0 и MinGW GCC G++.

Данный портал активно используются в школах Саратова и Саратовской области, а также в СГУ. Всего за время существования портала на нем было зарегистрировано

более 18 тысяч пользователей. Только за последний месяц с ресурсами портала активно работало более тысячи пользователей. Сборник задач по программированию содержит 637 задач, структурированных по различным тематикам: линейные алгоритмы, ветвление, циклические алгоритмы, рекуррентные соотношения, одномерные массивы, двумерные массивы, символьный и строковый тип данных, подпрограммы, рекурсия, записи, сортировка, структуры данных (списки, деревья, графы), алгоритмы вычислительной геометрии, комбинаторные алгоритмы динамическое программирование.

Система Contester при автоматической проверке программы учитывает не только правильность решения, но и время выполнения программы. Каждая задача проверяется на N-тестах. Если программа прошла тест, то выдается сообщение «Тест принят», если нет, то сообщение «Неверный ответ». Если программы превысила допустимое время выполнения, то выдается сообщение «Превышен лимит времени». Если программа не уложилась в отведенный объем памяти, то выдается сообщение «Превышен лимит памяти».

Такой подход к проверке правильности компьютерных программ приучает школьников и студентов осознанно относиться к выбору алгоритмов, а также развивает навыки эффективной программной реализации алгоритмов.

Совместное использование «бумажных» учебников по программированию и их электронных версий, размещенной на портале «Обучения информатике и программирования», позволяет учитывать индивидуальные особенности школьников и студентов (так кому-то привычнее работать с «бумажным» учебником, а кому-то – с электронным), а также индивидуальные потребности школьников и студентов с ограниченными возможностями здоровья (так кто-то при работе с ЭОК будет использовать ассистивные информационно-коммуникационные технологии, а кто-то, нерегулярно посещая занятия по состоянию здоровья, ничего не пропустит).

В заключение следует отметить, что представленная серия учебников является частью комплексной программы непрерывной подготовки IT-специалистов, реализуемой СГУ на протяжении многих лет [16].

Список литературы

1. Филатова Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях профильного обучения в старшем звене школы [Электронный ресурс]// Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-96.pdf>

2. Педагогика школы: учебное пособие для студентов педагогических институтов/ Под ред. Г.И. Щукиной – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
3. Проблемы школьного учебника. XX век. Итоги. /Под ред. Д.Д. Зуева – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.
4. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения. – М: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2006. – 188 с.
5. Имангожина О.З. Основные направления развития теории школьного учебника// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований: Издательский Дом «Академия Естествознания» (Пенза). – 2015. – № 12-5. – с. 899-901.
6. Кудрина Е.В., Огнева М.В. Учебное пособие «Turbo Pascal: первые шаги. Примеры и упражнения»// Фундаментальные исследования: Издательский Дом «Академия Естествознания» (Пенза). – 2009. – № S4. – с. 80.
7. Огнева М.В., Кудрина Е.В. Turbo Pascal: первые шаги. Примеры и упражнения. Изд. 3-е, перераб. и доп. – Саратов: Издательство «Научная книга», 2008. – 100 с.
8. Огнева М.В., Кудрина Е.В. Turbo Pascal: типы данных и алгоритмы. – Саратов: Издательство «Научная книга», 2005. – 72 с.
9. Огнева М.В., Кудрина Е.В. Turbo Pascal: списки, деревья, графы. – Саратов: Издательство «Научная книга», 2006 – 88 с.
10. Огнева М.В., Кудрина Е.В. Основы программирования на языке C++. Часть 1. – Саратов: Издательство «Научная книга», 2008 – 100 с.
11. Огнева М.В., Кудрина Е.В. Основы программирования на языке C++. Часть 2. – Саратов: Издательство «Наука», 2009 – 100 с.
12. Огнева М.В., Кудрина Е.В. Структуры данных и алгоритмы: программирование на языке C++. Часть 1. – Саратов: Издательство «Наука», 2013 – 100 с.
13. Кудрина Е.В., Огнева М.В. Программирование в среде VISUAL STUDIO.NET: разработка приложений на языке C#. – Саратов: ООО Издательство «Кубик», 2010. — 546 с.
14. Казачкова А.А., Кудрина Е.В., Огнева М.В., Федорова А.Г. Из опыта сотрудничества Саратовского государственного университета с бизнес-структурами при подготовке IT-специалистов // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: материалы Двенадцатой открытой Всероссийской конференции. – Казань: Изд-во КФУ, 2014. – С. 167-170.
15. Кудрина Е.В., Лапшева Е.Е., Огнева М.В., Федорова А.Г. Интернет-обучение информатике и программированию: доступность, качество и результат// Труды XVII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика-2010». – С.-Петербург, 2010, с. 214-216
16. Кудрина Е.В., Лапшева Е.Е., Огнева М.В., Федорова А.Г. Реализация концепции непрерывной подготовки IT-специалистов на факультете компьютерных наук и информационных технологий Саратовского государственного университета// Компьютерные науки и информационные технологии: Материалы международной науч. конф. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – С. 92-98.

УДК 378: 37.02

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лукьянова М.И.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
Ульяновск, e-mail: lukjanovami@mail.ru*

Одно из направлений исследовательской деятельности целого ряда ученых - личностно ориентированное образование, которое сегодня является ведущим стратегическим ориентиром в развитии системы общего образования в мире. Практикой востребован учитель, обладающей готовностью к осуществлению личностно ориентированного подхода, что, в свою очередь, требует научного изучения структуры исследуемой готовности, факторов ее формирования. В качестве теоретических предпосылок изучения проблемы формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в статье рассмотрены две группы теоретических источников: в первой раскрываются вопросы общей профессиональной готовности учителя и его готовности к решению отдельных профессиональных задач. Другая группа теоретических источников изучения проблемы - это труды, в которых представлены концептуальные подходы, теория и практика личностно ориентированного образования. Определяя концептуальные основы развития профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, в статье называются основные содержательные ориентиры этого процесса.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личностно ориентированный подход, профессионально-педагогическая компетентность, готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода

A THEORETICAL OVERVIEW OF THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO REALIZATION OF PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN TEACHING

Lukyanova M.I.

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk,
e-mail: lukjanovami@mail.ru*

One of the directions of research activities of a number of scientists - personality oriented education, which today is a leading strategic priority in the development of General education system in the world. Practice popular teacher, has the willingness to implement student-centered approach, which in turn requires a scientific study of the structure of the investigated preparedness factors of its formation. As the theoretical prerequisites for studying the problems of formation of readiness of teachers to realization of personality oriented approach are considered in the article two groups of theoretical sources: the first is devoted to an overall professional readiness of the teacher and his willingness to the solution of individual professional problems. Another group of theoretical sources for the study of the problem is the work, which presents conceptual approaches, theory and practice of personality-oriented education. Defining the conceptual bases of development of professional readiness of teachers to realization of personality oriented approach in teaching, the article called the basic reference points of this process.

Keywords: pedagogical activity, personality-oriented approach, professionally-pedagogical competence, the willingness of teachers to implement a student-centered approach

Готовность учителя к реализации гуманистической, личностной направленности обучения должна адекватно отражать специфику личностно ориентированного учебного процесса, его качественное своеобразие, дидактические характеристики (целевые, содержательные, процессуальные). Отличие личностно ориентированного обучения от традиционного видится многим ученым в принципиальном различии содержания образования для различных субъектов его усвоения, в примате интересов и запросов ученика над заданной извне учебной программой; в ориентации обучения не на привитие «правильных», а на выработку собственных взглядов у обучаемых в приоритете общечеловеческих ценностей над

любыми «идеологиями»: творчества над схематизмом, диалога над монологом, индивидуальности над единообразием (В.В. Сериков, А.А. Плигин, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская).

Анализ природы и технологии личностного подхода позволил предположить, что формирование готовности учителя к его осуществлению основано на актуализации глубинных механизмов его социокультурной ориентации, связано с преобразованием мотивационных и операционно-исполнительных структур педагогической деятельности. Реализация личностного подхода требует и адекватных ему личностных свойств учителя.

В качестве предпосылок изучения обсуждаемой нами проблемы следует, во-

первых, рассмотреть ту группу теоретических источников, в которой раскрываются вопросы общей профессиональной готовности учителя и готовности к решению отдельных профессиональных задач в частности.

Авторы учебного пособия «Педагогика» (И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов) указывают, что профессиональная готовность к педагогической деятельности определяется как «совокупность профессионально обусловленных требований к учителю». В ее составе правомерно выделяются, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой - научно-теоретическая и практическая подготовка как основа профессионализма [28, с.34].

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качества и ума, чувств и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделяет дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания [17].

А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Различные аспекты профессиональной готовности педагогов неоднократно рассматривались в диссертационных исследованиях прежде и чаще всего как подготовка студентов - будущих учителей к решению отдельных профессиональных задач. Так, например, в кандидатской диссертации З.З. Дринка «Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач» [11] в качестве предмета педагогического исследования изучается готовность будущего учителя к решению конфликтологических задач как система взаимосвязанных структурных компонентов - информационного, аксиологического, операционного, обеспечивающих выполнение определенных профессиональных функций в ситуациях межличностного конфликта с субъектами педагогического процесса. Существенные характеристики процесса формирования готовности будущего учителя к решению профессиональных конфликтологических задач З.З. Дринка характеризует в соответствии с динамикой развития уровней конфликтологической готовности: интуитивный (низкий), репродуктивный (средний), продуктивный (высокий). Каждый уровень отличается друг от друга степенью сформированности конфликтогенных свойств в основных сферах индивидуальности [1, с.269-270].

Г.И. Болтунова выражает озабоченность неготовностью учителей к адекватному восприятию и разрешению конфликтных ситуаций, что становится серьезным препятствием для осуществления задач обучения и воспитания [6]. Предложенная ею модель готовности будущего учителя к разрешению конфликтных ситуаций включает достаточно высокий уровень научно-теоретической, психологической и практической подготовки, а также использование методики поуровневой диагностики основных элементов готовности [1, с.233].

Нам импонирует мнение исследователя О.Н. Лукашонок, которая в своей кандидатской диссертации «Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе» защищает положение о том, что профессиональная готовность учителя разрешать конфликт гуманистическими способами есть один из критериев педагогической квалификации учителя - воспитателя [25]. Автор убедительно доказывает, что процесс подготовки учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе реализуется при условии, во-первых, кординального изменения отношения к проблеме конфликта (от житейско-обыденного к ценностному отноше-

нию к конфликту как фактору развития личности) и, во-вторых, снятия традиционного негуманистического разрешения конфликта и изменения позиционного отношения к ребенку [1, с.255].

Еще один аспект профессиональной готовности будущего учителя изучается в диссертации С.О. Савостьяновой - поддержка подростка в конфликтных ситуациях [32]. Критериями такой готовности называется информационный, технологический, нравственно-эмоциональный.

В работе И.С. Пилипец «Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников» программа практической подготовки учителей к разрешению конфликтных ситуаций определяется как комплексное средство создания динамической профессиональной среды, способствующей личностному росту учителя [29].

В диссертационном исследовании А.В. Белинской раскрывается проблема формирования практической готовности социального педагога к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе [3]. Такая готовность создает субъективные предпосылки профессионального поведения и деятельности и компонируется вокруг мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-исполнительского блоков. Исследователь указывает на поэтапный характер процесса формирования названной готовности - от репродуктивного, к творческо-репродуктивному и от него к творческому уровням.

В диссертационном исследовании К.Б. Тлебаевой рассматривается проблема формирования готовности будущих учителей к экологическому образованию школьников [35]. Предлагаемая исследователем теоретическая модель готовности будущих педагогов к экологическому образованию школьников интересна с точки зрения общих подходов к определению структуры профессиональной готовности учителя к различным видам деятельности.

В содержание понятия «готовность» к различным видам деятельности входят такие компоненты, как мотивационный, содержательный и процессуальный. Соответственно, в рамках такого сложного вида деятельности, как экологическое образование школьников, предполагается обязательное овладение будущими учителями этими компонентами. Под мотивационным компонентом понимается наличие положительного отношения у студентов вуза к экологической ориентации, осознание ими социальной значимости профессиональной деятельности в процессе становления лич-

ности, положительного отношения к эколого-природоохранительной работе, понимание эколого-педагогической деятельности учителя со школьниками. Содержательный компонент исследуемой готовности включает необходимый объем педагогических и экологических знаний, умений и навыков в использовании системообразующих механизмов педагогического процесса, а также знание будущими учителями природоохранительной работы и условий ее успешной организации, знание научных основ экологии, социальной экологии и охраны окружающей среды. Процессуальный компонент предполагает понимание и умение управлять учебно-образовательным процессом, осуществлять эколого-природоохранительную работу со школьниками, учитывать состояние учебно-воспитательного процесса и уметь выявлять уровни экологической образованности учащихся в практике эколого-природоохранительной работы школы.

Кроме того, по мнению К.Б. Тлебаевой, формирование готовности будущих учителей к экологическому образованию школьников не может быть полным без наличия творческого компонента, который можно определить как умение самостоятельно и нестандартно отбирать содержание экологической деятельности и применять эколого-педагогические навыки в работе с учащимися, а также умение приобрести собственный опыт творческой работы.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителя, К.Б. Тлебаева предлагает понимать под «формированием готовности студентов к экологическому образованию школьников» такое интегрально-профессиональное становление личности студентов, которое поэтапно формируется в течение всего периода их обучения в вузе. Это «целостное образование личностных качеств будущих учителей, которое характеризует их положительное отношение к овладению профессией учителя, показывает глубокие знания сущности целостного педагогического процесса, а также знание научно-практических путей организации эколого-природоохранительной работы со школьниками» [35, с.10].

Обобщая позиции разных авторов отметим, что формирование готовности рассматривается исследователями как поэтапный процесс, направленный на образование тех мотивов, опыта, установок, придание психическим процессам и свойствам личности таких особенностей, которые обеспечивают возможность эффективно осуществлять деятельность в определенных условиях. При этом особое внимание обращается на эмоционально-волевую устойчивость специалиста.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко считают целесообразным выделить такие этапы, как заблаговременное формирование готовности к действиям, непосредственное формирование готовности к выполнению сложной задачи, поддержание готовности в процессе выполнения сложной задачи [12]. «Заблаговременное формирование готовности к действиям» развивается и крепнет благодаря организации процесса освоения общими и профессиональными знаниями, а также благодаря научению управлению профессиональным поведением. Общие закономерности непосредственного формирования готовности к выполнению задачи обозначаются прежде всего через выделение существенных показателей, каковыми являются: целеустремленная мобилизованность психических процессов, свойств, опыта, их концентрация на задаче и способах ее выполнения, установка на максимально рациональное и полное использование всех сил для преодоления трудностей и достижения позитивного результата. Поскольку состояние готовности зависит и от индивидуальных качеств человека, уровня мотивов его поведения, характера, способностей, опыта, навыков, знаний, то возникновению готовности к выполнению задачи могут препятствовать не только неблагоприятные внешние условия, но и эмоционально-волевая неустойчивость работника, слабость навыков и т.д. И наоборот, уверенность в успехе, мастерство, опыт, настрой окружающих людей содействуют появлению и упрочению непосредственной готовности.

Среди множества объективных и субъективных причин исследователи прежде всего выделяют мотивацию. Доминирование мотива выполнить данную задачу побуждает человека проявлять активность, отбирать и запоминать информацию соответственно требованиям задачи. Наиболее действенным оказывается мотив, имеющий острую субъективную значимость для человека. Положительное отношение к задаче побуждает проявлять интерес к ней, познавательную активность, выполнять с желанием большой объем работы. Сама задача обретает в этом случае большую побудительную силу, так как она соответствует потребностям, запросам и установкам личности. Отсюда становится понятным, что при ориентации человека на определенную деятельность необходимо уделять внимание вопросам мотивации поведения, развитию активного отношения к поставленной задаче.

Подход М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко заключается в достижении готовности к выполнению задачи

использованием таких средств, как: проведение соответствующих «воспитательных мероприятий», разъяснение содержания задачи и ознакомление с обстановкой будущих действий, организация развивающей деятельности и тренировки, активизация самонастройки на успешное действие [12].

Другая группа теоретических источников изучения проблемы - это труды, в которых представлены концептуальные подходы, теория и практика личностно ориентированного образования.

Тема нашего исследования обращает нас прежде всего в работы В.В. Серикова, которым впервые была обозначена проблема и введено понятие готовности учителя к реализации личностного подхода в обучении, предложены основные направления исследования данного педагогического феномена. В его монография «Личностный подход в образовании: концепция и технологии» [34] принципиально ставится и достаточно ёмко обсуждается вопрос о готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в обучении. Считаем необходимым более подробно остановиться на характеристике тех составляющих, которые, по мнению В.В. Серикова, определяют сущность и структуру названной готовности. Внимание ученого сосредотачивается на двух комплексно-интегративных параметрах - овладение учителем преподаваемым учебным предметом на личностном уровне и сформированность личностной парадигмы в педагогическом мышлении учителя.

Личностная парадигма - это прежде всего новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного «учительского мышления». Ведущей из таких ценностей, как пишет В.В. Сериков, является приоритет целостного человеческого бытия над функционально-ролевым, «вещным», «средственным» пониманием человека. Такая ценностная ориентация меняет представление о месте педагогической деятельности во всеобщей связи явлений материального и духовного мира, которая призвана обеспечить личностное становление индивидуумов, рефлексии и наследование человеческого опыта в истинном смысле этого слова. Отчужденность педагогической деятельности от значительной массы ее носителей - учителей - обусловлена содержанием традиционного «учительского» мироощущения, порожденного типичными особенностями функционирования образования в тоталитарном обществе [34].

Учащийся в традиционном педагогическом сознании выступает как объект, призванный усваивать содержание образова-

ния, а его личность служит своеобразным средством реализации государственной программы, а отнюдь не самоцелью. Учитель ориентирован на общение с аудиторией, а не на сотворчество с конкретным учеником. Учитель «не готов к восприятию себя как главного источника личностных процессов в системе педагогического общения и не воспринимает педагогическую ситуацию как поле своего жизненного самоутверждения. В повседневной деятельности учителя доминируют житейский опыт, затвержденные стереотипы профессионального поведения. Элиминирование личностных аспектов в структуре педагогического общения низводит последнее до степени простых обменов информацией» [34, с.139].

Ценность личности ребенка воспринимается учителем лишь в отношении каких-то его конкретных функций (относительная ценность), а не как безусловная, абсолютная ценность личности. Цель и смысл педагогической деятельности увязываются с конкретными предметными областями, в которых она разворачивается, с усвоением какого-либо предмета, практического опыта и т.п., в результате чего и происходит отчуждение ученика от учения.

Ориентация на личностный подход означает новый стиль профессионального поведения, иной строй мыслей и образ учителя в целом.

Если в традиционном педагогическом сознании доминирует относительная (функциональная) ценность личности, то личностно ориентированное мышление ставит на первое место абсолютную ценность таковой, вне зависимости от ее успехов в какой-либо сфере. Логика педагогического процесса не является чем-то внешним для учителя, он органически включен в нее. В этом смысле всестороннее развитие личности является целью и для самого учителя. Учитель с личностно ориентированным стилем мышления воспринимает каждую ситуацию педагогического процесса как уникальную возможность актуализировать личностное мироощущение у ученика. «В педагогическом сознании такого типа налицо приоритет аксиологичности над когнитивностью мышления. Истинным для учителя выступает здесь то, что педагогически целесообразно. Высшим же регулятором педагогических решений становятся собственные нравственные идеалы. Проблемно-конфликтное общение, обострение личностно-смыслового подтекста, выявление глубинных оснований человеческого поведения - типичные черты профессионального действия у такого учителя. Любое деловое и межличностное взаимодействие

с воспитанником обретает характер педагогической инструментальности» [34, с.140].

Ориентация на абсолютную ценность личности изменяет приоритеты в сфере педагогического общения: образовательная деятельность ориентируется на формирование внутреннего потенциала саморазвития ребенка. Личностный подход требует рассмотрения каждого педагогического действия как распределенного по меньшей мере двумя субъектами его исполнения - учителем и учащимся. Попытки говорить о каких-либо технологиях обучения и воспитания вне этого содействия педагога и воспитанника бесперспективны. В этом случае, как считает В.В. Сериков, нет оснований приписывать педагогической деятельности столь всеобъемлющую функцию, как развитие личности, тем более связывать это лишь с определенным периодом жизни человека. Педагогическое общение, процесс образования играют в личностном развитии специфическую роль, определить которую в полной мере еще предстоит. Сам же педагог, включенный в орбиту факторов формирования юного человеческого сознания, выступает как личность, способная к принятию «инаковых способов бытия» (Г.С. Батищев), то есть как в высшей мере универсальная.

Педагогическое действие, организуемое в соответствии с личностной парадигмой, в первую очередь призвано актуализировать главный источник личностной ситуации - личностный потенциал самого педагога. Это действие начинается со своеобразного внутреннего диалога. По своей природе оно не терпит внешней детерминации, ограничений, несвободы, даже если речь идет о принятии норм и правил. Педагогическое действие основывается на внутреннем ощущении своей индивидуальности и вместе с тем готовности к принятию мира иного человека, к «критическому осознанию пределов собственной несвободы» [9, с.14].

В поле педагогической рефлексии при личностно ориентированном действии педагога оказываются более глубинные факторы педагогической ситуации, чем при рефлексии процессуальной технологии, например, способов решения задач. Важнейшее профессиональное чувство, направляющее поведение педагога при этом - это целостное переживание границы той ситуации, в которой его действия имеют статус педагогических. Это своего рода ощущение меры педагогической ситуации, при выходе за рамки которой утрачивается педагогическая целесообразность. Этический аспект этой меры обозначается понятием «педагогический такт» (И.П. Страхов).

Детерминантой педагогически целесообразного поведения учителя выступает его внутреннее представление о смысле педагогической деятельности, о ее месте во всеобщей связи явлений материального и духовного мира. Смысл педагогической деятельности имеет двойственную природу: с одной стороны, он постигается как сущность педагогических явлений и выступает в качестве следствия научно-педагогического познания, с другой - он результат смыслотворческой активности педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение.

По мнению В.В. Серикова, важнейшим элементом в личностной парадигме педагогического мышления является поиск учителем смысла педагогической деятельности. Происходит своеобразный «процесс смыслопорождения» (П.Н. Порус), в результате которого определяется личностно педагогическая функция любого объекта. Поиск смысла осуществляется не только на уровне мировоззренческого самоопределения, но и при решении конкретных педагогических задач, когда приходится отбирать и оценивать факторы, помогающие ребенку и самому воспитателю реализовать себя, узнать новое о самом себе и своих отношениях с миром, вступить в контакт с явлениями, ценностями, людьми, которые способствуют самодвижению личности.

Чтобы обеспечить целостность педагогической ситуации, учитель вынужден воссоздать, «достроить» ее недостающие элементы. Чаще всего их приходится развивать в самом себе через самообразование, самовоспитание, самореконструкцию.

«Если личность, на становление которой ориентируется новая педагогическая парадигма, - это интериоризованная свобода, то конструирование той реальности, которая при этом должна быть интериоризована, составляет назначение учителя. Но при этом и он сам должен стать носителем свободы: преодолеть внешнюю заданность, императивность, канонизм, ритуальность своего профессионального поведения и образа жизни в целом» [34, с.143].

Предметная деятельность и общение в педагогической ситуации и, соответственно, в мышлении учителя меняют свои функции. Если в традиционном смысле функция общения - организация деятельности, то в педагогической ситуации нередко наоборот - предметная деятельность призвана благоприятствовать общению. Связи между предметами обретают смысл, лишь становясь межсубъективными. Многовариантность педагогических действий призвана создать необходимую среду для раз-

вития двух индивидуальностей - учителя и ученика. Как указывает В.И. Гинецинский, «решение любой педагогической задачи, всегда так или иначе направленной на гармонизацию человеческого бытия, многовариантно» [8, с.49]. Цель и смысл педагогического действия должны быть свободны от специфического конкретного содержания той предметной области, на которой оно разворачивается. «Освоить» или «передать» что-либо - это, в конце концов, предпосылки, условия и средства педагогического взаимодействия субъектов, а отнюдь не цели (Н. Гренлунд).

Становление личностной парадигмы в профессиональном педагогическом мышлении неотрывно от развития и некоторых адекватных им личностных качеств учителя. Так, ведущее личностное свойство - потребность в самоутверждении - проявляется именно как стремление к самоосуществлению, а не завоеванию определенной позиции со всеми атрибутами внешнего признания. Личностный обмен учителя репрезентативен сущностному ядру современной ему культуры. Постоянное стремление понять и осмыслить свое место и функцию своей деятельности в окружающем мире, постичь педагогический смысл происходящих в нем явлений основывается на богатом «смыслообразовательном фонде» учителя, то есть опыте многообразного духовного восприятия мира (А.И. Ракитов).

Потребность быть личностью, то есть «оказаться в максимальной степени представленным значимыми качествами в жизнедеятельности других людей» (А.В. Петровский), реализуется у педагога таким образом, что ее выполнение в максимальной степени совпадает с собственной профессиональной деятельностью. Этому благоприятствует духовное единение с учеником, тяга к усвоению «духа времени», собственное представление о престижности своей деятельности вне зависимости от оценок окружающих.

Личностная парадигма педагогического мировосприятия влечет учителя к подлинной индивидуальности; по словам Г.Г. Дилигенского, к выходу за рамки «традиционной модели группового человека (в данном случае представителя учительской среды), черпающего свои мотивы и знания, нравственные нормы и мировоззренческие установки из относительно устойчивых групповых культур» [10, с.40]. Индивидуальность в данном случае - сочетание автономии и ответственности, самостоятельности и необходимости ценностного выбора, ориентировки и принятия решений. Новому типу педагогической индивидуальности

соответствует и новая педагогическая социальность, то есть новый тип групповой идентификации в педагогическом коллективе. Индивидуальность учителя является высшим проявлением человеческой духовности как максимальной независимости от внешних условий, способности к сохранению «смысложизненных ценностей и идеалов» в любых условиях (И.В. Силуянова).

Обобщая рассмотрение личностных тенденций в педагогическом мышлении, суть личностной парадигмы в сознании педагога В.В. Серикова представляет следующим образом. В первую очередь, это «обращенность учителя к сущностной сфере и природе педагогической деятельности, переход от вещно-инструментального понимания воспитания и обучения к их человекоутвержденному назначению» [34, с.145].

Личностная парадигма педагогического мышления - это способ осмысления (наделения смыслом) педагогической реальности и решения практических задач (на уровне педагогической технологии), основанный на ценностях и категориальном аппарате концепции личностного подхода. В основе этой концепции - идеи:

- приоритетности личностного (а не какого-либо другого, например, функционально-ролевого, «государственного» и т. п.) начала в образовании;

- рассмотрения обучения как процесса смыслотворчества и субъекти-вирования содержания образования;

- построения целевых, содержательных и процессуальных компонентов обучения как результатов сотворчества его субъектов;

- ориентации конструктивно-педагогической деятельности на проектирование ситуации, обеспечивающей целостно-личностную самореализацию субъектов педагогического процесса - учителя и ученика.

При такой постановке вопроса о личностной парадигме в педагогическом сознании (мышлении) учителя как ведущем компоненте его готовности к реализации личностно ориентированного подхода возникает важная психолого-педагогическая проблема ее формирования у современного учителя. В связи с этим в работе В.В. Серикова высказывается мнение о необходимости изменений в содержании и характере педагогического образования, обеспечивающего личностно ориентированную педагогическую деятельность [34]. К фундаментальным компонентам такого образования должны быть отнесены понимание природы человека - его основных потребностей и проявлений, представление о сущности различных социальных устройств и направ-

лений общественного развития, его места и функции в педагогическом процессе. Новая личностная парадигма мышления влияет непосредственно и на стиль, логику профессионального поведения педагога, в котором теперь преобладают мотивы оказания помощи над доминированием, понимание над осуждением; принятие, одобрение над отказом; уважение неприкосновенности над нарушением; позитивность над негативностью; открытость опыту над замкнутостью; согласие с неопределенностью над нетерпимостью (А.И. Володарская, Л.М. Митина).

Наконец, существенным моментом становления профессиональности учителя, ориентированного на личностный подход в образовании, является построение в его сознании собственного «образа Я» и адекватных средств саморегуляции своих когнитивных и эмоциональных состояний. В ходе профессионального образования и развития учителя должно быть усилено внимание к внутренним средствам саморегуляции, самомобилизации и самоактуализации его как личности (Л.М. Митина).

Поэтому актуальность и значимость вопроса о формировании профессиональной готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности означает также в связи с проблемой крайне недостаточной ориентации на личностный подход при подготовке учителя как предметника.

По мнению В.А. Серикова, подготовка учителя-предметника также должна измениться в связи с ориентацией образования на личностный подход. Ученый указывает на необходимость определить место специального предмета в структуре педагогического образования.

Чтобы учебный предмет стал инструментом воспитывающего влияния учителя на личность ученика, он должен быть освоен в качестве такового. Овладение учителем преподаваемым предметом на личностном уровне - другая важная характеристика профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности (по В.В. Серикову).

Для реализации инструментально-педагогической функции недостаточно ориентировки в предмете на объяснительно-репродуктивном или даже обобщающе-проблемном уровнях. «Личностный подход способен реализовать лишь учитель, сам овладевший предметом на личностном уровне, что проявляется в свободном владении научной информацией по предмету, умении выделять субъективный контекст истории науки (деятельность и личность

исследователя), видеть ее ценностно-мировоззренческие и социально-прогностические выводы; выбирать способ изложения материала, который наиболее ценен с педагогической точки зрения» [34, с.134]. Учителю необходимо в должной мере овладеть приемами образного, эмоционального раскрытия вопросов науки, актуализации жизненно-практических и межпредметных связей (В.И. Данильчук, В.В. Сериков).

Анализ реальной деятельности педагогов показывает, что большинство из них владеет не столько предметом своей профессиональной деятельности, сколько его познавательным-информационным аспектом. По мнению В.В. Серикова, ориентация на личностный подход не может быть обеспечена какими-то логико-структурными преобразованиями в содержании предмета. Законы физики, математики, филологии сами по себе не могут повлиять на их личностное восприятие, поэтому «педагогизация» преподавания связана с преобразованием не объекта (материала), а субъекта, работающего с ним. Речь идет о формировании соответствующей установки у учителя-предметника, об осознанном принятии им новой позиции по отношению к преподаваемому им материалу, о развитии стремления не просто преподавать предмет, но и привлечь учащихся к его сопониманию, сопереживанию, совместному осмыслению. При этом необходима реальная ориентация на партнера, ученика. Изначально важна установка на то, чтобы сделать материал предметом общения, диалога. Так как речь идет об общении с субъектом, а не компьютером, то необходимо найти и эксплицировать связи изучаемого материала с различными ценностями человеческого бытия, логические структуры науки превратить в формы совместной деятельности, исследовательские задачи - в учебные проблемы. И самое важное при этом, что эта деятельность по превращению научного знания в учебное должна выступить как средство самореализации.

Одним из эффективных средств, способствующих овладению преподаваемым предметом на личностном уровне выступает изложение учителем его содержания в контексте педагогической задачи. Такой вывод сделан в работе Ю.А. Ивановой [13]. Педагогическая задача в данном случае - это модель личностно ориентированной учебной ситуации, «погружаясь» в которую, учитель апробирует некоторые варианты своего профессионального поведения, выявляет ценностные аспекты в изучаемом материале, определяет способы актуализации личностных функций обучаемого (смыслотворчество, выбор, самооценка и

др.), «проигрывает» варианты поведения учащихся при различных коллизиях, учится распознавать мотивы, рефлексировать собственные действия и личностные качества.

Такой «задачно-педагогический» подход дает необходимый результат лишь при соблюдении определенных дидактических условий:

1) Вузовский преподаватель должен достаточно корректно представлять цели и назначение введения педагогических моделей (ситуаций) в процесс изучения предмета.

2) Педагогическая задача должна соответствовать идеям личностного подхода, то есть актуализировать личностные функции ученика, обеспечивать его самоопределение и самореализацию в учебном процессе.

3) Необходим постоянный тренинг профессиональных действий учителя, связанных с реализацией личностного подхода (выявление ценностных аспектов материала, переход от утилитарных к духовным смыслам, актуализация учебного диалога, совместного поиска идей и ценностей и др.).

Более подробное исследование проблемы овладения учителем преподаваемым предметом на личностном уровне приводит к выводу, что ее реализация требует глубокой структурно-дидактической и психологической реконструкции процесса преподавания в педвузах предметом училельской специальности. В исследованиях, проведенных В.В. Сериковым и его школой, выявлены лишь некоторые пути профессионально-педагогической ориентации вузовского обучения будущего учителя в духе личностной парадигмы и сформулирована суть этой новой установки в педагогическом мышлении.

Указания ученого на необходимые преобразования и новые подходы в педагогическом образовании, в подготовке будущих педагогов содержат в себе характеристику важного предварительного условия формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Описание В.В. Сериковым «ценностных пробелов» в сознании большинства современных учителей и преобладания традиционного «учительского» мироощущения приводит нас к мысли о необходимости включения в структуру готовности к реализации личностно ориентированного подхода аксиологического компонента, позволяющего определить степень сформированности у педагога тех гуманистических ценностей, которые являются основой личностно ориентированного подхода, без которых возможность его освоения и реализации ставится под сомнение. В словах

В.В. Серикова мы находим прямое указание на ценность личности ребенка, приоритет целостного человеческого бытия, на абсолютную (а не относительную, функциональную) ценность личности любого человека, на приоритет аксиологичности над когнитивностью мышления, на значимость межличностного общения, на осознанность смысла педагогической деятельности. (Названные ценностные аспекты личностно ориентированной деятельности учителя отражены в разработанной нами методике “Ценности образования” [14]).

Овладение преподаваемым предметом на личностном уровне в структуре готовности может быть представлено как способность учителя обеспечить развивающий потенциал урока (посредством адекватной и компетентной реализации содержательных, технологических, поведенческих, личностных аспектов педагогической деятельности), а также как ценностное отношение к своей профессии, к сотворчеству и соразвитию вместе с учащимися в образовательном процессе.

Выражаем свое согласие с мнением В.В. Серикова, что становление у учителей профессиональной готовности к реализации в своей практике идей личностного подхода не сводится к простой отработке новых (иных по характеру) приемов педагогической деятельности, а предполагает глубокие изменения в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще. В этом положении, на наш взгляд, указывается на тесную связь и взаимообусловленность между профессиональной и личностной готовностью учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности, что делает возможным и оправданным употребление в рамках обсуждаемой проблемы термина «профессионально-личностная готовность».

В аспекте рассматриваемой проблематики особый интерес вызывает подход С.В. Кульневича, который вопрос о готовности педагога к работе в личностно ориентированной парадигме рассматривает в неразрывном единстве с понятием «методологическая культура учителя». Уточняя данное понятие и имея в виду гуманистическую парадигму образования, где системообразующим компонентом является ее целостность, С.В. Кульневич предполагает, что методология - это и есть целостный способ достижения, построения и применения педагогического знания. Методология, по его мнению, может рассматриваться как способ получения и применения педагогических знаний на уровне глубинного проникновения как в его источник (методологическую основу),

движущие силы и механизмы (условия), так и в сферу практического применения (лично ориентированные средства - технологии, приемы и т.д.). В качестве основного средства реализации педагогической методологии выступают ее обновленные функции - нормативно-организующая, философская, идеологическая, гносеологическая, технологическая [22, с.111].

Постоянный процесс обновления содержания этих функций учителем определяется как методологический поиск, то есть деятельность по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как личностно значимых для своего саморазвития, так и для последующего развития личностных структур своих учеников.

Методологическая культура учителя - это особая форма функционирования педагогического сознания, управляющего мышлением педагога и проявляющаяся в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся. Специфика функционирования методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируются субъектность, соавторство, со-творение учебного материала и педагогических явлений, что является неременным условием последующего формирования учителем субъектности и востребования деятельности личностных структур его учеников.

Принципиальные критериальные обоснования ядра методологической культуры могут быть дополнены следующими положениями, расширяющими и уточняющими представление о самом феномене и намечающими возможный набор средств формирования методологической культуры в контексте гуманистической парадигмы образования: 1) определением основ воспитания как основ общечеловеческой культуры в сочетании с требованиями, идущими от ребенка, а также от педагогической науки (Е.В. Бондаревская); 2) положениями о ценности педагогической деятельности, способствующими созданию условий, в которых личность учителя освобождается от функциональной заданности - формирования функций дисциплинированности, исполнительности и т.п. (И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов); 3) положениями о подготовке учителя, овладевшего предметом на личностном уровне, возникающем не благодаря операциям по преобразованию учебного материала, а благодаря

учителю, работающему с ним; о реализации учителем в образовательном процессе себя как изначальная потребность человека (В.В. Сериков); 4) положениями о принципах и критериях подготовки методологически грамотного учителя, способствующими переходу от «рецептурной» модели профессионального поведения к «концептуальной»; о способности учителя к рефлексии как возможности проникнуть в глубь явлений и процессов (И.А. Колесникова).

Одним из недостающих звеньев любой теоретической модели является ограничение ее функций определением ориентиров. Не умаляя значения этой методологической операции, С.В. Кульневич конкретизирует ее путем выявления механизма, то есть средств перевода концептуальных положений в некоторые практические действия. В своей концепции подготовки будущих педагогов к реализации лично ориентированного воспитания [21] ученый излагает основную идею - переориентация сознания будущего учителя с работы «по рецептам» на выработку собственной педагогической позиции посредством изучения антитезно изложенных двух магистральных педагогических подходов - формирующего и развивающего [23].

Необходимость приоритета формирования личностных структур будущего учителя также обозначена в данной концепции. Понятие «методологическая культура учителя» в концепции С.В. Кульневича является опорным, исходным пунктом формирования общей готовности будущего учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности. Оно определяет не только методологические учения-операции (установление причинно-следственных связей между философской, нормативной и т.д. функциями методологии и их практической реализацией в конкретных педагогических технологиях, теориях, программах, учебниках и т.д.), но и гуманистическую основу педагогического сознания. Его сутью является заложенная в специально подобранном содержании методолого-теоретического блока возможность развития деятельности сознания на уровне личностной рефлексии, мотивирования, критичности, коллизийности, опосредования, смыслотворчества, самоактуализации, самореализации.

Определяя концептуальные основы развития профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, ученый представляет в качестве необходимых следующие основные содержательные ориентиры [22, с.114]:

1. Новая нормативно-организующая функция методологии определяется реализацией в педагогическом творчестве критериев гуманизма, нормирующих и организующих подходы к образованию учеников средствами развития их сознания, интеллекта, культуры. В частности, критерий гармонизации общепринятых норм воспитанности с личностным саморазвивающимся началом в студенте и школьнике, состоящем в способности осмысливать, придавать смысл действительности, внося в природу и в социум свою субъективность (В.В. Сериков).

2. Новая философская функция методологии выступает как системообразующее средство формирования постоянно нарастающих представлений о многообразии философских обоснований гуманистического, ненасильственного развития сознания посредством творчества, самоактуализации, самопредъявления, самореализации и т.д. в философских направлениях феноменологии, синергетики, экзистенциализма и т.д.

3. Определяется новая идеологическая функция методологии. Трансформированные в педагогических подходах и концепциях системы философских взглядов и идей, отражающих гуманистические ценности ненасилия, интернальная ориентация образования определяют целью воспитания формирование такой позиции, при которой ответственность за события в своей жизни личность принимает на себя, объясняет их своим поведением, волей, стремлениями, возможностями и трезво оцененными способностями. Ценности самоактуализирующейся личности - предмет воспитания, создающего условия, при которых личность стремится максимально реализовать весь свой потенциал способностей, стать тем, кем она может быть благодаря «росту изнутри» (термин А. Маслоу).

4. Новая гносеологическая функция методологии определяет сущностной стороной педагогического образования формирование готовности к реализации лично ориентированного образования посредством рефлексивной, мотивирующей, критической, смыслопоисковой и других деятельностей студентов как субъектов профессиональной подготовки, самостоятельно определяющих цель, содержание, условия и средства образования своих будущих учеников. Выработка самостоятельных ориентаций в методологии педагогической науки способствует становлению личностных смыслов педагогов, которые обеспечивают принятие ценности того или другого содержания воспитательной деятельности в единстве с ее процессуальным выражением

и определяет степень готовности к трансформации своего личностного потенциала в авторскую систему, технологию, мини-сценарий (мини-программу) воспитательных отношений с учениками.

5. Новая технологическая функция методологии закладывает в основу образовательной деятельности специфическую технологию становления педагогического мышления как способа отношений, совместного проживания педагогического процесса посредством построения личностно утверждающей ситуации в системе жизнедеятельности ученика.

Таким образом, по С.В. Кульневичу, формирование готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности связано с освоением учителем новых методологических функций.

Назовем иные подходы к формированию методологической культуры педагога. В современных исследованиях методологическая культура рассматривается как овладение учителями-практиками аппаратом научной деятельности, где умения определять цель, выдвигать принципы, обосновывать методы и т.п. опосредованы операциями осознания, формулирования, творческого решения педагогических задач, методической рефлексии и направлены на преобразование конкретной ситуации (В.К. Кириллов, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.).

Е.В. Бережнова указывает на то, что степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение, постановка перспективных целей, выявление причин неудач [4]. Формирование методологической культуры, по мнению автора, происходит при усвоении методологических знаний, ознакомления со способами разрешения противоречий, при оценке решений, основанных на научном и обыденном опыте, при сравнении и описании реакций профессионального и непрофессионального воспитателей на поступки ребенка и объяснении неодинаковых мер воздействия на него.

Другая модель представлена А.А. Орловым. В его варианте основным является ценность профессионального мышления учителя, что с определенной долей условности можно отнести к одной из характеристик методологической культуры. Он отмечает, что эффективность профессиональной деятельности во многом определяется степенью сформированности аксиологических (ценностных) ориентаций учителя, так как педагогическая задача должна быть не только понята, но и принята им, что аксиологи-

ческая направленность педагогического мышления требует перехода от нормативно-описательного к креативно-аналитическому (творческому) типу. А.А. Орлов полагает, что сформировать гуманные личностные смыслы профессии учителя можно посредством наращивания психолого-педагогических знаний и их актуализации при решении познавательных и практических задач, применяя их в новых ситуациях, при усвоении опорных теоретических основ познавательных и практических умений [27].

К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами-студентами, учителями школ, готовность к самообразованию.

Однако, следует согласиться с мнением С.В. Кульневича, что в данных моделях отсутствует ориентация на источники и гуманистические средства формирования методологических умений (проникновение в сущностный смысл педагогического явления, критическая оценка его источника, нахождение скрытых противоречий-коллизий, их реальных движущих сил и механизмов, использование рефлексии как размышления, полного сомнения, противоречий и переживаний и т.д.), что затрудняет путь педагога к собственному творчеству, а в большей степени ориентирует на заимствование уже готового педагогического опыта.

Готовность педагога работать в личностно ориентированной парадигме определяется не только его умениями выполнять те или другие научно-исследовательские операции. Гуманистическая сущность педагогического образования состоит в установлении целостной связи между такими видами педагогической деятельности, которые направлены на формирование смыслотворческой, социально-интеллектуальной, эмоциональной культуры учителя. В достижении этого единства, как считает С.В. Кульневич, заложена возможность преодоления такого антигуманного профессионального недостатка, как обучать по схеме, воспитывать по образцу [22].

В основе развивающего процесса, позволяющего учителю достичь профессионально-личностной готовности к реализации личностно ориентированной педагогической деятельности, должно быть осмысление и анализ педагогической проблемы, поиск решения, необходимые для выбора той или иной концепции, программы, технологии, для актуализации собственного творческого потенциала.

Одним из важных условий этого следует назвать обеспечение (достижение) личностного плана деятельности учителя, когда любое практическое действие педагога исходит из смысла и связанных с ним переживаний. Значимый лично для учителя субъективный смысл создает в педагогической деятельности личностно ориентированную ситуацию, в которой задействуются личностные структуры сознания (рефлексия, смыслотворчество, самореализация и др.). Педагогическая техника при этом обретает свою смысловую основу и становится внешним выражением, целостно завершенным средством самореализации внутреннего, субъективного мира педагога. Это явление условно можно назвать “процессом субъективации, привнесения, личностного начала в педагогическую деятельность. Этот процесс определяет и специфику педагогического творчества, и сущность личностно ориентированного образования, и особенность обучения творчеству на методологическом уровне” (С.В. Кульневич).

В концепции В.В. Серикова эта идея представлена как «овладение предметом на личностном уровне», «самореализация педагогом своей личности в процессе педагогического труда», «смыслотворческая активность педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение» [34, с.134; 14; 15]. Педагогическое действие, организуемое в соответствии с личностной парадигмой, основывается на внутреннем ощущении своей индивидуальности и актуализирует главный источник личностной ситуации - личностный потенциал самого педагога.

Приходится с сожалением констатировать, что работ, в которых содержалось бы непосредственное указание на изучение феномена профессиональной готовности педагога к реализации личностно ориентированного подхода крайне мало. При выявлении ее структурных компонентов мы опирались на результаты отдельных исследований, тем или иным образом затрагивающих проблемы освоения личностно ориентированного подхода.

У некоторых авторов, занимающихся изучением личностно ориентированного подхода в образовании, мы находим лишь отдельные упоминания о необходимых личностных качествах или, что встречается значительно чаще, указания на те требования, которые предъявляются к учителю в соответствии с новым качеством деятельности.

В исследовании И.В. Никишиной установлено, что для учителей, ориентирующихся на личностный подход в обучении, характерны направленность на самореа-

лизацию, удовлетворение потребности в самоутверждении, рефлексии, в выработке собственной индивидуальной технологии обучения. Ядром же их профессиональной позиции выступает особый личностно ориентированный стиль педагогического мышления, овладение которым проявляется как своеобразие «смещения» установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения (что усвоил, что сделал, каким образом мыслит) на ценностно-смысловые (место, роль учебного познания в жизненной самореализации ребенка).

Поскольку личностный подход предполагает общение учителя и учащихся не на уровне «знаний», а на уровне «смыслов», то для осуществления такого подхода велика роль собственной мотивации педагога, осознание им самоценности своего труда. Количество таких учителей, по данным И.В. Никишиной, не так уж велико. Почти 40% из них имеют мотивы, не связанные с профессиональной самореализацией [26].

Эффективной предпосылкой готовности учителя к реализации личностного подхода является овладение им индивидуальным стилем деятельности как совокупностью индивидуально-личностных параметров педагогического общения, своеобразной композицией педагогических взглядов, чувств, установок, обуславливающих особенный подход к решению педагогических задач, индивидуально-неповторимую манеру, динамику, тон и эмоциональную «окраску» педагогического общения. Многие авторы отмечают, что индивидуальный стиль деятельности педагога может либо способствовать, либо мешать процессу самоактуализации как самого учителя, так и его учеников (К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин и др.).

В исследовании Е.К. Черничкиной показано, что к области стиля целесообразно отнести такие аспекты профессионального развития учителя, как мотивация и собственное понимание существа педагогической работы, стремление построить педагогический процесс в соответствии с этой его собственной концепцией, реализовать в этом процессе свои склонности и идеалы. «Авторская концепция» налагает отпечаток на способы стимулирования педагогического общения, восприятия ученика, особенности владения профессиональной технологией. Последнее отражается в действиях целеполагания, проектирования замысла, отбора средств, прогнозирования трудностей, оценки результата, корректировки. Стиль работы учителя - это характер проявления и удовлетворения потребности в саморазвитии, в создании собственной ав-

торской системы работы, это способ внесения личностного начала в обучение [36].

В аспекте освоения и реализации личностно ориентированной педагогической деятельности представляется значимым обсуждение «диалогической готовности» учителя и диалога как основы личностно ориентированной технологии обучения [18; 34].

Личностный подход предполагает отказ учителя от традиционной монологической дидактики с ее установками «передать, внушить, привить». Такая установка в лучшем случае может обеспечить «передачу» ориентировочной информации, знаний, но совершенно «не работает» на уровне ценностей, потребностей, нравственных норм. Их присвоению способствует учитель, создающий ситуацию самоутверждения воспитанника, помогающий ему реализовать, проявить, раскрыть себя. Последнее возможно в момент соутверждения, соподдержки, совместного добывания истины. Такие условия создаются в ситуации диалога.

В исследовании С.В. Беловой выявлялись личностно формирующие функции и условия организации учебного диалога, назначение которого - соотнесение нового опыта с прежним, зарождение сомнения в прежних истинах и переход к принятию новых, постижение самого себя через ценностные суждения партнера. Диалог - это основа личностно ориентированной технологии обучения. Условно выделены четыре уровня диалогической готовности учителя [34, с.132]:

- учитель жестко, логично ведет ученика к заведомо известным «правильным» ответам; содержание и стиль вопросов программируют нужные ответы («наводящие вопросы»);

- учитель и ученик обмениваются независимыми высказываниями, не влияя друг на друга, оставаясь каждый при своем мнении;

- учитель готов к изменению своей позиции и тем самым побуждает ученика к взаимослушанию, взаимопониманию, коррекции своей позиции;

- учитель и ученик совместно ищут более глубокую истину, чем та, которая им представлялась до сих пор.

Готовность учителя к освоению личностно ориентированного подхода предполагает качественно более высокий уровень его методологической культуры, чем в традиционном опыте. Эта культура, как показано в диссертации Е.А. Крюковой, проявляется в целостном рассмотрении учителем педагогической ситуации, в охвате различных ее граней, аспектов, противоречий. Целостный подход к педагогической ситуации

предполагает ее рассмотрение с позиций концепции, раскрывающей сущностно-интегративные характеристики. Целостность анализа как раз и достигается в том случае, когда педагогическая ситуация рассматривается через призму целевых, содержательных и процессуальных ее характеристик, обеспечивающих проявление и развитие личности ученика и учителя [18].

И.С. Якиманская выдвигает критерии профессиональной готовности учителей, соотнося их с особенностями «личностно ориентированной школы» - «такой школы, где учитель выступает не только как носитель, транслятор социокультурных образцов (ментор, наставник, организатор жизни детей), но прежде всего как координатор усилий самих учеников, предоставляющий им выбор действия (учебного, поведенческого), формирующий умения контролировать и оценивать свои действия, умение уважать мнение других и аргументированно отстаивать собственную точку зрения» [38].

Поскольку такое сотрудничество требует со стороны учителя использования особой технологии работы, проработки определенного «стиля» взаимодействия с детьми в ходе урока, во внеклассных занятиях, то возникает проблема соответствия педагога данным требованиям, его возможности (то есть готовности) удовлетворить их на достаточно высоком уровне. Чтобы оказаться способным к реализации личностно ориентированного подхода от учителя требуется «особая энергетика», открытость детям, уважительное отношение к ним; стремление не подавлять их своим авторитетом, а чутко прислушиваться к желаниям, познавательным потребностям, учебным интересам своих учеников.

По мнению И.С. Якиманской, учителя личностно ориентированной школы должны уметь: строить работу по выявлению субъективного опыта детей, использованию его при сообщении, закреплении, проверке знаний; организовывать и поддерживать рефлексию ученика на оценку не только результата, но и процесса его достижения; работать не только с образцами, но и предлагаемыми учениками способами работы (их выявлять, обсуждать, оценивать в ходе урока); гибко и вариативно вести урок в зависимости от разных учебных ситуаций, возникающих на уроке; разнообразить дидактический материал с учетом индивидуальной избирательности учащихся к содержанию, виду и форме программного материала, подлежащего усвоению; давать позитивную оценку познавательных усилий ученика, независимо от его успеваемости; организовывать и проводить на уроке

диалог; полилог; включая по возможности всех учеников, независимо от готовности к уроку [38].

Д.Г. Левитес, осуществляя обзор современных образовательных технологий и указывая на некоторые проблемы современной системы образования, обращает внимание на три важнейших интегративных свойства личности педагога, которые, по его мнению, в основном и определяют его успешность в лично-ориентированной педагогической деятельности [24, с.34-35].

1. Социально-педагогическая ориентация как осознание учителем необходимости защиты ученика не только на интуитивном уровне, но и как профессиональная функция. Деятельность, направленная на реализацию этой функции, включает в себя отстаивание интересов, прав и свобод ребенка на всех уровнях педагогической действительности.

2. Рефлексивные способности как умение осмысливать свои действия и поступки, следуя принципу «Не навреди!»

3. Методологическая культура - система знаний и способов деятельности, позволяющих грамотно и осознанно выстраивать свою деятельность в условиях выбора образовательных альтернатив.

Д.Г. Левитес также указывает на основные параметры значимого для ученика процесса обучения, обеспечение которых учителем в педагогической деятельности зависит, на наш взгляд, от его конструктивно-технологической готовности. Такое опосредованное, скорее косвенное обращение Д.Г. Левитеса к проблеме готовности учителя к лично-ориентированной педагогической деятельности акцентирует внимание на необходимости развития способности учителя превращать ученика в субъекта своей учебной деятельности и помогать ученику выращивать собственные цели деятельности. Назовем вслед за Д.Г. Левитесом параметры такого обучения [24, с.34]: - объектом управления является не ученик, а целостная учебная ситуация; - цель такого управления состоит в развитии сущностных сил ученика и предупреждении тупиков развития; - поддержка личной инициативы ученика; - установка на сотрудничество с учеником; - выдвижение на первый план смыслов и мотивов овладения оперативно-технической стороной учебной деятельности.

Для описания эталонной модели педагога, способного (то есть готового) к реализации лично-ориентированной деятельности и содействующего самоактуализации учащихся, считаем необходимым обратиться к теориям, развивающимся в от-

ечественной науке в русле гуманистическо-экзистенциального направления.

Наиболее значимой в этом аспекте видится точка зрения В.П. Бедерхановой, которая считает, что доминантным признаком, который отличает деятельность педагога в гуманитарной парадигме, является его лично-ориентированная позиция.

Это заключение ученого имеет некоторые теоретические основания. Так например, К. Роджерс педагогическую деятельность, основанную на гуманистических идеях, определял прежде всего через «особую философию», на которой она строится. Эта философия связана с совокупностью ценностей, определяющих личностный способ бытия человека в мире. В эту систему ценностей, считал он, входят убеждения в личном достоинстве каждого человека, в важности и значимости для каждого человека способностей к свободному выбору, самосовершенствованию, ответственности за свои поступки, творческому и радостному познанию себя и мира [33].

В исследованиях педагогической поддержки процесса самоактуализации учащихся (В.В. Кулишов и др.) отмечаются качества педагога, работающего в позиции поддержки самоактуализации подростка, которые основываются на общечеловеческих принципах: не навреди, принимай ребенка таким, каков он есть, доверяй, уважай, считай партнером. Чтобы реализовать эти принципы, необходимы определенные способности гуманистического и демократического общения, развитая психологическая культура педагога [20]. Важны умения вести индивидуальную и групповую работу. В числе прочих нельзя забывать и о знании педагогом основных принципов воспитания, среди которых особую значимость имеют: уважение личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью, воспитание с опорой на положительное, соотнесение воспитательного процесса возрастным особенностям школьников, индивидуальный подход (Л.В. Байбородова, С.В. Кульневич, М.И. Рожков, В.А. Сластенин и др.).

«Гуманитарное качество» профессиональной деятельности учителя исследовалось в диссертационной работе И.Е. Кузьминой [19].

Многие исследователи подчеркивают связь личностной ориентации в деятельности педагога с его Я-концепцией. Так, Р. Бернс считает, что причину эффективности работы педагога необходимо рассматривать через мотивы его поведения, установки, ценности, побуждения и потребности, которые свойственны педагогу за пределами школы, поскольку его поведение в классе

есть продолжение поведения вне школы. Р. Бернс рассматривает Я-концепцию учителя и ее влияние на отношения со школьниками, на стиль его преподавания и на те его представления и ожидания, которые связываются с собственной позицией в классе и с позициями учащихся [5].

Отношение педагога к ученику базируется на системе общих взглядов на человека. Эта система взглядов далеко не всегда им осознается. Представления педагога об учениках выполняют функцию явной или неявной теории, помогающей ему принимать решения о том, как вести себя по отношению к ученикам, на какую мотивацию опереться, какие стимулы выбрать. Реальное поведение педагога базируется на этих представлениях о личности ребенка как на философии (часто неявной).

Итак, особенности лично-ориентированной позиции педагога могут быть охарактеризованы с точки зрения представлений педагога о ребенке, учащемся, воспитаннике, и принятия его как ценности; представлений педагога о самом себе, его Я-концепции, собственного самопринятия, наличия и приоритета в его структуре гуманистических ценностей, в том числе «самоценности» и ориентации педагога на сущностные характеристики гуманистической образовательной системы.

Требования к лично-профессиональной позиции педагога, работающего в гуманистически ориентированной образовательной системе, раскрыты и обоснованы в монографии В.П. Бедерхановой [2]. На основе факторного анализа В.П. Бедерханова выделяет три группы признаков, характеризующих лично-ориентированную позицию педагога [2, с.121-123].

Первая группа - субъективные или личностные, внутренние, связанные с самооценкой педагога, его самоактуализацией, принятием им основных гуманистических ценностей, развитием рефлексивных и проективных способностей; направленность, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество.

Вторая группа факторов - объективные или внешние, связанные с требованиями профессиональной деятельности, осуществляемой в гуманистической парадигме, которые выступают регулирующей основой профессионального и личностного самоопределения и развития педагога.

Третья группа факторов - объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления образовательной системой.

Перечень признаков, характеризующих лично-ориентированную позицию пе-

дагога и структурированных на основе факторного анализа, позволяет нам в дальнейшем осуществить построение концептуальной модели формирования профессиональной готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности.

Указание на проблему готовности учителя к реализации лично-ориентированного подхода содержится также в обсуждении вопроса о новой роли учителя в лично-ориентированной системе образования.

По мнению С.В. Зайцева [31, с.24], новизна роли учителя в лично-ориентированном образовании заключается в том, чтобы:

- признавать ребенка центральной фигурой в обучении и строить учебный процесс на основе подлинного уважения к индивидуальным интересам и потребностям детей;
- способствовать обогащению личного опыта каждого ребенка;
- выступать для детей доброжелательным помощником в раскрытии и развитии их индивидуальности.

Эти положения свидетельствуют, по мнению автора, о том, что в отличие от традиционного подхода, в котором главной функцией учителя считается непосредственная организация деятельности детей и передача им в этой деятельности взрослого опыта, лично-ориентированный подход отводит педагогу существенно иную роль - организация такой образовательной среды, которая предполагает возможность реализации индивидуальных интересов и потребностей детей, их самостоятельной деятельности и эффективного накопления ими личного опыта.

Принятие учителями на себя новой роли базируется на постепенном формировании у них иных педагогических взглядов и установок.

Исследователь С.В. Зайцев обращается к краткому сравнительному анализу роли учителя в учебно-дисциплинарной и лично-ориентированной системах образования и показывает, сколь существенно отличаются они друг от друга, какого значительного пересмотра традиционных педагогических взглядов и установок требует от педагога переход от одной системы к другой, что также может рассматриваться как проблема готовности учителя к реализации профессиональной деятельности в рамках иной парадигмы.

Осмысление некоторых исходных позиций в «выращивании» педагога для иной (лично-ориентированной) образовательной системы, изложенных выше, проис-

ходит и в процессе реальной педагогической деятельности, в ходе соответствующей экспериментальной работы [31]. Педагоги-исследователи открывают для себя необходимость изменения со стороны администрации отношения к самому педагогу как личности. Е.Б. Серегина, работая заместителем директора школы по научно-методической работе в условиях городской экспериментальной площадки, делает вывод о лично ориентированном подходе к учителю как функции управления инновационной школой. Она считает, что «если мы хотим, чтобы наши учителя реализовывали лично ориентированный подход к ученикам, мы должны точно такой же подход реализовывать и по отношению к ним» [31, с.67].

Данная точка зрения обращает наше внимание на тот факт, что содействовать формированию профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода можно и в процессе его реальной профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях конкретного образовательного учреждения. Более того, подлинная готовность может обрести высокий уровень сформированности лишь в процессе самой деятельности, поскольку многие ее компоненты не могут быть усвоены и присвоены только путем прослушивания лекций, посещения каких-либо (хотя и важных по содержанию) занятий. В.В. Сериков также считает, что педагогу, для того чтобы обрести способность «образовывать человека», отнюдь недостаточно лишь формального педагогического образования. Адекватная этой функции лично-профессиональная образованность формируется в ходе развивающейся педагогической ситуации, сотрудничества, сотворчества с учеником, то есть в процессе деятельности. А непосредственное указание на возможность формирования личной ориентации учителей в условиях профессиональной среды находим вновь у В.В. Серикова и И.В. Никишиной [26; 34].

В соответствии с концепцией личного подхода учеными предлагается модель ситуации методического развития учителя, которая в содержательном плане представляет собой систему дидактических идей о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках лично ориентированного обучения, поэтапно овладеваемых учителем. Психологическое и практическое принятие этих идей совершается благодаря постановке его в условия, когда от реализации гуманистических начал в обучении (лично ориентированных целей, вариативно-конструируемого содержания уроков, методов и форм обучения, основанных

на соучастии ученика в его организации и личном саморазвитии) зависит и собственное профессиональное утверждение. Эта ситуация должна предоставить учителю реальные образцы лично ориентированных технологий обучения, а суть методической работы сводится в конечном счете к разработке и осуществлению программы профессионального саморазвития.

Фактически под ситуацией в данном случае подразумевается определенная социально-профессиональная среда, обеспечивающая интенсивные новообразования в сознании учителя. Ситуация разворачивается как своеобразная логическая цепь профессионально-этических коллизий, первый шаг в которой - поиск своей позиции, когда учитель осознает, что эффективность его деятельности зависит от продуцирования собственных решений. Затем необходим своеобразный внешний и внутренний профессиональный диалог - критический анализ различных вариантов решения педагогической задачи. Следующий шаг - «выбор приоритета», построение основ своего «авторского» варианта лично ориентированного обучения на основе сопоставления традиционных схем педагогической деятельности с ее инновационными образцами, которые предоставляются учителю в ходе интенсивных деятельностно-игровых методических занятий. И, наконец, ситуация «отказ от стереотипов» - рефлексия собственного опыта, обоснование и апробация своей методической системы.

Исследование И.В. Никишиной [26] показало, что личностная концепция обучения не может быть задана учителю извне или усвоена лишь в ходе какой-то методической лекции или инструктажа. Личностная ориентация мышления - это результат собственного саморазвития, что в значительной мере продиктовано особенностями индивидуальности. Следует вновь подчеркнуть прозвучавшую ранее мысль о том, что становление и формирование у учителей профессионально-личностной готовности к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности предполагает не просто отработку ее новых приемов и форм, а именно глубинные изменения в ценностном аспекте сознания и в профессиональной мотивации.

В нашем исследовании структура и существенные характеристики профессионально-личностной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности разрабатывались также с учетом данных зарубежных исследований и выводов зарубежных ученых - представителей наиболее популярно-

го среди общественности и современного направления в педагогике Запада - гуманистического.

В ряде работ западных неогуманистов обсуждаются социально-личностные и психологические свойства педагога, называются требования к личности учителя в условиях современного высокотехнологического общества [30, с.99-103].

Трудно не согласиться с профессором Колумбийского университета М. Грин, которая отмечает: «Как бы расчетливо и рационально ни руководил учитель тем, что делается в классе, он вовлечен в этот процесс как личность; почти все, что происходит в классе, несет на себе отпечаток его присутствия, его настроений и внешнего поведения, ожиданий и объяснений, его реакций по отношению к учащимся» [41]. Опытный аналитик процессов общественного воспитания, М. Грин отстаивает в нем прежде всего «человеческое измерение».

Для представителей неогуманистического подхода в современной педагогике Запада характерно неприятие схематических взглядов на поведение детей и подростков. Этому сопутствует стремление глубоко разобраться в их взаимодействии со своим микросоциальным окружением и обществом в целом. Обоснованно подчеркивается сложность духовного мира человека, «многофакторность» его мотивационной сферы. Убедительно говорится и о необходимости лично окрашенного подхода в педагогической работе.

Сфера формирования личности - это прежде всего мир активного межличностного взаимодействия, коммуникации, где каждый участник обладает не только своим «пространством общения», но и четко обозначенным полем притяжения и отталкивания. Психолого-педагогические исследования доказали, что велика роль в нем социально-личностных и психологических свойств педагога, едва ли не главного действующего лица из числа тех, кому общество вверяет духовное, нравственное, эстетическое, физическое развитие молодого поколения.

В соответствии с этим западные неогуманисты особенно выделяют проблемы коммуникабельности учителя в образовательном процессе. Красной нитью проходит при этом точная рекомендация: педагогам следует стремиться «видеть окружающее глазами их воспитанников, воспринимать их перспективу, их точку зрения». Это должно способствовать достижению главной цели гуманистической школы - самореализации личности. Заставляют задуматься неординарные суждения М. Грин и о про-

фессии учителя: «Учитель или будущий учитель должен так или иначе признать, что эффективность его деятельности, как и подлинность его человеческого проявления, зависит от личностной вовлеченности» [41].

Развивая гуманистическую традицию в подходе к проблеме человека, один из ведущих английских психологов и педагогов Р. Бернс проводит идею о том, что важнейшей частью передачи молодому поколению накопленного цивилизацией опыта и знаний должно стать «признание естественной и непреходящей ценности каждого человека, важности человеческих взаимоотношений в процессе воспитания» [5, с.7-8].

В ряде работ зарубежных авторов в качестве важнейшего условия гармонизации общественного воспитания обосновывается то, что английские специалисты К. Рейд, Д. Хопкинс и П. Холли довольно сухо именуют качеством педагогического персонала: чем оно выше, тем эффективнее становится социализация детей и молодежи, существенно улучшаются конкретные результаты обучения и воспитания.

Сегодня этот тезис является уже доказанным, но именно он выступает как своеобразная точка отсчета для обсуждения конкретных данных и выводов эмпирических исследований, в которых выявлена типология учителей, отличающихся высоким профессионализмом, что и обеспечивает «импульс эффективности» школе как социальному институту в аспекте гуманизации образования.

В современной американской педагогике существует специальный термин «эффективные учителя» [7]. Этих людей отличает уникальная комбинация личных качеств и устойчивых тенденций реагирования, которые выступают как субъективные предпосылки профессионализма в педагогической работе.

Так, например, А. Комбс выделяет некоторые особенности восприятия «хорошим» учителем окружающих его людей. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем уже действовать на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы; человек для него - всегда личность, обладающая достоинством. Позитивное, доброжелательное восприятие других людей выступает в качестве ведущей установки в поведении педагога. Другие люди, по данным Б. Кларк, оцениваются им скорее как способные, чем неспособные;

дружелюбные, чем недружелюбные; достойные уважения, чем не заслуживающие его; более склонные к сотрудничеству и на которых можно положиться [39].

В профессиональной деятельности учителя огромную роль играет и общее «самочувствие» его личности, определяемое Я-концепцией. Я-концепция - это динамичная система представлений человека о самом себе. В нее входит осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, собственно самооценка, а также субъективное восприятие внешних факторов. Имея определенные соматические, индивидуально-природные детерминанты, она складывается у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, относительно устойчивый и в то же время подверженный внутренним изменениям и колебаниям. Это накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека, в том числе и в профессиональной деятельности. В отличие от ситуативных Я-образов (как индивид ощущает, воспринимает себя в каждый данный момент) Я-концепция создает у человека ощущение своей постоянной определенности, самоидентичности.

Каковы же особенности Я-концепции «эффективного учителя» по данным зарубежных исследователей? Дж. Лембо считает, что такой учитель обладает чувством уверенности в себе, считает себя способным справляться с различными жизненными проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, сумеет преодолеть их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, ценности и суждения значимы в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой [30].

Н. Боуэрс и Р. Соур, изучавшие влияние личностных качеств учителя на происходящие в классе процессы, установили, что «хорошими» по общей оценке, считаются учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью. Наряду с этим их отличает адекватность восприятия происходящих событий.

Суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, Р. Бернс выделяет в первую очередь следующие: 1) стремление к максимальной гибкости; 2) способность к эмпатии, то есть понимание чувств других; готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды; 3) умение придать

личностную окраску преподаванию; 4) установка на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся; 5) владение стилем неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным; 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [5]. Все эти качества так или иначе обусловлены позитивной Я-концепцией учителя. Она вообще может служить своеобразной лакмусовой бумажкой при оценке профессиональной пригодности учителя, его способности работать в гуманистической парадигме.

Н. Тробриндж в своем исследовании показывает, что учителя с позитивной Я-концепцией проявляют склонность к гибкости и поиску творческих альтернатив в процессе обучения, тогда как учителя с негативной Я-концепцией руководствуются скорее шаблонными методами.

Комментируя это исследование, Р. Бернс правомерно подчеркивает, что чем более позитивной является самооценка учителя, тем больше вероятность того, что он сможет воспитать у учащихся стиль творческого учения, основанного на самостоятельном мышлении, а не на механическом заучивании фактов и положений учебника. С другой стороны, чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и, соответственно, к догматическому стилю преподавания, основанному на постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении заученного материала. Опираясь на самостоятельные рассуждения учеников и их стремление к неформальному усвоению знаний, он добивается реального выигрыша как в духовном, так и в эмоциональном развитии ребенка [30].

В исследованиях Р. Каммингса у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключающие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказывать на личность школьника пагубное влияние (стремление к установлению жесткой дисциплины, использование любых возможностей для создания трудностей учащимся, желание вызвать у учеников чувство вины за свои промахи и др.).

Исследования, проведенные У. Босфилдом, У. Хартом, и П. Уитти, показывают, что равнодушные, язвительные учителя нарушают чувство безопасности у своих учеников. Такие преподаватели вызывают резко негативный эффект с точки зрения объема и качества приобретаемых знаний. Они подрывают потенциальное желание учиться, то есть мотивацию учащихся, сковывают их творческие силы и возможности, отрица-

тельно влияют на самоуважение учащихся. При большом числе учителей с подобной личностной направленностью в педагогическом коллективе школа едва ли может успешно выполнить свою миссию формирования морально полноценной, духовно развитой личности.

Таким образом, проблема сформированности у учителя положительной Я-концепции служит реальным обеспечением его успеха в профессиональной деятельности в аспекте реализации личностно ориентированного подхода.

В западной педагогической литературе ведется оживленное обсуждение двух полярностей - «директивной» и «недирективной» педагогики. Известный американский ученый-гуманист К. Роджерс обнаружил один из существенных механизмов развития личности - безусловное положительное отношение к ребенку со стороны педагога [42; 43].

По К. Роджерсу, если учитель перестает быть авторитарным «инструктором», он берет на себя миссию неформального обучения, отдавая приоритет эмоциональной жизни учащихся, полностью определяющей цели обучения. Взаимоотношения с учащимися приобретают окраску «глубоко личных встреч». Учитель становится естественным в своих проявлениях, искренним другом, отбросившим ритуальную маску. «Он становится подлинной личностью для своих учеников, а не олицетворением требований учебной программы и не стерильным сосудом, по которому происходит как бы перелив знаний от одного поколения к другому», - пишет К. Роджерс. Убежденность каждой личности в собственной ценности для значимого другого дает ей возможность все полнее выявить свою позитивную внутреннюю природу. Учителя, проявляющие безусловное позитивное отношение к ученикам, «не просто модифицируют методы работы с классом - они революционируют их» [43].

К. Роджерс рассматривал учителя как «фасилитатора» (от англ. «facilitate» - способствовать, облегчать). Основная функция учителя - развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции самоактуализации дали свои плоды. К. Роджерс считал, что для успешного осуществления роли учителя-фасилитатора необходимы следующие условия: конгруэнтность учителя, принятие и понимание, личностная значимость процесса учения [43].

Таким образом, для осуществления педагогической деятельности педагог должен положительно относиться к себе, ориенти-

роваться на внутренние, а не на внешние цели развития (признание, материальный успех и т.п.) и строить учебный процесс как диалог с учеником, ориентированный на личностный рост. Очень важно, чтобы учитель отказался от силы и власти старшего, знающего, от претензии на безошибочность, от односторонности авторитарной позиции. Он должен «взращивать» в себе человека, способного к преодолению собственных установок и позиций, готового к совместному с учениками конструированию обучающей среды, в которой ребенок не утрачивает своего личного опыта и связей с жизнью, доверяя к себе и к учителю. Такой гуманистический подход к обучению предполагает изменение типа отношений между учителями и учениками, открытость будущему, способность к прогнозированию и переоценке ценностей. Иными словами, ключ к личностному росту ребенка в личностном росте взрослого [16].

Если суммировать главное из вышеизложенного, то наиболее важный акцент приобретают социально-личностные установки, придающие характерную окраску профессиональной компетентности педагогов в целом и в частности их профессионально-личностной готовности работать в гуманитарной парадигме.

Ответственное отношение к преподаванию сочетается у таких учителей с верой в способности своих учеников. «Этот цикл повышенных ожиданий, достигнутого успеха, вознаграждения и дальнейшей мотивации выступает как ключевой фактор, удерживающий высококвалифицированных учителей в школе» [44].

Обсуждение проблемы формирования готовности учителя к работе в гуманитарной парадигме и поиск таковых возможностей обращают наше внимание к мнению зарубежных исследователей о том, что большинство педагогов могут научиться «действовать эффективно» [5; 40; 43]. Важнейшим показателем высококвалифицированной педагогической работы остается стремление или желание быть хорошим учителем. В конечном счете профессиональный успех предопределяется самой личностью.

При анализе психолого-педагогической литературы нам не удалось обнаружить фундаментальных работ, посвященных изучению проблемы формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода и использованию в этом плане возможностей профессиональной среды.

Тем не менее, в качестве некоторых теоретических предпосылок, понимаемых как

исходный пункт в рассуждениях о путях формирования готовности учителя к освоению и реализации личностно ориентированного подхода, могут выступать работы о гуманизации педагогического образования, о новых требованиях к системе непрерывного образования, о повышении качества дополнительного профессионального образования и в системе повышения квалификации педагогов.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Российская конфликтология: Аналитический обзор 607 диссертаций. XX век /А.Я. Анцупов, С.Л. Проханов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 704 с.
2. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Монография /В.П. Бедерханова. - Краснодар, 2001. - 220 с.
3. Белинская А.Б. Формирование практической готовности социального педагога к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе: Дис. ... канд. пед. наук /А.Б. Белинская. - М., 1997.
4. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя /Е.В. Бережнова //Педагогика. - 1996. - N 4. - С.14-18.
5. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Р. Бёрнс. - М., 1986.
6. Болтунова Г.М. Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. ... канд. пед. наук /Г.М. Болтунова. - Ишим, 1990.
7. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход /А.А. Вербицкий //Новые знания. - 2001. - N1.
8. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии /В.И. Гинецинский // Советская педагогика. - 1991. - N 9. - С.46-49.
9. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе /В.В. Горшкова. - СПб., 1992.
10. Дилигенский Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности /Г.Г. Дилигенский //Вопросы философии. - 1990. - N 3. - С. 40-46.
11. Дринка З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: Дис. ... канд. пед. наук /З.З. Дринка. - Калининград, 2000.
12. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект /М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. - Минск, 1985. - 208 с.
13. Иванова Ю.А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе /Ю.А. Иванова. - Волгоград, 1990.
14. Калинина Н.В. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: Монография /Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. - 208 с.
15. Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса: Методическое пособие: В 4-х ч. Ч.3. Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами /Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. - 32 с.
16. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем /Н.В. Клюева. - М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 192 с.
17. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников /В.А. Крутецкий. - М., 1998.
18. Крюкова Е.А. Педагогические задачи в курсе философии как фактор профессиональной направленности обучения в педвузе /Е.А. Крюкова. - Волгоград, 1991.
19. Кузьмина И.Е. Исследование гуманитарного качества профессиональной деятельности учителя: Дис. ... канд. пед. наук /Е.И. Кузьмина. - СПб., 1998.
20. Кулишов В.В. Педагогическая поддержка самоактуализации личности старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук /В.В. Кулишов. - Краснодар, 2000.
21. Кульневич С.В. Концепция личностно ориентированного воспитания /С.В. Кульневич //Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование. - Волгоград, 1994.
22. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя /С.В. Кульневич //Педагогика. - 1997. - N 5. - С.108-115.
23. Кульневич С.В. Педагогика личности /С.В. Кульневич. - Ростов-на-Дону, 1995.
24. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии /Д.Г. Левитес. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 288 с.
25. Лукашенок О.Н. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук /О.Н. Лукашенок. - М., 1998. - 157 с.
26. Никишина И.В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы /И.В. Никишина. - Волгоград, 1992.
27. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность /А.А. Орлов //Педагогика. - 1995. - N 6. - С.63-68.
28. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.
29. Пилипец И.С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук /И.С. Пилипец. - Самара, 1998. - 206 с.
30. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества: взгляд гуманистической психологии и педагогики /В.Я. Пилиповский // Педагогика. - 1997. - N 5. - С.97-103.
31. Построение модели личностно ориентированной школы: Из опыта работы городской экспериментальной площадки /Под ред. И.С. Якиманской. - М.: КСП+, 2001. - 128 с.
32. Савостьянова С.О. Подготовка будущих учителей к педагогической поддержке подростков в конфликтных ситуациях: Дис. ... канд. пед. наук /С.О. Савостьянова. - Калуга, 1995. - 188 с.
33. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования /Ю.В. Сенько. - М., 2000.
34. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография /В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. - 152 с.
35. Тлебаева К.Б. Формирование готовности будущих учителей к экологическому образованию школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /К.Б. Тлебаева. - Алма-Ата, 2001. - 24 с.
36. Черничкина Е.К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности /Е.К. Черничкина. - Волгоград, 1991.
37. Шувалова В.С. Современная школа: реалии и идеалы: Результаты комплексного социологического обследования школ Ульяновской области /В.С. Шувалова, О.В. Шиняева. - Ульяновск, 1992. - 64 с.
38. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности /И.С. Якиманская //Директор школы. - 2003. - N 6. - С.27-36.
39. Clark B. Growing up difted: Developing the potential of children at home and school. Columbus (Ohio), 1984.P.327-334.
40. Fontana D. Psychology for teachers. L., 1983. P.385.
41. Green M. Existential encounters for teachers //Philosophic alternatives in education /Ed.by G.Gutek. Columbus, 1984. P.216.
42. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. N.Y. Toronto-Sydney, 1983.
43. Rogers C.R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning // Educational Forum. - 1976. Vol. XL. N 4. P.435.
44. Roueche J.E., Baker G.A. Profiling excellence in America's Schools. Arlington, 1986. - P.17.

УДК 159.952: 666.1

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕКЛЮЧАЕМОСТИ ВНИМАНИЯ И ОПЕРАТИВНОЙ ПАМЯТИ У ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

Макарова О.А.

*Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабуга, e-mail: gavriily.oksana@mail.ru*

В статье представлен анализ результатов профессиографического исследования, в котором приняли участие сотрудники предприятия по производству стекловолокна ООО «П-Д Татнефть-Алабуга Стекловолокно» (операторы получения непрерывного стекловолокна, экспертная группа, в которую вошли мастера, сотрудники отдела труда, отдела кадров). Описаны критерии успешности в профессиональной деятельности оператора, среди которых можно выделить высокий объем оперативной памяти и способность переключать внимание в условиях производственно-технологического процесса. Особое внимание уделено степени выраженности и характеру проявления взаимосвязи между переключаемостью внимания и оперативной памятью у «более успешных» и «менее успешных» операторов получения непрерывного стекловолокна, как психических процессов наиболее значимых в структуре его профессиональной деятельности. Также приводятся статистические различия по исследуемым показателям в зависимости от степени успешности респондентов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: переключаемость внимания, оперативная память, критерии успешности, оператор получения непрерывного стекловолокна

RELATIONSHIP SWITCHING OF ATTENTION AND MEMORY FOR THE OPERATORS PRODUCING CONTINUOUS GLASS FIBERS

Makarova O.A.,

Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, e-mail: gavriily.oksana@mail.ru

The article presents an analysis of the results of the professional study, which was attended by staff of the glass production enterprise LLC "PD Tatneft-Alabuga Fiberglass" (operators producing continuous glass fibers, the expert group, which includes the master, officers of labor department, personnel department). We describe the criteria for success in the professional operator activities, among which the highest amount of RAM and the ability to switch attention to the conditions of production and technological process. Particular attention is paid to the degree and nature of manifestations of the relationship between the switching of attention and memory in "more successful" and "less successful" operators producing continuous glass fibers as the mental processes of the most significant in the structure of his professional activity. It also provides statistical differences for the studied parameters depending on the degree of success of the respondents in their professional activities.

Keywords: switching of attention, memory, success criteria, the operator obtain a continuous fiber

В современной акмеологии и психологии развития все чаще изучаются составляющие успеха в профессиональной деятельности человека. И если в профессиях типа «человек-человек», например социоматематических, ситуация достаточно прозрачна, существует большое количество специальных профессиографических исследований, раскрывающих механизм достижения высот, то открытым остается вопрос с некоторыми социотехническими профессиями. Например, многие виды операторского труда являются не достаточно изученными. Подобную ситуацию можно объяснить стереотипами, сложившимися изначально в сфере конвейерного производства. До недавнего времени доминирующими показателями здесь считались физические характеристики претендента. Однако сейчас уже ни для кого не секрет, что оператор, внимательно и ответственно работающий на линии, сотрудничающий с коллегами по производственным вопросам и в межличностном

плане, будет пользоваться большим уважением у руководителя, нежели тот, что выполняет свои обязанности формально и конфликтует с другими сотрудниками. Различные аспекты операторского труда изучаются многими психологами [1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19]. Рассматриваются профессионально-важные качества, профессиональные возможности, вероятность снижения ошибок на производстве, вопросы надежности и эффективности в управлении техникой.

В качестве профессионально-важных качеств операторов наиболее часто называют адаптивные способности, нервно-психическую устойчивость, концентрацию и переключение внимания; высокий объем оперативной памяти.

М. Ел-Грейд, В.В. Егоров, А.Г. Давыдовский, К.Д. Яшин называют профессионально важные качества в порядке убывания их значимости в деятельности операторов: быстрота реакции (время реакции); надеж-

ность; точность; устойчивость работы (к внешним воздействиям); способность фокусировать внимание (концентрация); способность к принятию ситуативных решений; способность к взятию ответственности за собственные решения; способность к формированию динамического образа ситуации; распределения внимания; уровень умственной утомляемости; психологическая стрессоустойчивость; оперативно-динамическая память; способность к выделению главного (опорных точек) в ситуации; интеллектуальная лабильность [2, 3, 5, 6, 7, 8, 16].

Согласно Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих, а также данным профессиограммы оператора, претенденты на работу по опасной профессии должны иметь: хорошие зрение и слух, эмоционально-волевую устойчивость, наглядно-действенное мышление, устойчивое внимание, наблюдательность, решительность, самокритичность, высокую дисциплинированность и работоспособность [4].

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи переключаемости внимания и оперативной памяти операторов ПНС. На теоретико-методологическом этапе было выдвинуто предположение о значимости данных психических процессов в структуре профессиональной успешности оператора. После изучения литературы и ознакомления с технологическим процессом производства непрерывного стекловолокна двухстадийным методом, они помимо прочих были внесены в набор личностных и психофизиологических характеристик: способность быстро переключать внимание; устойчивость и концентрация внимания; склонность к монотонии, положительное отношение к однообразной работе; высокая координация движений; скорость реакций; высокие адаптивные способности; нервно-психическая устойчивость; коммуникативные способности; моральные способности; высокий объем оперативной памяти; абсолютная безошибочность действий; умения приема и переработки информации; частота движений; склонность к физическому труду, высокая работоспособность; высокая личная ответственность за свои действия по управлению системой; положительная внутренняя мотивация профессиональной деятельности; удовлетворенность трудом. Этот перечень был предложен группе экспертов (8 мастеров, 4 старших мастера, 1 технолог производства, 3 сотрудника отдела труда, 5 сотрудников отдела кадров), которые должны были охарактеризовать степень значимости свойств для профессии оператора ПНС и выстроить из них некую

иерархию. Переключение внимания заняло третье место в данной иерархии, оперативная память – восьмое из возможных пятнадцати. Таким образом, проведенный опрос показал, что переключаемость внимания и оперативную память действительно можно считать критериями успеха в производстве стекловолокна [18].

Переключение внимания можно назвать своеобразной его перестройкой в связи с изменением задачи познавательной деятельности. Сознательное переключение внимания не надо путать с его отвлекаемостью. Успех переключения зависит от особенностей предыдущей и новой деятельности, а также от личных качеств индивида. Переключение внимания всегда сопровождается некоторым напряжением, которое выражается в волевом усилии. Также объект, на который переключается внимание, для эффективности действий должен иметь личностную значимость. Внимание быстрее и легче переключается от менее важного для личности предмета к более значимому.

Операторы, осуществляющие функцию слежения должны иметь хорошую концентрацию и устойчивость внимания и в то же время способность быстро переключать внимание с одной операции на другую, в случае поломки или нарушения производственного процесса быстро реагировать. Исследование Ильина Е.П. показало, что операторы с относительно высокой подвижностью возбуждения просматривают меньшее количество знаков за отведенное время и допускают больше ошибок независимо от сложности задания. Простое задание хуже всего выполняли лица с преобладанием возбуждения (меньший темп работы и большее количество ошибок) и лучше всех – лица с преобладанием торможения. Таким образом, обнаруживается взаимосвязь между вниманием и процессами нервной системы [9].

Оперативная память является не менее важным компонентом в производственной деятельности человека. Она необходима, когда нужно мгновенно воспроизвести сохраненную информацию, после этого она просто забывается. Иногда информацию приходится запоминать ненадолго, буквально на пару секунд. После того она, казалось бы, стирается из памяти. Но, как оказывается, не абсолютно, в случае острой необходимости, память можно напрячь и вспомнить, что индивид делал, и в какой последовательности. Именно это происходит в конвейерном труде, когда оператор успешно справляется со своими обязанностями на протяжении рабочего дня, доводя свои действия до автоматизма, по завершении же смены он даже мысленно не возвра-

щается к функциональным обязанностям и в памяти от них не остается и следа, но при наступлении следующего рабочего дня ничего не помешает ему снова безошибочно их выполнять.

В проведенном исследовании приняло участие 64 респондента, все они сотрудники предприятия по производству стекловолокна двухстадийным методом (ООО «П-Д Татнефть-Алабуга Стекловолокно»). В начале исследования операторы были разделены на две выборки по принципу большей или меньшей их успешности в труде, таким образом, 32 сотрудника попали в группу «менее успешных», а 32 – в группу «более успешных».

В исследовании нами были использованы методика диагностики переключаемости внимания и методика «Оперативная память». Диагностика переключаемости внимания проводилась в условиях компьютерного тестирования при помощи АПК «Активациометр АЦ-9К». За основу в тестировании взята таблица черно-красных цифр. В первой серии действий испытуемому необходимо указывать черные числа в возрастающем порядке, во второй – красные числа в убывающем порядке, а в третьей – то красные, то черные попеременно, причем черные по возрастанию, а красные по убыванию. Обработка и интерпретация результатов диагностики осуществляется автоматически и включает сравнительный анализ времени, потраченного испытуемым на выполнение третьей серии, и суммарного времени, потраченного испытуемым на выполнение первой и второй серии.

Методика «Оперативная память» является бланковой и проводилась в лабораторных условиях индивидуально с каждым испытуемым. Исследователь называет пять чисел. Задача испытуемого - запомнить их, в уме сложить первое число со вторым, а полученную сумму записать, второе число сложить с третьим, сумму записать, третье с четвертым, их сумму записать, и четвертое с пятым, снова записать сумму. Таким образом, у испытуемого должно быть получено и записано четыре суммы. Время для вычислений – 15 секунд. После чего респонденту предъявляется следующий ряд чисел. Подобная процедура проводится на протяжении 10 серий.

Опишем результаты диагностики переключаемости внимания. Количественные данные представлены в таблице 1.

Так в группе «более успешных» операторов у большинства (62,5%) уровень переключения внимания высокий и выше среднего. Соответственно, операторы имеют возможность постоянно переключать

внимание с одной операции на другую на протяжении рабочей смены. Подобное переключение при продолжительной работе предотвращает утомление и тем самым повышает устойчивость внимания.

Таблица 1
Уровни переключения внимания в выборках «более успешных» и «менее успешных» операторов

Уровни переключения внимания	«Более успешные» операторы	«Менее успешные» операторы
I – высокий уровень	7 (22%)	4 (12,5%)
II – выше среднего	13 (40,5%)	8 (25%)
III – средний	0 (0%)	2 (6%)
IV – ниже среднего	1 (3%)	3 (9,5%)
V – низкий	11 (34,5%)	15 (47%)

В группе же «менее успешных» операторов имеем следующие результаты: у 37,5% респондентов зафиксирован высокий и выше среднего уровень переключения внимания, а вот у 56,5% испытуемых переключение внимания находится на низком уровне и ниже среднего. Подобные результаты свидетельствуют о том, что переключение в данном случае недостаточно обусловлено программой сознательного поведения, требованиями деятельности (при переходе от одного объекта, одного действия к другому внутри профессиональной деятельности). У таких операторов низкий уровень переключения внимания носит, в некотором роде, характер защитного механизма, позволяет отключиться, отдохнуть, когда работа уже утомила.

Анализ средних значений в обеих выборках показывает, что уровень переключаемости внимания у «более успешных» операторов находится на более высоком уровне (среднее значение 99,81), чем у «менее успешных» операторов (среднее значение 115,84). Для того, чтобы подтвердить подобное предположение мы использовали критерий Манна-Уитни. Однако произведенные расчеты показали, что в уровне переключаемости внимания сильных различий не наблюдается, так как полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(406.5)$ находится в зоне незначимости.

Далее были изучены особенности проявления памяти, в частности такого вида ее как оперативная при помощи методики «Оперативная память». Результаты по данной методике представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2
Результаты диагностики респондентов по методике «Оперативная память»

Нормативные показатели оперативной кратковременной памяти	«Более успешные» операторы	«Менее успешные» операторы
Норма	27 (84,5 %)	21 (65,5 %)
Не норма	5 (15,5 %)	11 (34,5 %)

Таким образом, в обеих выборках испытуемых показатели нормы доминируют над показателями не нормы. Однако в выборке «более успешных» операторов это значение (84,5%) несколько выше, чем во второй группе (65,5 %). Попробуем проверить при помощи методов математической статистики, достоверны ли эти показатели. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(289.5)$ оказалось в зоне значимости при критических значениях 338 для $p \leq 0.01$ и 389 для $p \leq 0.05$. Таким образом, можно отметить, что уровень нормативности оперативной кратковременной памяти значительно выше в выборке «более успешных» операторов, при этом различия в показателях выборок отмечены на уровне $p \leq 0.01$. Это значит, что «более успешные» операторы лучше справляются с механическим повторением операций на протяжении рабочей смены. Как известно, оперативная память считается одной из разновидностей кратковременной памяти. Данный вид рассчитан на хранение конкретного материала в заранее известном временном диапазоне. Поскольку оперативное запоминание во многом определяется значимыми для человека на тот или иной момент задачами, запоминаемые операторами функции являются значимыми для них, интересными с точки зрения включения в профессиональную деятельность, и в последующем могут перейти на более длительное хранение. За счет чего рабочий выполняет действия безукоризненно и автоматически.

Для того чтобы выявить наличие взаимосвязи между переключением внимания и оперативной памятью провели корреляционный анализ в выборках «более успешных» и менее успешных операторов. В группе «более успешных» данное предположение полностью подтвердилось статистически. Так как абсолютное значение полученного нами коэффициента корреляции ($r_{xy} = -3287.25 / (294.17 \times 24.03) = -0.47$) больше критического значения мы отклоняем гипотезу H_0 (об отсутствии корреляционной зависимости между показателями) и принимаем альтернативную гипотезу (о статистической значимости на 1% уровне (вероятность ошибки 0.01) и отличии коэф-

фициента корреляции от нуля, а также наличии связи между переключением внимания и оперативной памятью.

Следующий корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь между показателями переключаемости внимания и оперативной памяти в группе «менее успешных» операторов. Так как абсолютное значение, полученного нами коэффициента корреляции ($r_{xy} = -6279 / (292.05 \times 30.82) = -0.7$) больше критического значения, мы отклоняем гипотезу H_0 (об отсутствии корреляционной зависимости между показателями) и принимаем альтернативную гипотезу (о статистической значимости на 1% уровне (вероятность ошибки 0.01) отличия коэффициента корреляции от нуля, и наличии связи между переключением внимания и оперативной памятью у «менее успешных» операторов).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Профессия оператора – это профессия из сферы вредного химического производства, в которой, по мнению мастеров и технологов, а также сотрудников отдела труда, имеют значение переключение внимания и высокий уровень оперативной памяти. Действительно по изучаемым показателям имеются более высокие значения в группе «более успешных» операторов. Однако математическая обработка данных показала, что статистически значимые различия имеются лишь по объему оперативной памяти, то есть именно она может считаться показателем успешности операторов ПНС, а вот между показателями переключаемости внимания статистических различий в выборках обнаружено не было, что не позволяет нам, в свою очередь, относить переключаемость внимания к показателям профессиональной успешности.

Что касается основной гипотезы данной исследовательской работы, то она полностью подтвердилась в ходе корреляционного анализа. Между переключением внимания операторов ПНС и их оперативной памятью действительно имеется взаимосвязь, как в группе «менее успешных», так и «более успешных» операторов.

Список литературы

1. Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. - М.: Наука, 1998. - 286 с.
2. Егоров В.В. К проблеме снижения риска совершения ошибок в работе операторов систем автоматизированного управления газораспределительных станций // Вестник Белорус. нац. техн. ун-та. – 2011. – №2. – С. 38–45.
3. Егоров В.В., Ел-Грейд М. Исследование уровней профессиональных возможностей операторов газораспределительных станций и эффективности их трудовой деятельности // Энергоэффективные технологии. Образование.

- Наука. Практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 мая 2010 г. В 3-х т., Т.1/ Белорус. нац. техн. ун-т; под. ред. В.Л. Соломахо – Минск, 2010. – С. 51–55.
4. Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС), 2014. Выпуск №28 ЕТКС. Выпуск утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2010 N 3. Раздел ЕТКС «Производство химических волокон, стекловолокон, стекловолокнистых материалов, стеклопластиков и изделий из них» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bizlog.ru/etks/etks-28/102.htm>. (дата обращения: 17.01.17).
5. Ел-Грейд М. Информационная модель деятельности операторов газотранспортных предприятий для снижения риска совершения ошибок в их работе // Доклады БГУИР. – 2010. – №2(54). – С.121–126.
6. Ел-Грейд М. Обмен опытом в области охраны труда важнейший фактор развития международных связей // Обучение, осведомленность и компетентность работников по вопросам охраны труда основа повышения культуры производства и профилактики производственного травматизма: сб. докл. / М-во труда и соц. защиты; под ред. В.В. Короля. – Гомель, 2009. – С. 96–97.
7. Ел-Грейд М., Егоров В.В., Давыдовский А.Г., Яшин К.Д., Исследование профессионально важных качеств операторов машиностроительных и транспортно-энергетических производств [Электронный ресурс] <http://kk.convdocs.org/docs/index-309582.html>.
8. Ел-Грейд М., Яшин К.Д., Егоров В.В. Разработка информационных ресурсов для отбора персонала топливозаправочных станций // Управление информационными ресурсами: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 ноябр. 2009 г. / Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь; редкол.: В.А. Богуш [и др.]. – Минск, 2009. – С. 14–16.
9. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. - СПб. Питер, 2001.
10. Матвеев В. Ф. Психологические проявления основных свойств нервной системы у операторов энергосистемы в обстановке условных аварий // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Т. IV. М., 1965. С. 34-59.
11. Машин В.А., Машина М.Н. Процедура профессионального отбора на оперативные должности. (На материале отбора персонала для АЭС) // Вопр. психологии. – 2005. – №3. – С. 52–56.
12. Рофе А.И. Основы организации труда на предприятии. Учебное пособие. – М. 1994.
13. Фукин А.И. Психологические особенности монотонии в конвейерном труде // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 4 / Под ред. В.А. Бодрова. — М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2012. – С. 459-477.
14. Фукин А. И. Психология конвейерного труда – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 240с.
15. Чернышова О. В. Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности мастеров сервисных центров автомобильных компаний: дис. канд. псих. наук: - Тверь, 2014.- 163 с.
16. Яшин К.Д., Егоров В.В., Ел-Грейд М. Информационные ресурсы для определения степени развития профессионально-значимых качеств операторов // Управление информационными ресурсами: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 10 февр. 2011 г. / Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь; редкол.: А.В.Ивановский [и др.]. – Минск, 2011. – С. 64–66.
17. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G. Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers. Life Science Journal 2014; 11(10):694-696.
18. Makarova O.A., Pianova E.N., Panfilov A.N., Minakhmetova A.Z. External criteria of success in the professional activities of representatives of socio-technical professions. - Journal of Language and Literature, ISSN: 2078-0303, Vol. 7. No. 2. May, 2016. DOI: 10.7813/jll.2016/7-2/72.
19. Rodriguez J. J. Predicting the career success of Air Force Academy cadets, The University of Nebraska – Lincoln. 2008. — P. 75.

УДК 378: 615.1

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФАРМАЦИИ

Миняева О.А.

*ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск,
e-mail: kanc@chelsma.ru*

На примере одной из базовых химических дисциплин – физической и коллоидной химии – рассмотрены способы актуализации обучения, применяемые в Южно-Уральском государственном медицинском университете при подготовке провизоров. Федеральным государственным образовательным стандартом по специальности 33.05.01 – Фармация предусмотрена подготовка к фармацевтической, медицинской, организационно-управленческой и научно-исследовательской видам деятельности. Формирование профессиональных компетенций требует четкой структуры образовательного процесса и сохранения образовательного пространства в условиях серьезного сокращения аудиторных часов по преподаваемым дисциплинам. В результате из курса физической и коллоидной химии были выделены две вариативные дисциплины «Коллоидное растворение и его применение в фармации» и «Фазовый анализ в фармации», обеспечивающие формирование у обучающихся определенного набора знаний, умений и навыков, которые соответствуют специфике обучения на данной специальности. Показана принципиальная возможность выделения других разделов данной дисциплины в виде вариативов. Рассмотрены варианты актуализации изучаемого материала, включающие выполнение исследовательских работ и опубликование научных работ и внедрение полученных результатов в образовательный процесс.

Ключевые слова: актуализация обучения, компетентностный подход, механизм формирования профессиональных компетенций

UPDATE TRAINING IN SPECIALISTS EDUCATION IN PHARMACY

Minyaeva O.A.

South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Chelyabinsk, e-mail: kanc@chelsma.ru

Methods for the updating education used in the South Ural State Medical University during training the dispensing chemists are considered by the example of the basic chemical disciplines - physical and colloid chemistry. Federal state educational standards in the specialty 33.05.01 - Pharmacy is provided during training for the pharmaceutical, medical, organizational and management and research activities. Formation of professional competence requires a clear structure of the educational process and the preservation of educational space at strong reduction classroom hours for teaching disciplines. As a result out of physical and colloid chemistry course two variative disciplines "Colloidal dissolution and its application in pharmacy" and "Phase analysis in pharmacy" were isolated. They provide the formation in students particular set of knowledge and skills that correspond to the specifics of training in this specialty. The principal possibility of selection of other sections of this discipline in the form of separate independent section is shown. Variants actualization the material studied, including the implementation of research projects and publication of scientific works and introduction of the results obtained in the educational process are discussed.

Keywords: learning actualization, competence-based approach, formation mechanism of professional competence

Как уже отмечалось ранее [3, 6, 7], в Южно-Уральском государственном медицинском университете (ЮУГМУ) успешно реализуется системный подход в формировании и развитии компетенций провизоров – специалистов в области фармации – научно-практической отрасли, занимающейся вопросами получения, исследования, хранения, изготовления и отпуска лекарственных средств. Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета, являются лекарственные средства; совокупность средств и технологий, направленных на создание условий для разработки, производства, контроля качества, обращения лекарственных средств и контроля в сфере обращения лекарственных средств в соответствии с установленными требованиями и стандартами в сфере здравоохранения, а также физические и юридические лица и население. Соответ-

ственно выпускники должны быть готовы к следующим видам профессиональной деятельности: фармацевтической, медицинской, организационно-управленческой, научно-исследовательской.

Механизм формирования соответствующих компетенций при обучении включает следующие составляющие [2]: 1) высокий уровень преподаваемых дисциплин и их соответствие требованиям современных образовательных стандартов; 2) наличие мотивации к обучению у студентов, что обеспечивает их готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала [12]; 3) наличие мотивации у профессорско-преподавательского состава.

В связи с этим целью данного исследования являлся анализ структуры обучения и способов актуализации обучения специалистов – фармацевтов по химическим дис-

циплинам в условиях нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 33.05.01 – Фармация (уровень специалитета) на примере одной из базовых химических дисциплин.

Основная часть

Профессиональная компетентность специалиста-фармацевта оценивается уровнем сформированности профессиональных умений и навыков. Современный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 33.05.01 – Фармация (уровень специалитета) (ФГОС ВО) предусматривает целый ряд компетенций, которые должны быть сформированы в процессе обучения, причем эти компетенции четко структурированы (рис. 1).

Четкая структура компетенций требует четкой структуры образовательного процесса. Известно, что одна из определяющих ролей в рамках реализации программы специалитета принадлежит химическим дисциплинам, которые входят в первый блок программы обучения [12]. Серьезное сокращение аудиторных часов заставило подойти комплексно к вариативной части программы обучения специалистов с учетом научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации. Так одна из базовых химических дисциплин физическая и коллоидная химия в соответствии с рабочей программой дисциплины, утвержденной в ФГБОУ ВО ЮУГМУ, включает следующие обязательные разделы: химическая термодинамика, химическое и фазовое равновесие, формальная и молекулярная кинетика, электрохимия, поверхностные явления, дисперсные системы, растворы высокомолекулярных соединений. При этом из курса физической и коллоидной химии в вариативную обязательную дисциплину «Коллоидное растворение и его применение в фармации» выделено изучение мицеллярных коллоидных систем и механизмов солубилизации различных веществ мицеллярными коллоидными системами, а в вариативную дисциплину по выбору «Фазовый анализ в фармации» выделено изучение сущности фазового анализа и его применения как физико-химического метода анализа для исследований (экспертизы) лекарственных средств в медицине и фармации.

Такой подход позволил, во-первых, избежать трудностей, связанных с резким сокращением часов на изучение фундаментальной дисциплины «Физическая и коллоидная химия», во-вторых, сохранить четкую структуру образовательного про-

цесса по данной дисциплине. Вариативные дисциплины по сущности являются разделами физической и коллоидной химии и ставят более конкретные цели и задачи при обучении студентов. Так целью освоения учебной дисциплины «Фазовый анализ в фармации» является формирование системных знаний по сущности и применению фазового анализа, как физико-химического метода анализа для исследований (экспертизы) лекарственных средств, в медицине и фармации, что является базой для изучения фармацевтической химии, фармацевтической технологии и других дисциплин, а также овладение методами, используемыми в анализе лекарственных форм. Задачи дисциплины:

- формирование у обучающихся понимания целей и задач фазового анализа, как физико-химического метода анализа для исследований (экспертизы) лекарственных средств, и его значения в медицинской и фармацевтической практике;

- формирование у обучающихся системных знаний по сущности фазового анализа, по термодинамике и механизмам фазовых переходов, по особенностям построения и использования диаграмм состояния бинарных систем для анализа лекарственных форм.

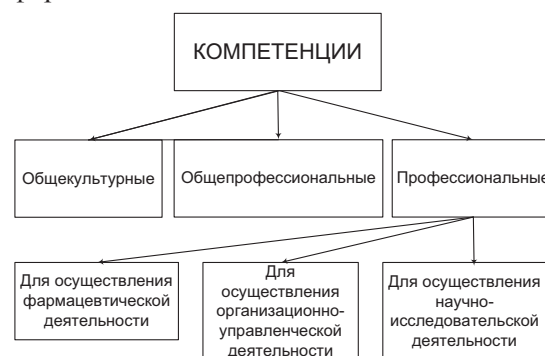


Рис. 1. Структура компетенций, предусмотренная ФГОС ВО по специальности 33.05.01 – Фармация (уровень специалитета)

Вариативная дисциплина «Коллоидное растворение и его применение в фармации» нацелена на формирование системных знаний по анализу дисперсных (коллоидных, мицеллярных) систем с помощью физико-химических и химических методов, по сущности механизма солубилизации веществ мицеллярными коллоидными системами и применению механизма солубилизации в медицине и фармации, что является базой для изучения фармацевтической химии, фармацевтической технологии и других дисциплин в соответствии с ФГОС ВО. Задачи дисциплины:

- формирование у обучающихся понимания сущности механизма коллоидного растворения (солубилизации) и его значения в медицинской и фармацевтической практике;

- формирование у обучающихся системных знаний по закономерностям мицеллообразования в растворах поверхностно-активных веществ;

- формирование у обучающихся практических навыков по анализу дисперсных (коллоидных, мицеллярных) систем с помощью физико-химических и химических методов.

И та и другая вариативные дисциплины нацелены на формирование у обучающихся навыков использования основных приемов и методов физико-химических измерений, навыков работы с основными типами приборов, используемыми для физико-химического анализа, навыков обработки, анализа и обобщения результатов физико-химических наблюдений и измерений.

Обе вариативные дисциплины направлены на формирование у обучающихся профессиональной компетенции ПК-10 в соответствии с фармацевтической деятельностью, т.е. на формирование способности к проведению экспертизы лекарственных средств с помощью химических, биологических, физико-химических и иных методов. Формирование данной компетенции в рамках дисциплины «Фазовый анализ в фармации» предусматривает, что обучающийся должен:

Знать:

- основные теоретические положения фазового анализа как физико-химического метода анализа в системах с различной комбинацией фаз; правило фаз Гиббса, законы Коновалова, правило Алексеева, правило Трутона, уравнения Клапейрона и Клапейрона-Клаузиуса;

- виды диаграмм состояния различных систем в координатах «состав – давление», «состав - температура»; классификацию бинарных систем по виду диаграмм состояния;

- правила техники безопасности при работе в химической лаборатории и с физической аппаратурой.

Уметь:

- применять методики фазового анализа, как физико-химического метода анализа, для исследований (экспертизы) лекарственных средств; собирать установки для проведения лабораторных исследований; пользоваться физическим и химическим оборудованием, компьютеризованными приборами;

- осуществлять построение и анализ диаграмм состояния; табулировать экспериментальные данные, графически представлять их, интерполировать и экстраполировать для нахождения искомых величин;

- проводить статистическую обработку данных в лабораторных экспериментах.

Владеть:

- навыками работы с реактивами и оборудованием, используемыми для проведения фазового анализа, как физико-химического метода анализа лекарственных форм;

- техникой получения диаграмм состояния бинарных систем Ж-Ж и Т-Ж в лабораторных условиях;

- навыками интерпретации полученных результатов при построении диаграмм состояния;

- навыками расчетов термодинамических характеристик процесса по уравнению Клапейрона и Клапейрона-Клаузиуса.

Формирование компетенции ПК-10 в рамках дисциплины «Коллоидное растворение и его применение в фармации» предусматривает, что обучающийся должен:

Знать:

- теоретические основы анализа дисперсных (коллоидных) систем с помощью физико-химических и химических методов; структурные особенности и свойства поверхностно-активных веществ;

- возможности использования поверхностных явлений и поверхностно-активных веществ для изготовления лекарственных форм;

- теоретические основы механизма солубилизации в коллоидных системах;

- правила техники безопасности при работе в химической лаборатории и с физической аппаратурой.

Уметь:

- готовить истинные, буферные и коллоидные растворы;

- анализировать дисперсные (коллоидные) системы химическими и физико-химическими методами; собирать установки для проведения лабораторных исследований; пользоваться физическим и химическим оборудованием, компьютеризованными приборами;

- табулировать экспериментальные данные, графически представлять их, интерполировать и экстраполировать для нахождения искомых величин; проводить статистическую обработку данных в лабораторных экспериментах.

Владеть:

- техникой химических экспериментов, навыками работы с химической посудой и приборами для проведения физико-химических исследований, т.е. приборами для

качественного и количественного анализа (фотоколориметр, спектрофотометр, рН-метр, рефрактометр, центрифуга и т.д.);

- физико-химическими методиками анализа веществ, образующих истинные и дисперсные системы; навыками приготовления, оценкой качества, способами повышения стабильности дисперсных систем.

Таким образом, вариативные дисциплины «Коллоидное растворение и его применение в фармации» и «Фазовый анализ в фармации» отвечают требованию соответствия программе специалитета, как это предусмотрено ФГОС ВО [12].

Если вернуться к анализу структуры такой дисциплины, как физическая и коллоидная химия, то при необходимости в вариативную часть может быть выделен раздел по электрохимическим методам анализа. Дело в том, что данный раздел является достаточно объемным. Кроме теоретических основ электрохимии в него обязательно должны входить потенциометрия и потенциометрическое титрование, кондуктометрия и кондуктометрическое титрование, вольтамперометрия, кулонометрия, и т.д. В этом случае логично в рамках дисциплины «Физическая и коллоидная химия» рассматривать именно теоретические основы электрохимии – теорию Дебая-Гюккеля, электропроводность растворов, формирование и строение двойного электрического слоя на границе раздела «металл – раствор», классификацию электродов и расчет потенциалов электродов по уравнению Нернста, электролиз, законы Фарадея, химические источники тока. А в рамках вариативного раздела по электрохимическим методам анализа можно запланировать выполнение лабораторных работ именно с использованием конкретных методик, включающих электрохимический метод либо для получения, либо для очистки веществ, используемых в технологиях изготовления лекарств. Методики, включающие потенциометрию, потенциометрическое титрование, кондуктометрию и кондуктометрическое титрование, не требуют дорогостоящего оборудования и большого расхода реактивов, а поэтому могут быть поставлены практически в любой химической лаборатории. Известно [3], что для специалиста-провизора практические занятия являются ведущей организационной формой обучения на химических дисциплинах, где ведущее место занимает химический эксперимент. Выполнение самого химического эксперимента требует владения определенными практическими приемами, умениями и навыками. А прежде чем приступить к эксперименту, обучаемый должен осмыслить, что и как он

будет делать, т.е. спланировать для себя этот эксперимент. После окончания эксперимента предусматривается оформление отчета, в котором обучаемый самостоятельно производит перерасчет и табуляцию экспериментальных данных, представляет графическую интерпретацию результатов, при необходимости определяет какие-либо величины по построенным графическим зависимостям, формулирует выводы. Таким образом, происходит конкретизация ключевых образовательных компетенций на каждой ступени обучения при освоении конкретных учебных дисциплин [2, 3, 6, 7, 11, 13].

В условиях постоянного изменения образовательных стандартов высшего образования, нормативной документации и т.д. необходима постоянная актуализация изучаемого материала. Требование актуализации достигается ежегодным переутверждением рабочих программ по дисциплинам с пересмотром списка рекомендуемой литературы, изданием учебно-методических пособий, а также выполнением в рамках преподаваемых дисциплин научно-исследовательских работ. Так в рамках дисциплины «Фазовый анализ в фармации» предусмотрено выполнение лабораторных работ по построению диаграмм состояния бинарных систем, включающих компоненты основ мягких лекарственных форм (стеариновая кислота, вазелин, ланолин). До недавнего времени в литературе отсутствовали данные по фазовому состоянию компонентов основы мягких лекарственных форм. На кафедре Фармации и химии фармацевтического факультета под руководством доцента Миняевой О.А. были проведены системные исследования и получены диаграммы состояния систем «масло какао – пчелиный воск», «масло какао – парафин», «парафин – стеарин», «низкомолекулярный полиэтилен - парафин», гидрофильных основ на полиэтиленгликолях различной молекулярной массы и т.д. Кроме того, было экспериментально оценено влияние ряда эмульгаторов, консервантов и витаминов на интервалы температур плавления/затвердевания основ мягких лекарственных форм. По результатам проделанной работы в соавторстве со студентами было опубликовано 10 научных работ [1, 4, 5, 8-10], а результаты исследований внедрены в образовательный процесс в виде лабораторных работ и представлены в списке рекомендуемой литературы в виде научных статей в рабочей программе по дисциплине. В ходе проводимых исследований и их опубликования студенты – соавторы работ – вырабатывают, совершенствуют и реализуют свои профессиональные компетенции, как этого требует образователь-

ный процесс, а также видят реальный выход своих знаний, умений и навыков. Кроме того, наличие научных публикаций позволяет иметь дополнительные преимущества при поступлении в ординатуру на бюджетной основе.

Выводы

1. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании при подготовке специалистов в области фармации в условиях изменяющихся образовательных стандартов требует постоянной актуализации обучения на всех уровнях образовательной деятельности. При этом следует соблюдать принцип сохранения образовательного пространства, чтобы результатом образовательной деятельности были специалисты с широкой базой знаний и высоким уровнем профессиональных умений и навыков.

2. Актуализация изучаемого материала в рамках преподавания конкретных дисциплин может происходить при выполнении студентами практических и научно-исследовательских работ, что способствует выработке и совершенствованию профессиональных компетенций и росту самооценки обучающихся, когда они видят результаты своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Григорьева У.А., Миняева О.А., Куприянова Н.П. Фазовое состояние смесей на основе масла какао, парафина и пчелиного воска для мягких лекарственных форм // Международный журнал экспериментального образования, 2015. – № 6. – С. 38-43; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=7652>.

2. Дианкина, М.С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект) / М.С. Дианкина. - М.: Изд-во Росс. госуд. мед. ун-та, 2000. – 276 с.

3. Зайцева Е.В., Миняева О.А. Механизм формирования и этапы реализации компетенций специалистов в области фармации // Материалы межд. заоч. науч. конф. «Актуальные задачи педагогики», г. Чита, дек. 2011г. – Т.2 / под

общ. ред. Ахметовой Г.Д.. – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 220-222.

4. Зайцева Е.В., Миняева О.А. Температура плавления традиционных мазевых основ как один из биофармацевтических и технологических показателей при производстве мазей // NovaInfo.Ru (Электронный журнал.), 2015 г. – № 38; URL: <http://novainfo.ru/archive/38/temperatura-plavleniya-traditsionnykh-mazevykh-osnov>.

5. Миняева О.А., Ворожейкина А.Р., Куприянова Н.П., Яруллина Э.А., Трифонова О.В. Фазовый анализ бинарных смесей компонентов, составляющих основу мягких лекарственных форм // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-1. – С. 119-123.

6. Миняева О.А., Зайцева Е.В. Системный подход в формировании специалиста в области фармации // Проблемы современного образования: материалы межд. науч.-практ. конф. 5-6 сентября 2010 г. – Пенза – Ереван – Прага; ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. – С. 378-379.

7. Миняева О.А., Зайцева Э.Ю., Зайцева Е.В., Ушакова В.А. О некоторых особенностях компетентностного подхода при обучении специалистов в области фармации // Современные проблемы науки и образования, 2015. – № 1-1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19118>.

8. Миняева О.А., Куприянова Н.П., Григорьева У.А. Влияние добавок неионогенных ПАВ в качестве эмульгаторов на температуру плавления основы мягких лекарственных форм // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18159>.

9. Миняева О.А., Куприянова Н.П., Григорьева У.А., Сидорченко А.С., Зацепина М.Н. Влияние добавок консервантов и витаминов на температуру плавления основы мягких лекарственных форм // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19161>.

10. Миняева О.А., Яруллина Э.А., Трифонова О.В., Ворожейкина А.Р. Использование фазовых диаграмм состояния «жидкость – пар» для определения качества спиртовых настоек и экстрактов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14859>.

11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов// Высшее образование сегодня. – 2004. - №3. – с.21-26.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 33.05.01 – Фармация (уровень специалитета) <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6/78>.

13. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

УДК 37.034

КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Носов А.Г.

*«Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина», Саратов,
e-mail: tooalexander@mail.ru*

Статья посвящена анализу качества человеческого капитала современной молодежи. Рассматривается взаимосвязь таких социальных феноменов как активная гражданская позиция и становление здорового образа жизни и такого личностного качества как ответственность у современной молодежи. Проводится экспериментальная проверка - анкетирование с использованием таких методик как: «определение локуса контроля личности», «Я – гражданин», «становление уровня здорового образа жизни». В результате проведенного опроса среди респондентов были выделены две группы. Группа «А», в которой были представлены респонденты с высоким уровнем становления здорового образа жизни и высоким уровнем ответственности и группа «В», в которой у респондентов был выражен низкий уровень становления здорового образа жизни и низкий уровень личной ответственности. Проводится анализ ответов на опросник «Я – гражданин» среди респондентов группы «А» и респондентов группы «В». В итоге исследования делаются выводы о характеристиках человеческого капитала обучающейся молодежи обуславливающих его оптимальное качество.

Ключевые слова: человеческий капитал, активная гражданская позиция, ответственность за свои поступки, здоровый образ жизни, обучающиеся

QUALITATIVE CHARACTERISTICS OF HUMAN CAPITAL OF TODAY'S YOUTH: THE PEDAGOGICAL ASPECT

Nosov A.G.

“The Volga region institute of management of P.A. Stolypin”, Saratov, e-mail: tooalexander@mail.ru

The article is devoted to analysis of the quality of human capital of today's youth. Races was a matter of the relationship of such social phenomena like active citizenship and formation of a healthy way of life and such personal qualities as responsibility among today's youth. Pilot test survey with the use of such techniques as: “determination of the locus of control personality”, “I am a Citizen”, “formation of level of a healthy lifestyle”. As a result of the survey among the respondents were allocated to two groups. Group “a”, which presented respondents with a high level of formation of a healthy lifestyle and a high level of responsibility and the group “b”, in which the respondents have expressed low level of formation of healthy lifestyle and low levels of personal responsibility. The analysis of the replies to the questionnaire “I am a Citizen” among the respondents in group A and respondents of the group “In”. In the end, the study draws conclusions about the characteristics of human capital young people learning lead to its optimum quality.

Keywords: human capital, active citizenship, responsibility for their actions, a healthy lifestyle of students

Мировое сообщество проходит сегодня качественно новый этап трансформации, затрагивающий практически все социальные сферы. Развитие информационных технологий и экономики знаний обуславливает сегодня востребованность человеческого капитала несколько иного качества нежели прежде и диктует в этой связи новые требования к системе образования. Отвечая современным требованиям и реагируя на вызовы со стороны стран конкурентов, российская система высшего образования, претерпела значительные изменения и находится в стадии своего становления.

Одновременно с такими глобальными и неизбежными процессами в мире, в нашем обществе произошла смена ценностей и ломка ранее сложившихся стереотипов. Все это в своей совокупности привело к целому ряду последствий. Обращаясь к вопросу о человеческом капитале, отметим, что эта изначально экономическая теория стала в настоящий момент междисциплинарной

и актуальной в российской науке. В глобальном понимании, человеческий капитал страны это ее интеллектуально развитые граждане, в более узком смысле, это знания, навыки, мотивация и здоровье человека, позволяющие при правильном использовании получать доход от деятельности.

В предыдущих работах мы обозначили такие проблемы развития человеческого капитала нашей страны как отток молодых специалистов за рубеж и общероссийскую тенденцию к ухудшению здоровья молодежи [1]. Как нами было установлено, у этих проблем есть как частные особенности, так и общие. Основное сходство в настоящий момент мы видим в поведенческих особенностях обучающейся молодежи, которые также были нами рассмотрены и обобщены и рассмотрены исходя из концепции человеческого капитала [2].

В данной работе мы хотели бы проанализировать возможную зависимость таких проявлений социальной зрелости как ак-

тивная гражданская позиция, субъектный уровень становления здорового образа жизни и ответственность личности за свои поступки. На данном этапе, мы предполагаем, что у молодых людей с высоким уровнем становления здорового образа жизни будет наблюдаться такое качество как ответственность за свои действия, и будет адекватным понимание термина гражданственность.

Для проверки гипотезы, в экспериментальной части данной работы мы решили измерить у обучающихся уровень ответственности, уровень становления здорового образа жизни и сравнить эти данные с их отношением к феномену гражданственности.

Ряд исследователей [3], с которыми мы согласимся, считают, что ответственность за свои поступки может измеряться путем определения локуса контроля личности. Данный опросник состоит из 40 вопросов, результат отражается в восьми шкалах, из которых нас будут интересовать три. Шкала общей интернальности, отражающая принятие респондентом ответственности за происходящее в жизни на себя (то есть чем выше в ней показатель – тем ответственнее человек). Шкала интернальности здоровья, аналогичная по логике с предыдущей и шкала отрицания активности, в которой напротив, чем выше показатель, тем менее активен человек [4]. Отношение к гражданственности мы определяли с помощью опросника «Я – гражданин», в которой для респондентов были предложены термины и понятия для того чтобы они смогли дать им собственные определения (например, Гражданин это –..., Патриот это –..., Я должен государству –..., государство должно мне –...). Чтобы проверить уровень становления здорового образа жизни мы использовали авторскую анкету-опросник в которой были представлены 3 блока: мотивация к здоровому образу жизни, знания и активность в данной сфере. Чем выше количество баллов, тем выше у респондентов уровень становления здорового образа жизни [5].

Экспериментальный замер был проведен в Поволжском институте управления имени П.А. Столыпина среди студентов специальности экономика. Всего было проанкетировано 50 человек и проведен поверхностный анализ промежуточных результатов.

Предварительно мы смогли разделить респондентов на 4 группы:

- первая группа – это студенты, набравшие максимальное количество баллов по шкале общей интернальности (10 человек от 30 до 37 баллов).

- вторая группа – это студенты, набравшие максимальное количество баллов по

анкете-опроснику становление здорового образа жизни (10 человек от 48 до 51 балла).

- третья группа – это студенты, набравшие минимум в шкале интернальности (10 человек от 15 до 20 баллов).

- четвертая группа – это студенты, набравшие минимальное количество баллов по анкете-опроснику становление здорового образа жизни (10 человек от 28 до 36 баллов).

После мы сравнили две первые группы и нашли в ней 8 совпадений. Таким образом, объединив респондентов в группу «А», это будет группа наиболее ответственных студентов. Сравнив третью и четвертую группы мы обнаружили 6 совпадений, условно назвав эту группу наименее ответственные студенты и обозначив их как группа «В».

После ранжирования мы обратили внимание на ответы группы «А» и группы «В» в опроснике «Я – гражданин».

В группе «А» преобладали следующие, схожие по смыслу понятия: Гражданин – это человек, обладающий правами и обязанностями. Гражданственность – это осознанная и ответственная деятельность. Патриотизм – это любовь к Родине. Я должен государству – быть полезным, платить налоги. Государство мне должно – дать образование, обеспечить жизнедеятельность.

В группе «В» Гражданин – это человек принадлежащий государству. Гражданственность это – чувство долга, принадлежность к государству. Патриотизм это любовь к Родине. Я должен государству – соблюдать законы. Государство мне должно – защищать мои права. По результатам проведенного исследования мы можем сделать несколько выводов.

Во-первых, респонденты, имеющие более выраженный интернальный локус контроля, отличаются более высоким уровнем знаний, мотивации и активности в сфере здорового образа жизни. Они принимают ответственность за состояние своего здоровья на себя, имеют активную жизненную позицию и высокий уровень ответственности за свои действия.

Во-вторых, респонденты с низкой общей интернальностью возлагают ответственность за состояние своего здоровья на внешние факторы, социальное окружение и государство. У них ярко выражено отрицание активности, ответственность за происходящее с ними и вокруг них не берут на себя.

В-третьих, в понимании феномена Патриотизм у группы «А» и группы «В» схожая точка зрения, все респонденты считают, что это чувство любви к Родине, а вот в понимании гражданственности она различается. В группе «А» понимание граж-

данской позиции респондентов более четко выражено, чем у группы «В», имеет в своем основании такие характеристики как: права, обязанности и ответственность. В группе «В», в основе понимания термина гражданственность преобладает формальная принадлежность к государству и потребность в защите. Из этого следует, что в процессе употребления таких терминов как «Патриотизм» и «Гражданственность» молодые люди не всегда понимают их различие и сущность.

По итогам проведенного нами исследования можно утверждать, что активная гражданственная позиция и становление здорового образа жизни относительно такой социальной категории как обучающаяся молодежь имеют в своей структуре как общие черты, так и частные особенности. Как было нами сказано ранее, в условиях геополитической напряженности и предстоящего молодежно-демографического кризиса, в современной системе образования следует формировать и развивать человеческий капитал обучающихся более высокого качества.

Развитие таких компонентов как знания, профессиональные навыки и мотивация к трудовой деятельности не всегда смогут в полной мере обеспечить успешность молодого специалиста и полную отдачу от его трудовой деятельности государству. Здоровый образ жизни, как гарантия самостоятельной заботы о здоровье, активная гражданская позиция как средство противодействию социальных патологий и забота о будущем страны – вот неполный перечень

дополнительных структурных элементов, нуждающихся в развитии на всех уровнях системы российского образования. Интегральным же личностным качеством, являющимся на наш взгляд фундаментальным в процессах формирования и развития вышеперечисленных характеристик, является личная ответственность молодого поколения за свои поступки, свое будущее и будущее России.

Список литературы

1. Носов А.Г. К ВОПРОСУ О ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ / Консервативные традиции и либеральные ценности в постсоциалистической России сборник научных статей. 2016. С. 182-183.
2. Носов А.Г. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ / В сборнике: Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение Материалы V Международной научной конференции. Ученый совет факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; ответственные редакторы: Ю. О. Бронникова, Л. В. Мясникова, Т. Г. Фирсовой. 2016. С. 828-832.
3. Бутырина А.Н., Маркелов А.Ю., Минасян Г.Г. ПОСТРОЕНИЕ ПРОФИЛЕЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ / В сборнике: Консервативные традиции и либеральные ценности в постсоциалистической России сборник научных статей. 2016. С. 164-167.
4. Ксенофонтова Е.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ - НОВАЯ ВЕРСИЯ МЕТОДИКИ «УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ» // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103-114
5. Носов А.Г. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ / Фундаментальные исследования. 2014. № 12-12. С. 2644-2648.

УДК 376.37: 378

**АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

¹Петрова А.С., ²Степанова Т.С.

¹*ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»,
Великий Новгород, e-mail: pv.anna2014@yandex.ru*

²*Государственное областное бюджетное учреждение здравоохранения «Областная детская
клиническая больница», Великий Новгород, e-mail: sr.tatyana2017@yandex.ru*

Образование в вузах в условиях современной России имеет целью развитие профессиональных, личностных и социокультурных компетенций с целью формирования грамотных и конкурентоспособных специалистов. Внедрение инклюзивной среды с целью формирования социокультурной компетентности студентов с нарушениями речевого развития на современном этапе является актуальной задачей по причине того, что наблюдается ежегодное увеличение числа детей с нарушениями речи. В статье рассматриваются причины основных нарушений речевого развития детей, представлена динамика заболеваний речевой сферы. Обучение в вузе как социальная проблема рассмотрены с точки зрения преимуществ социологического подхода и позволяют осуществить комплексный анализ понятия «социализация личности», определив сущность и особенности данного процесса. Рассмотрена необходимость создания такого образовательного процесса, который обеспечит индивидуальный подход к формированию личности, с учетом особенностей обучающегося и конкретных условий его жизнедеятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социокультурные компетенции, нарушения речевого развития

**THE RELEVANCE OF THE IMPLEMENTATION OF AN INCLUSIVE EDUCATION
SYSTEM AT UNIVERSITY WITH THE GOAL OF FORMING SOCIOCULTURAL
COMPETENCE OF STUDENTS WITH DISORDERS OF SPEECH DEVELOPMENT**

¹Petrova A. S., ²Stepanova T. S.

¹*Federal state budgetary educational institution of higher education «Novgorod state University named
after Yaroslav the Wise», Veliky Novgorod, e-mail: pv.anna2014@yandex.ru*

²*Regional state budgetary healthcare institution “Regional children’s clinical hospital”, Veliky Novgorod,
e-mail: sr.tatyana2017@yandex.ru*

In higher education in modern Russia aims to develop professional, personal and socio-cultural competences with a view to the formation of competent and competitive professionals. Implementing inclusive environment with the goal of forming sociocultural competence of students with disorders of speech development at the present stage is an urgent task for the reason that there is an annual increase in the number of children with speech disorders. The article discusses the reasons for the major violations of speech development in children, presents the dynamics of diseases of the verbal sphere. Higher education as a social problem considered from the point of view of sociological approach and allow for a comprehensive analysis of the concept of «socialization of personality», defining the nature and characteristics of this process. Considered the need for an educational process that will provide an individual approach to the formation of the individual, taking into account characteristics of the student and the particular circumstances of his life.

Keywords: inclusive education, social competence, disorders of speech development

Новым стратегическим направлением современного образования в России, его программой развития до 2020 года становится инклюзивное образование [6]. Проектирование инклюзивной образовательной среды в вузах является частью социально-педагогической системы формирования личностных качеств субъектов образовательной деятельности. Инклюзивная образовательная среда вуза является самоорганизующейся и саморегулирующейся динамичной целостной системой, с возможностью управления ее развитием, принимая во внимание ее инструментальные и содержательные модификации. Целостная образовательная среда вуза в условиях ин-

клюзивного образования может быть представлена как суперсистема для множества уникальных, лично адаптированных, лично значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого. Успешное функционирование и развитие данной суперсистемы обусловлено конструктивным взаимодействием всех локальных личностных субсистем, что немаловажно для определения особенностей организации взаимодействия участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования в целях обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов [7].

Образование в вузах в условиях современной России имеет целью развитие профессиональных, личностных и социокультурных компетенций с целью формирования грамотных и конкурентоспособных специалистов. Повышение уровня образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), активное и полноценное вовлечение их в учебный процесс, формирование среды общедоступного образования, позволит получать достаточное количество молодых высококвалифицированных кадров. Интеграция системы инклюзивного образования в высшей школе позволит создать для обучающихся с особыми потребностями доступную среду, приспособленную для удовлетворения их индивидуальных потребностей. Выработка гибкого подхода к обучению данной группы студентов позволит вести эффективное обучение индивидуумов с различными потребностями к методологии образовательного процесса. По мнению заместителя генерального директора ЮНЕСКО, возглавляющего сектор образования, Цян Танг, «качество инклюзии — это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования» [9].

«Инклюзивное образование в эпоху информационного общества, — указывает Э.

Н. Фаттахов, — это реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавая на основе знаний новое качество жизни людей планеты» [5]. Это вызывает необходимость внедрения в российское образование инклюзивного подхода в деятельность образовательных организаций разных уровней, на основе научно-педагогической разработки всех его аспектов. Проблема инклюзивного образования обсуждается педагогами, политиками, родителями и общественными организациями. Идеи инклюзивного обучения родились из насущной потребности общества обеспечивать возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Общение людей с ограниченными возможностями здоровья способствует развитию социальной компетентности, социальной зрелости и другим составляющим процесса их социализации. Без этого невозможно построение нового цивилизованного общества, системы образования отвечающей гуманистическим принципам [4].

Внедрение инклюзивной среды с целью формирования социокультурной компетентности студентов с нарушениями речевого развития на современном этапе является актуальной задачей по причине того, что наблюдается ежегодное увеличение числа детей с нарушениями речи. Частота возникновения дефектов речи увеличивается по причине нарушения индивидуального стро-

Таблица 1
Логопедические нарушения детей, проходящих лечение в стационаре

	2014г.	2015г.	2016г.
Кол-во детей	115	105	118
Город	70-61%	93-88,6%	72 – 61%
Село	45-39%	12-11,4%	46 – 39%
Мальчики	88-76,5%	78-74,3%	82 – 70%
Девочки	27-23,5%	27-25,7%	34 – 30%
Возраст: 3-7 лет	71-62%	66-62,8%	74 – 62,7%
7-15 лет	42-36%	37-35,2%	42 – 35,6%
15-18 лет	2-2%	2-2%	2 – 1,7%
Выздоровление	5-4,4%	---	---
Улучшение	109-95%	104-99,1%	115 – 97,5%
Без перемен	1-0,6%	1-0,9%	3 – 2,5%
Диагноз: заикание	20-17,4%	25 – 23,8%	17 – 14,4%
Общее недоразвитие речи 1-3 уровень	22-19,2%	20 -19,1%	16 – 13,5%
дизартрия	41-35,6%	26 – 25,3%	62 – 52,5%
дисграфия	---	---	---
дислалия	6-5,2%	6 – 6,2%	1 – 0,9%
открытая ринолалия	3-2,6%	1 – 0,9%	1 – 0,9%
тахилалия			1– 0,9%
алалия	19-16,5%	14 – 13,3%	14 – 11,9%
Задержка речевого развития	4-3,5%	12 – 11,4%	6 – 5%

ения артикуляционного аппарата (короткая подъязычная уздечка, короткий толстый язык и др.). Причинами увеличения подобных патологий являются неблагоприятная экологическая обстановка, неправильное питание матерей и самих детей, нездоровый образ жизни родителей. Кроме вышеназванных отклонений, перечисленные факторы приводят и к задержкам интеллектуального развития, что, в свою очередь, сказывается на формировании речи.

Еще одной острой проблемой современности является дефицит внимания, оказываемого детям. Занятость родителей на работе часто не позволяет им общаться с детьми в должном объеме, живое общение заменяется на телевизор и интернет-игры. Данные средства не в состоянии заменить родителей: они не могут отвечать на вопросы, развивать словарный запас, формировать интеллект ребенка, поправлять ошибки, учить наблюдать и анализировать. Эти моменты негативно сказываются как на формировании интеллектуального облика современной молодежи, так и на речевом развитии.

Наши исследования были направлены на изучение основных нарушений речевого развития детей, проходивших лечение в стационаре ГОБУЗ «Областная детская клиническая больница», г. Великий Новгород (таблица 1).

Анализируя данные таблицы 1, обнаружено, что в период с 2014 по 2016 годы число детей, находящихся на лечении в стационаре по причине нарушения речевого развития, составило в среднем 113 человек. Основную часть из этого количества составили дети, проживающие в г. Великий Новгород. Это связано с тем, что в сельской местности часто не уделяется достаточного внимания нарушениям речи, кроме того, сложившаяся в стране экономическая ситуация часто не позволяет родителям по финансовым соображениям направить детей на лечение. Логопедические проблемы недооцениваются, наблюдается непонимание того факта, что часто они являются вторичными, причинами же могут являться внутриутробные заболевания; наследственная предрасположенность; вирусные и бактериальные инфекции, переходящие на головной мозг (менингиты и менингоэнцефалиты); черепно-мозговые травмы, приводящие к кровоизлияниям; повреждение челюстного аппарата (травмы небных костей, зубов); продолжительные простудные болезни, невылеченные отиты и аденоидиты, которые приводят к понижению остроты слуха и, соответственно, замедляют или нарушают речевое развитие. Согласно данным таблицы 1, увеличивается число

детей с дизартрией - расстройством произносительной организации речи, связанным с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата, что приводит к нарушению речевой моторики, звукопроизношения, речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи; при тяжелых поражениях возникает анартрия.

Число детей, находившихся на лечении по причине моторной и сенсорной алалии (полного или частичного отсутствия речи у детей (до 3-5 лет), обусловленного недоразвитием или поражением речевых областей в левом полушарии коры головного мозга, наступившем во внутриутробном или раннем развитии ребенка) составило за исследуемый период 11,9-16,5 %. Общее недоразвитие речи наблюдалось у 13,5-19,2% обследуемых. Заикание – у 14,4-17,4%.

Кроме того, согласно полученным в ходе исследования данным, установлено, что основное внимание родителей при выявлении нарушений речевого развития, направлено на младшую возрастную группу (3-7 лет). Так, в 2016 году число детей этой возрастной группы составило 62,7%, а детей 15-18 лет – всего лишь 1,7%. По большей части это связано с улучшением работы логопедической службы в последние годы – многие городские дошкольные образовательные учреждения уже имеют логопедов, специалисты работают в школах, что позволяет проводить успешную коррекционную работу в раннем возрасте. Другой же причиной такого соотношения является усталость от лечения, нежелание самих подростков избавляться от проблемы, примирение с дефектом. Основными логопедическими проблемами детей старшего возраста являются дислексия и дисграфия – частичные расстройства чтения и письма, возникающие по причине несформированности фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Для лиц с нарушениями речи необходимо проведение направленной социализации. Обучение в вузе как социальная проблема рассмотрены с точки зрения преимуществ социологического подхода и позволяют осуществить комплексный анализ понятия «социализация личности», определить сущность и особенности данного процесса. Успешный процесс социализации характеризуется определенным набором приобретенных студентами и выпускниками вуза личностных качеств. Адекватный выбор специальности обучения и профессии в соответствии со склонностями, способностями и особенностями мотивации

личности — это комплексная проблема, которая должна решаться в контексте концепции профессиональной социализации личности. Именно в процессе обучения в вузе происходит первичное «освоение» профессии, определяются жизненная и мировоззренческая позиции, детерминирующие успешность будущей деятельности [Хизбуллина Р. Р. Обучение в вузе как процесс социализации: методологический аспект // Молодой ученый. — 2014. — №5. — С. 445-447.]

В контексте философского понимания социокультурной компетентности отмечается ряд ее важных признаков: психологическая мобильность и коммуникабельность индивида, его социальная адаптивность и культурная толерантность (А.Я. Флиер), готовность к социокультурной деятельности, сформированные ценностные ориентации личности, готовность к ведению диалога (Д.П. Садохин), умение понимать социальный контекст деятельности (Я.Г. Багдасарьян, Г.В. Панина), способность человека адаптироваться и интегрироваться в социуме [1].

Термин «социокультурная компетентность» в последнее время становится одним из самых частотных в профессионально-методической литературе. Разные авторы вкладывают в него разное понимание, что приводит к многочисленным разночтениям и не способствует объединению усилий в разработке эффективных подходов и методик формирования социокультурной компетентности в единой логике на различных ступенях образования. Традиционно социокультурная компетентность рассматривается и как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека, и как составляющая ключевой компетенции, как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношений к себе, к обществу, к другим, к деятельности [8].

Социокультурная компетентность интегрирует в себе не только социокультурные знания и умения, смыслообразующие составляющие (аксиологическую, коммуникативно-деятельностную), а также способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве. Формирование и развитие социокультурной компетентности, происходит при условии, если обучаемый не только получает и использует информацию, а пропускает ее через свои культурные нормы и ценности, извлекает

при этом определенный смысл, который реализуется в виде умения действовать [5, с. 95]. Таким образом, смысловой опыт обучающихся является необходимым компонентом социокультурной компетентности [3]. Таким образом, необходимо создание такого образовательного процесса, который обеспечит индивидуальный подход к формированию личности, с учетом особенностей обучающегося и конкретных условий его жизнедеятельности.

Формирование социокультурной компетентности невозможно без установления связи между знаниями и реальной ситуацией, способности обнаруживать адекватные способы взаимодействия, подходящие для разрешения проблемы. Социокультурная компетентность является интегративной характеристикой личности, проявляющейся в наличии знаний в области разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, конфессиональной), интереса к ее изучению, готовности к взаимодействию с людьми в различных жизненных ситуациях, способностей оценки межличностного общения [2].

Задачей современной педагогики является создание инклюзивной среды для студентов с нарушениями речи, поддержание личностного и образовательного потенциала, помощь в преодолении проблем низкой самооценки, адаптации, взаимоотношений с обществом. Для решения этих вопросов необходимо создание интегрированной среды обучения, налаживание межличностных контактов с другими обучающимися, создание равноправного партнерства. Индивидуальный подход к каждому студенту должен обеспечить квалифицированную помощь данной группе обучающихся, социализация таких студентов подразумевает наличие в вузах службы психологической поддержки, специального оборудования, индивидуальных программ обучения. Основными задачами педагогов становится формирование благоприятной обстановки обучения, совместная с обучающимся выработка путей становления профессиональной и социокультурной компетентности.

Список литературы

1. Астафьева О.Н., Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества. Сборник материалов международной научной конференции «Судьба России: вектор перемен» 8-10 июля 2007 // URL: [www.uralveltsin.ru/usefiles / media/Astafieva](http://www.uralveltsin.ru/usefiles/media/Astafieva).
2. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. — С. 1587.

3. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. - №9. – С. 94-132.
4. Носова Т.М., Шведов В.Г., Колыванова Л.А. Инклюзивное образование — стратегическое направление современного образования России // Молодой ученый. — 2016. — №16.1. — С. 37-41.
5. Педагогика, психология и технология инклюзивного образования: материалы Второй международной научно-практической конференции (Казань, 20–21 марта 2014 года). — Казань: Изд-во «Познание», ИЭ УП. — 2014. — С. 3
6. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы третьей международной научно-практической конференции (Казань, 26–27 марта 2015 года). — Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2015. — 576 с.
7. Романова Г.А. Об условиях становления инклюзивной образовательной среды вуза // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. - №10. – С.113-121.
8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe// Report of the Symposium Berne, Switzerland 2-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a\\Secondary Education for Europe Strasburg. 1997
9. UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education. Russianversion: [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images> (Дата обращения: 06.08.2016)

УДК 371: 373

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И ИХ ОСОБЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

¹Плеханова Е.М., ²Лобанова О.Б.

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Красноярск, e-mail: plem9@mail.ru

²Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: olga197109@yandex.ru

В статье показано, что в век информационных технологий процесс развития и воспитания ребенка подвержен огромному влиянию СМИ, которые зачастую негативно воздействуют на аттитуды подростков, так как большинство информации, передаваемой СМК, не отличается достоверностью, качеством и направленностью на формирование всеобщих ценностей; авторами разработана и апробирована программа по воздействию на социальные установки младших подростков, включающая специально организованные занятия в форме мультлектория; показано, что мультлекторий будет являться эффективным средством воздействия на социальные установки младших подростков, если в основу формирования тематического круга мультлектория будет положена социальная проблематика; мультипликационные фильмы будут транслировать социально значимые для младших подростков знания, умения и навыки; экспериментально доказано, что проведение мультлектория обеспечивает положительное воздействие на аттитуды младших подростков. Практическая значимость работы заключается в изучении особенностей взаимосвязи мультлектория и социальных установок младших подростков; разработанная на основе этой взаимосвязи формирующая программа является эффективным способом повышения уровня проявления социальных установок.

Ключевые слова: мультлекторий, младший подросток, социальные установки, образовательный стандарт

THE ESSENCE OF SOCIAL UNITS AND THEIR FEATURES IN PRIMARY SCHOOL AGE

¹Plekhanov E.M., ²Lobanova O.B.

¹Krasnoyarsk state pedagogical University. V. P. Astafiev, e-mail: plem9@mail.ru

²Lesosibirskij Pedagogical Institute - branch of Siberian Federal University, e-mail: olga197109@yandex.ru

The article shows that in the age of information technology the process of development and upbringing of a child subject to a huge influence of the mass media, which often negatively impact the attitudes of adolescents, as the majority of information transmitted QMS does not differ reliability, quality and orientation on the formation of universal values; the authors developed and tested the program impact on attitudes of younger adolescents, including specially organised classes in the form of multistory; it is shown that multicore will be an effective means of influencing the attitudes of younger adolescents, if the basis for the formation of the thematic range of multicore will put social issues; animated films will be broadcast socially significant for younger adolescents knowledge and skills; it is experimentally proved that multicore provides a positive impact on the attitudes of younger adolescents. Practical importance of work consists in studying the characteristics of the relationship multistory and social attitudes of younger adolescents; developed on the basis of this relationship forming is an effective method of increasing the level of manifestation of social attitudes.

Keywords: multistory, Junior teen, social attitudes, educational standards

Подростковый возраст является переходным периодом развития человека. Он характеризуется перестройкой отношения ребенка к миру и к себе, развитием процесса самосознания и самоопределения. Большое влияние на эти процессы оказывает социальная ситуация развития, обуславливающая динамику психического развития в подростковом возрасте. Самосознание и его развитие определяются также социальными установками младших подростков, которые в свою очередь формируются под влиянием референтных лиц. Господствующее влияние на аттитуды подростков в век информационных технологий оказывают

СМИ. Причем это влияние зачастую несет разрушающий характер, так как большинство информации, передаваемой СМИ не отличается достоверностью, качеством и направленностью на формирование всеобщих ценностей.

В Стандарте нового поколения прописаны требования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: «готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности системы значимых социальных и межличностных отношений,

ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [5]. Как мы видим, сформированность социальных установок является одним из требований государства к личности школьника. Под социальной установкой (аттитюд) понимают устойчивые системы позитивных и негативных оценок, эмоциональных переживаний, определяющих поведение личности по отношению к социальным объектам. Это понятие очень важно для нас, так как установки проявляются во всех сферах жизни человека. При исследовании личности в социальной психологии важное место имеет проблема аттитюда. Если процесс социализации объ-

ясняет, каким образом личность усваивает социальный опыт, то формирование аттитюдов личности отвечает на вопрос: как усвоенный социальный опыт преломлен личностью и проявляет себя в поведении и поступках? Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что есть острая необходимость формирования социальных установок младших подростков. Мультилекторий будет являться эффективным средством воздействия на социальные установки младших подростков, если: в основу формирования тематического круга мультилектория будет положена социальная проблематика; мультипликационные фильмы будут транслировать социально значимые для младших подростков знания, умения и навыки; ключевыми приемами работы с детьми станут: постановка проблемного вопроса, анализ главной темы мультфильма, рефлексия.

Таблица 1

Критерии	Признаки	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	ЗУНы, стереотипы, правила, нормы, традиции, запреты. Представления о главных жизненных ценностях.	ЗУНы о правилах, нормах, традициях и запретах. Ориентация на главные жизненные ценности, проективность представлений о своей жизни.	ЗУНы о правилах, нормах, традициях и запретах. Средний уровень ориентации на главные жизненные ценности.	ЗУНы о правилах, нормах, традициях и запретах незначительны. Ориентация на главные жизненные ценности незначительна.
Эмоционально-ценностный	Эмоциональное отношение к субъекту на основе знаний о нем: приятно – неприятно.	Высокий уровень заинтересованности в объекте или, напротив, категорическая неприемлемость объекта. Высокий уровень этнической предубежденности.	Средний уровень этнической предубежденности.	Низкий уровень заинтересованности в объекте. Низкий уровень этнической предубежденности. Ориентация на главные жизненные ценности незначительна.
Мотивационно-поведенческий	Готовность действовать в отношении субъекта: благожелательные – враждебные поведенческие тенденции. Результат длительного опыта и взаимоотношений с окружающей социальной средой	Регулярная реализация установки в поведении. Высокий уровень подверженности влиянию социальных моделей. Высокий уровень мотивации. Высокий уровень самосознания, при низком уровне самомониторинга. Высокая самоэффективность. Сформированность на основе личного опыта.	Ситуативная реализация установки в поведении. Средний уровень подверженности влиянию социальных моделей. Средний уровень мотивации. Умеренный уровень самосознания и самомониторинга. Умеренная самоэффективность. Сформированность на основе социальных моделей. Средний уровень ориентации на главные жизненные ценности.	Редкая реализация установки в поведении. Низкий уровень мотивации. Низкий уровень подверженности влиянию социальных моделей. Низкий уровень самосознания, при высоком уровне самомониторинга. Низкая самоэффективность. Косвенная сформированность.

В подростковом возрасте на первое место выходят нравственно-психологические особенности личности, проявляющиеся в отношениях с окружающими, прежде всего со сверстниками. Второе место начинают занимать качества мужественности подростка и интеллектуальные качества. Растет значимость стиля поведения. В 10/11 лет происходит заметный скачок в развитии ценностных ориентаций. Они начинают складываться в сложную и устойчивую систему, которая определяет мировоззрение ребенка, решающим условием этого является интенсивное и значимое для подростка общение с окружающими, развитие рефлексивных познавательных способностей [1]. Младший подросток предрасположен воспринимать и оценивать социальные объекты (дружба, семья, Родина, труд и др.) исходя из своей системы ценностей, на формирование которой оказывает влияние референтная группа лиц и развитие рефлексии. В основе регуляции поведения подростка лежат сложившиеся социальные установки. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение (указание на желательные в связи с этим практические действия в отношении объекта установки).

Критерии и уровни социальных установок младших подростков представлены в таблице 1.

Исследовательская работа, целью которой было выявление особенностей социальных установок младших подростков, проводилась в школах г.Красноярска. В исследовании приняли участие учащиеся третьих классов в количестве 132 человек. Обозначим школы литерами А и В.

Для выявления актуального уровня социальных установок младших подростков были использованы следующие методики: Методика №1. «Выявление социально-психологических установок, направленных на «альтруизм—эгоизм», «процесс—результат» (методика О.Ф.Потемкиной в нашей модификации); Методика №2. Опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э.Френкель-Брунсвик); Методика №3. «С кем бы ты хотел дружить?»; Опросник

Методика №1. С целью определения уровня мотивационно-поведенческого критерия, мы модифицировали методику Потемкиной О.Ф. Для выявления степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм — эгоизм», «процесс—результат», «учащимся

был предложен опросный лист, вопросы которого требуют от ребенка утвердительного или отрицательного ответа: «Внимательно прочитай вопросы и ответь «ДА», если вопрос верно описывает твоё поведение, и «НЕТ», если твоё поведение не соответствует тому, о чём говорится в вопросе.

Интерпретация результатов: **«Ориентация на процесс».** Обычно люди более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть. **«Ориентация на результат».** Люди, ориентирующиеся на результат, — одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. **«Ориентация на альтруизм».** Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. Это люди, о которых стоит позаботиться. Альтруизм—наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека. Если же альтруизм чрезмерно вредит, он, хотя и может казаться неразумным, но приносит счастье. **«Ориентация на эгоизм».** Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля «разумного эгоизма» не может навредить человеку. Субтест 2 позволяет выявить установки на «свободу—власть», «труд—деньги». **«Ориентация на труд»** - обычно люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радости и удовольствия, чем какие-то иные занятия. **«Ориентация на свободу»** - главная ценность для этих людей - это свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание «свободы» и «деньги». **«Ориентация на власть»** - эта ориентация больше свойственна представителям сильного пола. Очень часто - это производственники, хотя среди них бывают и исключения. **«Ориентация на деньги»** - обычно бывает в двух случаях, когда деньги есть и когда их нет.

На основании результатов использования методик, можно выявить несколько групп испытуемых: группа высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями (все ориентации выражены сильно и в равной степени); группа низкомотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно

Таблица 2

Результаты определения уровня мотивации младших подростков в школе «В»

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Высокомотивированные		Дисгармоничные ориентации		Низкомотивированные	
Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
0	0	3	18,8	13	81,2

Таблица 3

Результаты определения уровня мотивации младших подростков в школе «А»

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Высокомотивированные		Дисгармоничные ориентации		Низкомотивированные	
Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
0	0	4	25	12	75

слабо; группа с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствовать.

Анализ полученных результатов показал, что высокомотивированные учащиеся отсутствуют в обеих школах, дисгармоничные ориентации у 18,8% и 25% учащихся школ «В» и «А» соответственно, к низкомотивированным относятся 81,2% и 75% учащихся в школах «В» и «А», что в целом говорит о низком уровне сформированности мотивационно-поведенческого компонента социальных установок младших подростков.

Методика №2. «Опросник для измерения общих социальных установок у детей» (Э.Френкель-Брунвик) позволил косвенным образом исследовать существующий уровень предубежденности у младших подростков, т.е. рассматривается эмоционально-ценностный критерий. Сильно предубежденные в отношении других этнических групп дети склонны разделять определенные взгляды, которые прямо связаны

с этническими установками. На основании этого вывода ею был создан опросник для измерения общих социальных установок у детей. Связь каждого из высказываний опросника с предубежденностью подтверждена исследованиями. По мнению автора методики, чем с большим количеством приведенных утверждений выражает согласие ребенок, тем более высока вероятность того, что он будет с предубеждением относиться к другим этническим группам.

Анализ результатов показал, что учащиеся с высоким уровнем предубежденности отсутствуют в обеих школах, учащихся со средним уровнем предубежденности 50% и 68,8% в школах «В» и «А» соответственно, учащихся с низким уровнем предубежденности 50% и 31,2% в школах «В» и «А» соответственно, в целом можно говорить о среднем уровне предубежденности младших подростков по отношению к другим этническим группам.

Методика №3. На выявление эмоционально-ценностного компонента также на-

Таблица 4

Результаты определения уровня этнической предубежденности младших подростков в школе «В»

Высокий уровень предубежденности		Средний уровень предубежденности		Низкий уровень предубежденности	
Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
0	0	8	50	8	50

Таблица 5

Результаты определения уровня этнической предубежденности младших подростков в школе «А»

Высокий уровень предубежденности		Средний уровень предубежденности		Низкий уровень предубежденности	
Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
0	0	11	68,8	5	31,2

правлена методика «С кем бы ты хотел дружить?». Ученикам необходимо было выбрать нужный ответ (С самым умным. С самым добрым. С самым сильным. С самым веселым).

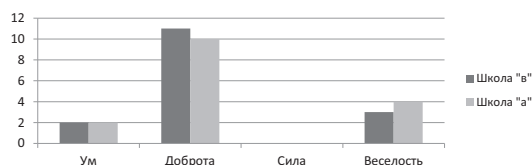


Рис. 1. Выбор важных качеств дружбы учащимися школ «В» и «А»

Проанализировав данные, мы выявили, что при выборе друга ученики школ «В» и «А» в первую очередь ориентируются на доброту, затем на веселость, и в третью очередь на ум, в то время как наличие у друга силы не является важным критерием, что свидетельствует о среднем уровне сформированности эмоционально-ценностного критерия.

С помощью специально разработанного опросника исследовался когнитивный компонент. Опросник позволил выявить особенности таких жизненных сфер младших подростков как семья, интересы, дружба, государство; позволила получить представления о жизненных позициях и ориентирах детей: на кого хотят быть похожими, о чем мечтают, какие качества ценят в людях, как относятся к спорту, семейным традициям и совместному досугу, какой представляют свою будущую семью.

Так, для большинства учеников школы «В» жизненным образцом являются родители 62,5%, в то время как школе «А» только у 31,3% детей. В школе «А» большая часть детей ориентируется на героев мультфильмов, фильмов и литературных произведений 87,5%, в школе «В» только 43,8% учеников. В обеих школах ориентация на друзей, как образец, занимает 3 место – по 43,8%. Заметим также, что выбирая образцом родителей, 12,5% и 18,8% учащихся школ «А» и «В» соответственно, ориентировались на их профессиональную деятельность. Кроме того, 12 учащихся школы «А» и 11 учащихся школы «В» хотят быть похожи на классного руководителя, мотивируя это личностными качествами педагога и интересной работой. Интерес представляют 12,5% учащихся в школе «А» и 18,8% учащихся в школе «В», которые предпочитают быть самим собой, не хотят быть похожими на кого-то. Ученики школы «В» ориентируются в первую очередь на доброту, а затем в равной степени на ум, красоту, заботу, в то

время как в школе «А» большее предпочтение при выборе образца, отдается наличию с ним совместных интересов, увлечений, чувства юмора и только потом ума, доброты, красоты.

Также в ходе беседы удалось выявить особенности когнитивного компонента установок младших подростков. Ученикам необходимо было ответить на вопрос: «В какой стране ты хочешь жить, когда вырастешь?» и аргументировать свой выбор.

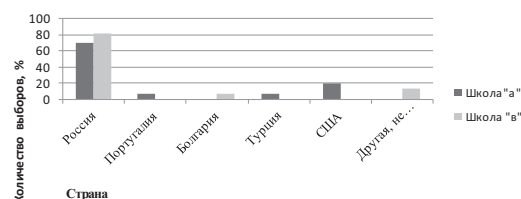


Рис. 2. Выбор учащимися школ «А» и «В» страны, в которой бы хотели жить, когда вырастут

Проанализировав данные, мы выявили, что при выборе страны для проживания большинство учеников выбирают Россию. Некоторые дети не различают понятия «страна» и «город», для них страна представлена только городом Красноярском, то есть они не имеют представлений о масштабах страны. В процентном соотношении ответы детей выглядят следующим образом. 31% детей школы «В» и 19% детей школы «А» выбрали Россию, потому что «это моя Родина», мой родной дом, «семья здесь»; 31% детей школы «В» и 25% детей школы «А», потому что «язык русский» 25% и 12,5% в школы «В» и «А» соответственно; 19% детей школы «В» отметили, что в России «хорошо». По 12,5% детей школ «А» и «В» отметили, что «в России много интересного, можно путешествовать, открытия совершать». «В России красиво» считают 6% всех опрошенных. Жить в другой стране предпочли только дети школы «а» (25%). В США хотят жить 12,5% детей, потому что там «теплее, ярче солнце светит», «язык нравится»; 6% детей хотят жить в Турции, потому что там тепло, в Португалии, потому что понравилась страна. Полученные данные позволяют сделать вывод о среднем уровне когнитивного критерия.

В целом анализ методик показал, что мотивационно-поведенческий критерий на низком уровне, а эмоционально-оценочный на среднем, то есть уровень социальных установок младших подростков средний, ближе к низкому.

Обобщив все полученные в результате диагностики данные, мы можем сказать об итоговом уровне сформированности соци-

альных установок младших подростков. Результаты представлены на рисунке 3.

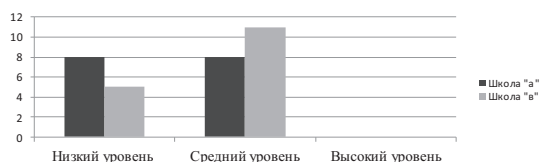


Рис.3. Итоговый уровень сформированности социальных установок младших подростков

Дети с низким уровнем социальных установок отличаются незначительными ЗУНами о правилах, нормах, традициях и запретах, практически не ориентированы на главные жизненные ценности. Таким детям свойственен низкий уровень заинтересованности в объекте и низкий уровень мотивации. Редкая реализация установки в поведении. Высокий уровень этнической предубежденности и подверженности влиянию социальных моделей. Самосознание на низком уровне, при высоком уровне самомониторинга, низкая самоэффективность, косвенная сформированность установок.

Дети со средним уровнем социальных установок имеют достаточный запас ЗУНов о правилах, нормах, традициях и запретах, а так же средний уровень ориентации на главные жизненные ценности, этнической предубежденности, подверженности влиянию социальных моделей и мотивации.

Дети с высоким уровнем социальных установок отличаются наличием знаний, умений и навыков о правилах, нормах, традициях и запретах. Они ориентируются на главные жизненные ценности, проектируют свою будущую жизнь. Их отличает высокий уровень заинтересованности в объекте или, напротив, категорическая неприемлемость объекта. Кроме того, у них низкий уровень этнической предубежденности. Такие дети мало подвержены влиянию социальных моделей. Их установки регулярно реализуются в поведении. Высокий уровень самосознания, при низком уровне самомониторинга. Установки сформированы на основе личного опыта.

Оптимальной формой работы с детьми является организация мультлектория, который предполагает просмотр мультфильмов, обсуждение темы до и после просмотра, рефлексии. Такая организация позволяет донести информацию для младшего подростка в наиболее доступной и интересной форме, подкрепленную конкретными примерами, способствует позитивному настрою и активному вовлечению в работу каждого из участников.

При разработке программы использовались мультфильмы из серии «Гора самоцве-

тов: «Умная дочка», «Шейдулла-лентяй», «Злыдни», «Сказание о Петре и Февронье», «Жадная мельничиха», «Пумасила», «Чепоги», «Ворон-обманщик», «По колено ноги в золоте, по локоть руки в серебре», «Рыбак Оскус-Оол».

Целью программы является воздействие на социальные установки младших подростков в связи с базовыми ценностями, закрепленными в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации».

Далее мы определили временные рамки проведения программы для детей. Цикл состоит из 10 занятий по 40-45 минут каждое.

Так как наша программа нацелена на воздействие на социальные установки младших подростков, мы акцентировали внимание на следующих проблемах:

Основная форма работы – это просмотр мультфильмов, как один из мощных источников воздействия на сознание и подсознание ребенка. Обращение к мультфильму не случайно. Мультфильмы сегодня являются одним из наиболее значимых механизмов социализации детей, влияющим на формирование мироощущения, мировосприятия и системы ценностей. Он демонстрирует не только эмоциональное состояние, которое переживают его герои, но и формирует стереотипы поведения и разрешения ситуаций. Информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия школьниками, усваивается легче и быстрее. Максимально активизируя наглядно-чувственное восприятие, просмотр мультфильмов обеспечивает более легкое и прочное усвоение знаний в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, существенно влияет на формирование мировоззрения, стимулирует развитие абстрактно-логического мышления, сокращает время на обучение, помогает заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому глазу. Просмотр определенных мультфильмов способствует расширению кругозора в той или иной области знаний, формированию представлений об объекте изучения, помогает создать условия для мотивации познавательной деятельности и обобщения учебного материала. На основе просмотра мультфильмов будет прослеживаться их влияние на изменение социальных установок.

Создание проблемной ситуации активизирует мозговую деятельность детей, помогает сделать проблему значимой. Обсуждение проблемы способствует выявлению, систематизации, обобщению и углублению знания детей по теме лектория. Кроме того

Таблица 6

Тематическое планирование занятий для младших подростков

№	Занятие	Задачи	Формы работы
1	«Могут ли дети быть умнее взрослых?»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Технология «займи позицию», просмотр мультфильма «Умная дочка», обсуждение мультфильма, рефлексия.
2	«Трудолюбие и лень»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Шейдулла-лентяй», обсуждение мультфильма, рефлексия.
3	«Что мешает человеческому счастью?»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Злыдни», обсуждение мультфильма, рефлексия.
4	«Семья, любовь и верность»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Сказание о Петре и Февронье», обсуждение мультфильма, рефлексия.
5	«За чужим погонишься - свое потеряешь»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Жадная мельничиха», обсуждение мультфильма, рефлексия.
6	«Доброе дело само себя хвалит»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Пумасипа», обсуждение мультфильма, рефлексия.
7	«Поделись улыбкою своей...»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Чепоги», обсуждение мультфильма, рефлексия.
8	«Всегда ли нужно говорить правду?»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Ворон-обманщик», обсуждение мультфильма, рефлексия.

Окончание табл. 6

№	Занятие	Задачи	Формы работы
9	«Не суди по силе рук, а суди по силе сердца»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «По колену ноги в золоте, по локоть руки в серебре», обсуждение мультфильма, рефлексия.
10	«Что такое счастье?»	При помощи создания проблемной ситуации выявить, систематизировать, обобщить и углубить знания детей по теме лектория; выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок; провести рефлексию.	Обсуждение темы, просмотр мультфильма «Рыбак Оскус-Оол», обсуждение мультфильма, рефлексия.

помогает выявить социальные установки детей на данную тему (проблему); на основе просмотра мультфильмов проследить его влияние на изменение социальных установок.

Рефлексия позволит зафиксировать изменения в социальных установках детей после просмотра мультфильма и обсуждения. Для получения более точных данных фиксация будет проводиться с помощью видеокамеры. Видеозапись позволит также выявить, что больше повлияло на смену установок: обсуждение проблемы или просмотр мультфильма и обсуждение проблемы в его контексте.

Следующий этап нашей работы был направлен на апробацию составленной программы, которая позволит определить наиболее эффективное средство воздействия на социальные установки младших подростков. Существенных трудностей во время реализации программы не обнаружилось. Проблемы с дисциплиной проявлялись только при ответах на вопросы, когда обучающиеся стремились высказать свое мнение первыми.

Особенностью данного мультлектория является способ обсуждения темы: на основе постановки проблемного вопроса выяснялось общее представление обучающихся о предмете темы, которое дополнялось частными случаями (примеры детей, примеры из мультфильма), затем вырабатывалась некая общая точка зрения, которая служит ответом на проблемный вопрос.

Самый высокий интерес, следовательно, и активность в обсуждении вызывали, как казалось детям, парадоксальные вопросы: «Могут ли дети быть умнее взрослых?», «Кто сказал, что жадность плохое качество? У жадного человека много чего есть, потому что он никому ничего не дает, разве это плохо?». Не ожидали учащиеся вопросов провокационного характера: «Кто из вас ле-

нив, а кто трудолюбив?.. А если перед вами стоит выбор: посмотреть мультфильм или прибегнуть дома, что вы выберете?»

Во время рефлексии ученики имели возможность высказать свое мнение по вопросу, поделиться впечатлениями о моменте изменения установки: «Было неожиданно слышать от взрослого, что не все взрослые умные и не все дети глупые...», «Я всегда думала, что люди хвастаются, чтобы меня обидеть, а оказалось, им самим чего-то не хватает».

На первом занятии детей заинтересовало новое слово «мультлекторий». Дети предположили, что они станут экспертами по мультфильмам. Использование мультфильма «Умная дочка» предоставило детям возможность увидеть проблему с разных сторон и позиций. Это способствовало развитию терпимости к различным точкам зрения, расширению представлений по проблеме и изменению социальных установок отдельных детей. Так, например, после просмотра мультфильма многие ученики осознали, что возраст человека еще не показатель его ума. Кроме того, обсуждая поведение героев, ребята выяснили, что люди готовы признавать неправду правдой, чтобы кому-то угодить или ради выгоды.

Второе занятие имело воздействующую силу на социальные установки в отношении труда и лени. Детям был предложен мультфильм о самом ленивом человеке на свете, благодаря которому обучающиеся увидели, как тяжело жить людям рядом с ленивыми людьми и сколько возможностей улучшить свою жизнь упускает лентяй. Респонденты задумались, к каким последствиям приводила их собственная лень: «Мне не хотелось мыть посуду, потому что очень хотелось гулять. Я ушла к подружке, хотя знала, что мама накажет. После этого мне запретили гулять неделю. Теперь я сначала дома помогаю, а потом гуляю», «Мама попро-

сила помыть пол, пока она готовит обед. А мне было лень, и я решила сначала посмотреть мультфильм. Неожиданно пришли гости. Мне было очень стыдно, что я подвела маму». В результате дети пришли к выводу, что «от нашей лени страдаем не только мы сами, но и окружающие...».

Следующее занятие было ориентировано на социальные установки в отношении трудолюбия и зависти. Ребятам был задан вопрос, задумывались ли они, почему у некоторых людей, которые постоянно трудятся, работают и дома и на работе, жизнь не складывается, т.е. что мешает человеческому счастью. После просмотра мультфильма «Злыдни» дети решили, что это происходит от зависти других людей. На примере героев мультфильма подросткам была показана польза трудолюбия и вред зависти.

Четвертое занятие мы посвятили такой базовой ценности как семья и воздействовали на социальные установки в отношении любви и верности. История Петра и Февроньи Муромских наглядно доказывает, что истинное счастье человек обретает благодаря любви в семье, а не в деньгах и при власти. В ходе занятия подростки поняли, почему именно семья для человека самое важное: «Одному выжить сложно: нужно самому себя одеть, накормить, жильё добыть, а если что-то у тебя не получается, то даже не с кем поговорить, поддержать некому». Пример их жизни и отношение к ним народа, даёт установку детям на то, если ваша семья добра, щедра, отзывчива, милосердна, честна, вы заботитесь о других и друг о друге, вы любите друг друга и способны постоять за близких, то будет в такой семье счастье, и люди будут уважать ее и любить. Главный вывод занятия – «Если люди любят, то будут поддерживать друг друга и смогут преодолеть все жизненные трудности».

Пятое занятие было посвящено проблеме жадности. В ходе занятия детям необходимо было доказать, что жадность – это порок: «с жадными людьми никто дружить не хочет, они одиноки». Мультфильм «Жадная мельничиха» поднимает и еще одну проблему – проблему одинокой старости.

На основе мультфильма «Пумасипа» мы подвели детей к пониманию природы хвастовства: «хвастаются неуверенные в себе люди, либо самоуверенные». Большинство ребят стали представлять хвастунов как золотой сундук, который красив только снаружи: «как конфета невкусная, только обертка красивая». Итог урока послужила поговорка: «Доброе дело само себя хвалит».

Целью седьмого занятия было воздействие на социальные установки в отношении альтруизма. Мультфильм «Чепоги»

явился для детей ярким примером, что счастье имеет уникальную особенность: когда им делишься, его больше становится. Кроме того подросткам было предложено подумать, как каждый из них может обрадовать, осчастливить другого человека. Озвучили много идей: дарить цветы, подарки, улыбаться и тебе улыбнуться в ответ, говорить комплименты, помочь бедному на улице, пообщаться со стариками и др. В целях распространения альтруистических идей и действий в массах мы познакомили детей с концепцией «Плати вперед (или заплати другим)».

В процессе поиска ответов на вопросы обучающиеся поступки героев и выявляли причины того или иного поведения. В результате представление детей о лжи и правде стало более реалистичным и расширенным: «Если я скажу, что мне не понравился подарок, который мне подарили, то обижу человека. Значит, не всегда сказать человеку правду - хорошо». Ребята усвоили, что даже ложью «во спасение» злоупотреблять нельзя: «Подружка моя угостила пирожком, который сама испекла, я сказала, что он вкусный (хотя мне запах его вообще не понравился), чтобы не обидеть, пришлось съесть. А потом оказалось, что он уже неделю в холодильнике лежал и я отравилась».

В основе завершающего занятия стоял вопрос о том, что такое счастье. Высказав свои представления о счастье, дети обнаруживают, что счастье у всех разное: «Когда здоровы родители», «Когда можешь делать, что хочешь», «Я счастлива, когда рисую, пою или танцую», счастье – это «когда тебя любят», «Я не знаю, что такое счастье, может я и счастлив, но не знаю об этом», «Когда мама и папа рядом».

В заключение следует отметить что, как показала практика, постановка проблемных вопросов и перспектива поиска ответов с помощью просмотра мультфильмов, явились важнейшими факторами привлечения детей к взаимодействию и мыслительной деятельности, в большинстве случаев удалось сделать вопрос значимым для детей. Исходя из наших наблюдений за процессом воздействия на социальные установки младших подростков, можно сделать вывод о том, что после предъявления информации в наглядной форме (жизненные ситуации, включенные в мультфильмы), дети с большим доверием воспринимают воздействующую информацию. Изменение установок, по данным наблюдений, часто происходило в момент осознания подростками, несоответствия имеющихся у них знаний с реальной ситуацией, т.е. чаще в момент обсуждения мультфильма после просмотра.

Анализ результатов мы представим далее.

Динамика изменения направленности социально-психологических установок экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента по методике Потемкиной О.Ф. представлена на рисунках 4, 5:

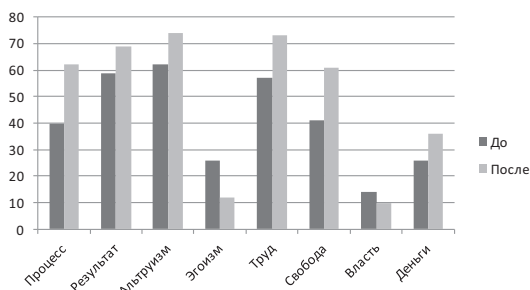


Рис. 4. Характер направленности социально-психологических установок экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (распределение в баллах)

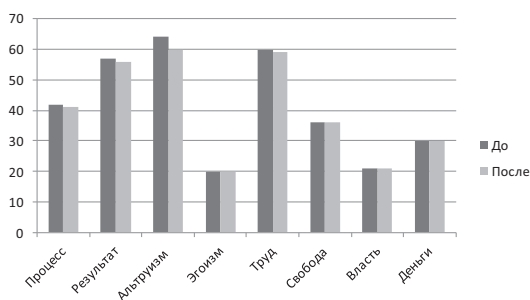


Рис. 5. Характер направленности социально-психологических установок контрольной группы до и после формирующего эксперимента (распределение в баллах)

Можно утверждать, что проведённые занятия оказали значительное воздействие на направленность социальных установок младших подростков. Увеличение положительной направленности социальных установок произошло в результате специально организованных групповых занятий, проводимых в экспериментальной группе. Наблюдения за младшими подростками, входящими в экспериментальную группу позволили нам установить следующие факты изменения: дети стали чаще анализировать поведение и причины поступков окружающих, а не просто критиковать, увеличилось число ситуаций взаимопомощи, 5 человек после занятия, в котором говорилось о пользе шахмат, записались в шахматный кружок.

Результаты по методике Потемкиной О.Ф. позволяют сделать выводы о динамике уровня мотивации детей до и после формирующего эксперимента, данные представлены на рисунках 6, 7:

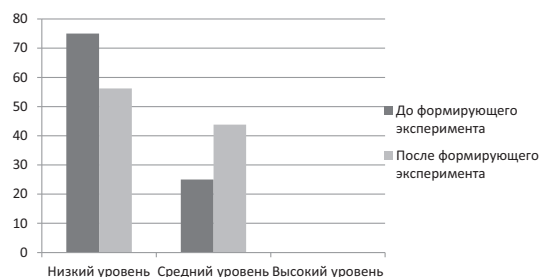


Рис. 6. Уровень мотивации в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (распределение в %)

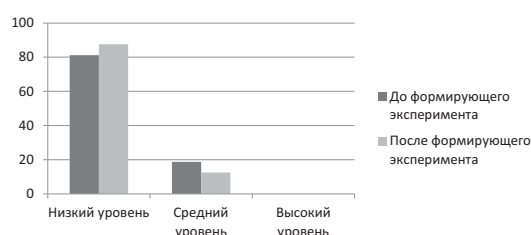


Рис. 7. Уровень мотивации в контрольной группе до и после формирующего эксперимента (распределение в %)

По результатам эксперимента было выявлено, что общая направленность социальных установок младших подростков благоприятная, т.к. приоритетными являются такие направления как альтруизм, результат, труд, процесс и свобода, а эгоизм, власть и деньги наименее предпочтительны, но общий уровень сформированности установок довольно низкий.

Таким образом, мультлекторий является эффективным средством воздействия на социальные установки младших подростков, если в основу формирования тематического круга мультлектория положена социальная проблематика. Мультипликационные фильмы транслируют социально значимые для младших подростков знания, умения и навыки.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379с.
2. Психология человека от рождения до смерти: младенчество, детство, юность, взрослость, старость / Под общ. ред. А.А. Реана.- СПб.; М., 2002. - 656 с.
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации 2012 года [Электронный ресурс]: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>
4. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.
5. ФГОС НОО [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы : сайт. - URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html (дата обращения 12 марта 2017).

УДК 37.026.1: 004.043

ОБЗОР СИСТЕМ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОВЕРКИ НА ПЛАГИАТ: ОБЩЕРОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ

Севостьянова И.О.

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
Магнитогорск, e-mail: irinasevostyano@yandex.ru

Обозначены проблемы, связанные с нарушением авторского права, в частности плагиат. Рассматривается понятие плагиата и средства защиты от него. Для защиты от плагиата существуют различные методы: дактилоскопия; анализ встречаемости термина; выявление плагиата, основанное на цитировании; изучение языковых стилей. Эти методы являются действенными, некоторые проводят проверку текста по частям, а другие – полностью весь текст. Но самыми популярными средствами для проверки текста на плагиат являются онлайн-сервисы и программы, которые называются «системами антиплагиата». Многие страны имеют свои системы антиплагиата («Copyscape», «Istio», «Articlechecker», «Duplichecker»), это связано с тем, что каждая страна имеет свой язык. Например, в России все работы и обучение проходит на русском языке. А зарубежные системы для проверки плагиата имеют в своих базах в основном издания, написанные на их национальном языке. Поэтому в России имеются свои системы для проверки плагиата, самые известные из них: «Антиплагиат», «Детектор плагиата», «Advego Plagiatus», «Etxt Антиплагиат», «Плагиат.НЕТ». Несмотря на большое количество различных систем и программ, самым точным методом для выявления нарушения авторского права является экспертиза. Экспертиза хоть и дает высокий результат проверки, но является дорогостоящей процедурой, которая требует работы специально обученных людей.

Ключевые слова: нарушение авторского права, плагиат, антиплагиат, обнаружение плагиата, российские системы антиплагиата, зарубежные системы антиплагиата

REVIEW OF SYSTEMS OF INSPECTION TO PLAGIARISM: ALL-RUSSIAN AND FOREIGN

Sevostyanova I.O.

Nosov Magnitogorsk state technical University, Magnitogorsk, e-mail: irinasevostyano@yandex.ru

The problems related to the infringement of copyright, especially plagiarism. The concept of plagiarism and means of protection against it. To prevent plagiarism, there are various techniques: fingerprinting; analysis of the occurrence of the term; plagiarism detection based on citation; study of language styles. These methods are effective, some are checking text in parts, others - completely whole text. But the most popular means to check the text for plagiarism are online services and programs, which are called «Anti-plagiarism system». Many countries have their own Anti-plagiarism system («Copyscape», «Istio», «Articlechecker», «Duplichecker»), due to the fact that each country has its own language. For example, in Russia all the work and training takes place in Russian. And foreign systems to check for plagiarism have in their bases in the main edition, written in their national language. Therefore, Russia has its own system to check for plagiarism, the most famous of them: «Antiplagiat», «Plagiarism Detector», «Advego Plagiatus», «Etxt Antiplagiat», «Plagiata.NET». Despite the large number of different systems and programs, the most accurate method for the detection of copyright infringement is expertise. Expertise though gives a high test result, but it is an expensive procedure that requires the work of specially trained people.

Keywords: copyright infringement, plagiarism, plagiarism, plagiarism detection, the Russian system of Antiplagiat, foreign system of Antiplagiat

С появлением Интернета жизнь людей сильно изменилась. В настоящее время нет необходимости проводить много времени за книгами в поисках необходимой информации. Люди получили неограниченный доступ практически к любой информации, что позволяет получать знания и использовать их по своему усмотрению [3]. Но человек, который делится в Интернете какой-то информацией или своими знаниями, не имеет защиты от незаконного копирования и распространения. Информация, попадая в Интернет, становится общедоступной, а вопрос о соблюдении авторского права на сегодняшний день остается нерешенным [6].

Нарушение авторского права – это правонарушение, суть которого составляет использование произведений науки, литературы и искусства, охраняемых авторским

правом, без разрешения авторов или правообладателей или с нарушением условий договора об использовании таких произведений. К числу основных способов нарушения авторских прав относится незаконное копирование и распространение произведения, а также плагиат [2].

Плагиат – это заимствование чужой работы, будь то преднамеренно или непреднамеренно.

Плагиат – это использование, перефразирование и подведение итогов работы в любой форме без подтверждения ссылками на источники и представление её как своей собственной работы [1].

Неограниченный доступ к любой литературе, огромное количество публикаций в Интернете, большое число различных изда-

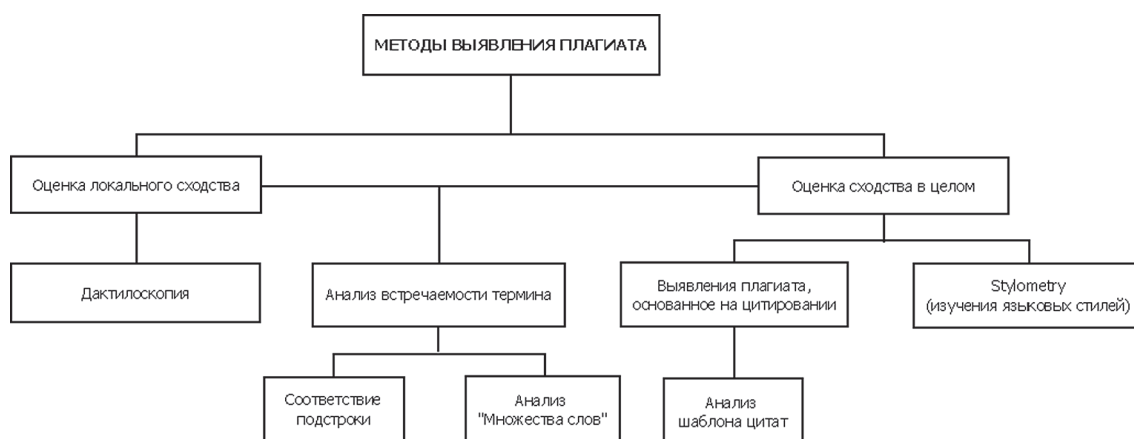


Рис. 1. Методы для обнаружения плагиата

ний – все это усложняет процесс определения первоначального автора [5].

Поэтому на сегодняшний день для борьбы с плагиатом в статьях, работах студентов и преподавателей, а также в других изданиях существуют специальные сервисы и программы. Например: онлайн-сервисы – Copyscape, Miratools, Антиплагиат, Istio.com, программы – Advego Plagiatus, Praide unique content analyzer, Double Content Finder.

Помимо сервисов и программ имеются специальные компьютерные методы для обнаружения плагиата (рисунок 1).

Методы для обнаружения плагиата можно разделить по типу оценки сходства: оценка локального сходства и оценка глобального сходства (таблица 1) [11].

Для компьютерного выявления плагиата существуют различные способы, в таблице 2 представлены некоторые из них [15].

Самым действенным способом для установления плагиата в РФ является экспертиза. Суть экспертизы заключается в сравнении нескольких текстов. При сравнении высчитывается процент контекстуальных совпадений, перефразирования и других форм переработки текста для определения факта, является ли текст оригинальным или нет. Экспертизу проводят специально обу-

ченные эксперты, в основном по решению суда.

Но экспертиза является дорогой и длительной процедурой. Поэтому для установления плагиата многие используют более простые и быстрые способы – онлайн-сервисы и программы. Такие системы получили название «системы антиплагиата».

Принципы работы систем антиплагиата

Системы антиплагиата используют следующие системы для поиска заимствований:

1) метапоисковые системы – системы, которые не имеют собственной базы документов. Метапоисковые системы отправляют запрос в поисковые системы сети Интернет, а также проверяют документ специальными методами (например, метод выборки);

2) поисковые системы сети Интернет – системы, которые не позволяют обнаружить заимствования. Но некоторые поисковые системы (например, Google) позволяют найти статьи, которые опубликованы в мировых изданиях, и цитирования в них, хотя и не обозначенные как заимствования;

3) специализированные системы – системы, которые имеют собственный алгоритм для поиска заимствований и свою базу документов.

Таблица 1

Методы выявления плагиата

Критерии сравнения	Оценка локального сходства	Оценка сходства в целом (оценка глобального сходства)
Описание	Для обнаружения плагиата используется небольшая часть текста.	Для обнаружения плагиата используются значительная часть или весь текст [9].
Способы выявления плагиата	дактилоскопия; анализ встречаемости термина.	анализ встречаемости термина; выявление плагиата, основанное на цитировании; изучение языковых стилей.

Таблица 2

Способы выявления плагиата

Способы выявления плагиата	Описание
Метод дактилоскопии	Метод дактилоскопии заключается в сравнении рассматриваемого документа с «отпечатками». «Отпечатками» является набор из нескольких строк, которые позволяют описать содержание текста и выбираются из некоторого количества текстов. При сравнении все найденные совпадения указывают на общие части текста.
Метод анализа «множества слов»	Метод анализа «множества слов» заключается в сравнении эталонного множества слов с двумя исследуемыми текстами. Для проверки текстов с помощью данного метода сначала с помощью специального алгоритма производится предварительная обработка текста, то есть удаляются все слова, которые не несут никакой смысловой нагрузки в тексте. После этого происходит подсчет количество пересечения слов, которые одновременно имеются в эталонном множестве и в проверяемом тексте. Для генерации эталонного множества существует 3 способа: статическое множество слов, созданное на основании научных текстов по нескольким направлениям; статическое множество слов, созданное на основании текстов по определенному направлению; динамическое формирование слов [7].
Анализ шаблона цитат	Анализ шаблона цитат является способом, который представляет собой подпоследовательности, содержащие не только общие цитаты для двух документов, но и подобный порядок и близость цитат в тексте, являющихся основными критериями для определения шаблона цитат.
Метод изучения языковых стилей	Метод изучения языковых стилей является статическим методом, который заключается в сравнении моделей. Стилометрические модели — модели, построенные для разных фрагментов текста, которые стилистически отличаются друг от друга.

Отличительной чертой метапоисковых систем является то, что они имеют доступ только к документам, которые имеются в свободном доступе. Но даже если доку-

мент находится в открытом доступе, то это не гарантия того, что он будет найден, так как часть форматов не поддерживается [10]. Еще одной особенностью таких систем яв-

Таблица 3

Популярные российские и зарубежные системы поиска плагиата

Наименование системы для поиска плагиата	Оплата за использование системы	Пользователи системы	Описание системы
Российские системы для поиска плагиата			
Антиплагиат (Антиплагиат. Ру)	Имеются бесплатные и платные версии. Бесплатная версия имеет ограничения функциональности, а платная – имеет расширенный функционал.	Пользоваться системой могут любые зарегистрированные пользователи, а также высшие учебные заведения.	Система имеет набор услуг, которые реализуют технологию поиска нарушения авторских прав с помощью проверки текстовых документов на наличие заимствований из открытых источников сети Интернет и других источников [12].
Detector-plagiata.ru («Детектор плагиата»)	Система имеет бесплатные и платные версии.	Систему в основном используют издательства, учебные заведения, владельцы информационных и web-ресурсов, юридические организации и практикующие юристы, специализирующиеся на защите интеллектуальной собственности, авторы и правообладатели любых текстовых материалов.	Система, направленная на выявление заимствований текста, осуществляет поиск плагиата не только в Интернете, но и в документах, расположенных на жестком диске или съемном носителе. Отличительной чертой «Детектор плагиата» является возможность поиска контрафактного использования произведений, находящихся под авторскими правами.

Окончание табл. 3

Наименование системы для поиска плагиата	Оплата за использование системы	Пользователи системы	Описание системы
Advego Plagiatus	Проверка уникальности текста является бесплатным.	Систему могут использовать любые пользователи.	Advego Plagiatus — программа, которая проводит проверку на поиск плагиата. Данная система позволяет выбирать тип проверки: глубокая или обычная. А также в данной программе есть возможность выбора поисковых систем, в которых будет проводиться проверка [14].
Etxt Антиплагиат	Система является бесплатной.	Пользоваться системой могут любые пользователи.	Etxt Антиплагиат — система для проверки уникальности текста. Проверку текста с помощью Etxt Антиплагиат можно осуществить 2 способами: скачав программу на сайте или использовав онлайн-версию.
Плагиата.НЕТ	Программа является бесплатной.	Систему могут использовать все пользователи.	Плагиата.НЕТ — программа для поиска плагиата. Принцип работы данной программы заключается в разбиении статьи на фразы и их поиска в Интернете.
Зарубежные системы для поиска плагиата			
Coryscape [13]	Система является бесплатной, но имеются и платные версии для автоматической проверки.	Пользоваться системой могут любые пользователи, но ограниченное число раз. Но для безграничного количества попыток необходимо пройти регистрацию.	Coryscape — система, которая осуществляет проверку на наличие заимствований с использованием таких поисковых систем, как Google и Yahoo!
Istio	Существует платные и бесплатные версии Istio	Системой могут пользоваться все незарегистрированные пользователи.	Istio.com — система для анализа документов, которая позволяет проводить проверку на наличие заимствований и показывает сайты, откуда был скопирован текст.
Articlechecker	Сервис является бесплатным	Система доступна для всех пользователей	Articlechecker — онлайн-сервис, позволяющий проверять докуменеты с помощью Google или Yahoo поиска.
Duplichecker	Система является бесплатной	Систему могут использовать все зарегистрированные пользователи. Если пользователь не зарегистрировался, то он имеет ограниченное количество проверок текста.	Duplichecker — онлайн сервис, который проверяет каждый фрагмент текста на построчной основе для поиска в нем плагиата.

ляется то, что проверка может быть невозможна или ее результаты будут неверны. Это происходит из-за неправомерного использования поисковой системы автоматизированными средствами и в результате возможна блокировка поисковой системы по IP.

А отличительной чертой специализированных систем является их самодостаточность, то есть они имеют свои алгоритмы,

собственную базу, которая может иметь документы, не представленные в открытом доступе. К тому же специализированные системы имеют высокую скорость работы в отличие от метапоисковых систем [8].

Существует множество различных российских и зарубежных систем и программ для выявления плагиата и большинство из них используют метапоисковые системы

или оболочки к ним, направленные на поисковую оптимизацию.

Следует отметить, что использовать зарубежные системы для проверки российских научных работ на заимствование не имеет особого смысла, так как они не имеют базы с русскоязычными документами [4].

Популярные российские и зарубежные онлайн-системы и программы для проверки текстов на плагиат представлены в таблице 3.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день плагиат является большой проблемой во всем мире. Существует множество систем и программ для выявления заимствований, но ни одно из них не может дать 100% гарантию, что в работе найдены все не уникальные фрагменты. И поэтому для получения более точного результата проверки лучше проверить текст несколькими системами или же обратиться за экспертизой, хотя этот способ является платным и долговременным.

Список литературы

1. Аушра А. Научная электронная библиотека как средство борьбы с плагиатом // Образовательные технологии и общество. – 2006. – Т.9, № 3. – С.270-275.
2. Бабкин С.А. Интеллектуальная собственность в Сети «Интернет» – М.: Центр ЮрИнфоР, 2005. – № 52 – 215 с.
3. Вязова Н.В., Назарова О.Б. Использование информационных технологий для повышения эффективности процесса формирования контингента студентов первого курса вуза / Н.В. Вязова, О.Б. Назарова // Новые информационные технологии в образовании. Материалы VII международной научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2014. С. 538-542.
4. Давлеткиреева Л.З. Информационно-предметная среда как средство профессиональной подготовки будущих специалистов в университете. Дис.. канд. пед. наук Текст. Магнитогорск, 2006. -184 с.
5. Давлеткиреева Л.З. Информационно-предметная среда как средство профессиональной подготовки будущих специалистов в университете: автореф. дис.. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. -23 с.
6. Махмутов М.М. Теоретические аспекты применения информационно-предметной среды для профессиональной подготовки будущих специалистов по информационным технологиям / Л.З. Давлеткиреева, М.М. Махмутов // Сибирский педагогический журнал. - 2009, № 5. - С. 78-91.
7. Махмутова М.В. Инновационная модель подготовки ИТ-специалиста в образовательной среде вуза / М.В. Махмутова, Л.З. Давлеткиреева // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Сборник избранных трудов VII Международной научно-практической конференции. Под ред. проф. В.А. Сухомлина. - М.: ИНТУИТ.РУ, 2012. -1050 с. - С. 118 -129.
8. Чусавитина Г.Н. Индивидуальная траектория профессиональной подготовки ИТ-специалистов при переходе на стандарт третьего поколения [Текст]: Перспективы развития информационных технологий / Л.З. Давлеткиреева, Г.Н. Чусавитина. - 2011. -№ 5. - С. 22-27.
9. Чусавитина Г.Н. Подготовка будущих ИТ-специалистов в области обеспечения interoperability электронной науки и образования / Г.Н. Чусавитина, Л.З. Давлеткиреева, О.Е. Масленникова // Разработка инновационных механизмов повышения конкурентоспособности выпускников ИТ-специальностей вуза в условиях монопромышленного города: Сб. статей/под ред. Г.Н.Чусавитиной, Л.З. Давлеткиреевой. -Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. Ун-та, 2012. - С. 132-140. -Библиогр.: с. 140. -200 экз. - ISBN 978-5-86781-982-8.
10. Чусавитина Г.Н., Давлеткиреева Л.З. Анализ и установление уровня зрелости информационной инфраструктуры организации для управления непрерывностью бизнеса // Современные информационные технологии и ИТ-образование / Сборник избранных трудов VII Международной научно-практической конференции. Под ред. проф. В.А. Сухомлина. -М.: ИНТУИТ.РУ, 2012. -1050 с.-С. 529-544.
11. Шарапов Р. В. Анализ подходов к обнаружению заимствованных текстов // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 3. – С.47-49.
12. Шарапова Е.В. Исследование возможностей системы «Антиплагиат» для обнаружения заимствований // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С.215-219.
13. About Copyscape [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.copyscape.com/about.php> (дата обращения: 09.01.16).
14. Advego Plagiatius – проверка уникальности текста [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://advego.ru/plagiatius/> (дата обращения: 28.12.16).
15. Broder A. On the resemblance and containment of documents // Compression and Complexity of Sequences (SEQUENCES'97). – IEEE Computer Society, 1998. – P. 21-29.

УДК 377: 316.614

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Старостина Н.Н.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет», Ульяновск,
e-mail: natali_k86@bk.ru*

В статье предпринята попытка осветить основные подходы к решению проблем современного профессионального образования. В центре внимания - процесс профессиональной социализации молодежи, рассматриваемый как важнейший процесс необходимый для формирования конкурентоспособного специалиста и как один из важнейших психолого-педагогических факторов успешной профессионализации личности. Под профессиональной социализацией автор понимает социальные взаимодействия, связанные с профессиональными отношениями и профессиональной деятельностью. Другими словами профессиональная социализация представляется как процесс приспособления, вхождения и дальнейшая адаптация личности к профессиональной деятельности и среде. В статье описан механизм профессионализации, выделены три уровня протекания этого процесса. На каждом уровне профессиональной социализации описаны агенты и институты данного процесса. Возникает вопрос об эффективности педагогической поддержки профессиональной социализации молодежи в профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная социализация; уровни профессиональной социализации; агенты и институты профессиональной социализации

PEDAGOGICAL MAINTAINING OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Starostina N.N.

Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, e-mail: natali_k86@bk.ru

The article shows the main approaches to solving the problems of modern professional education. The article focuses on the process of professional socialization of young people, this process is considered as a crucial process required for the formation of competitive specialist and as one of the most important psycho-pedagogical factors of a successful personal professionalization. Under professional socialization, the author understands social interactions in the professional sphere and professional activities. In other words, professional socialization is presented as a process of adaptation to the professional activities and professional environment. The article describes the mechanism of professionalization that has three levels. The author describes the agents and institutions of the professional socialization at each level of the mechanism. The question for further solution is about the effectiveness of the pedagogical support of professional socialization of young people in educational institutions.

Keywords: professional socialization; levels of professional socialization; agents and institutions of professional socialization

Анализ новых социально-экономических условий указывает на необходимость возвращения вопросов воспитания и социализации подрастающего поколения в круг государственных приоритетов на всех уровнях образования. Однако в отсутствие национальной идеи, аморфности целевых установок, абстрактности ценностных ориентаций, мировоззренческого вакуума в условиях преобразования российского общества, дестабилизации экономики и падения жизненного уровня большей части населения разработка новой парадигмы воспитания молодежи является весьма проблематичной. В этих условиях выход состоит в концентрации внимания педагогической науки и практики на социальном и профессиональном становлении и развитии подрастающего поколения, на связи формирования социально значимых личностных качеств молодых людей с их профессиональной подготовкой [4].

Эта идея получила четкое отражение в концепции модернизации российского образования, в которой так определяются стратегические цели профессиональной подготовки молодежи: «Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Решение задачи коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной

и прикладной науки имеет определяющее значение для будущего страны» [2].

В основополагающих документах современной образовательной политики Российской Федерации одним из важнейших условий повышения качества профессионального образования является обеспечение личности направленности. Как правило, профессиональное педагогическое сообщество, в общей массе, сосредоточено на тех результатах образования, которые привязаны к конкретным учебным дисциплинам. В то время как, проектирование работы с сознанием человека и процессами его личностного развития является в настоящее время очень серьезную проблему, которую педагоги зачастую решают алгоритмизированными способами, подменяя истинные смыслы образовательной деятельности технологическими картами по формированию общих и профессиональных компетенций обучающихся [5].

Безусловно, знания, умения, и владение компетенциями – это показатели профессионализма молодого специалиста, однако, современное общество испытывает потребность в конкурентоспособных специалистах, востребованных на рынке труда и способных приспособиваться к радикальным переменам в социуме. Наряду с этим, является проблема адаптации молодого специалиста не только к новым условиям общества в целом, но и к изменяющимся условиям профессиональной среды – возникает проблема профессиональной социализации молодого специалиста.

В современной науке профессиональная социализация рассматривается как явление, включающее в себя социальные взаимодействия, связанные с профессиональными отношениями и профессиональной деятельностью. В процессе профессиональной социализации у человека формируется самосознание, социальное сознание и ценностные установки, которые будут определять траекторию личностного и профессионального развития.

Этот вид социализации осуществляется на трех уровнях: институциональном, групповом и личностном [1].

В рамках обучения в профессиональном образовательном учреждении мы имеем дело с институциональным уровнем профессиональной социализации, где институтом профессиональной социализации выступает само образовательное учреждение, а агентом профессиональной социализации – педагог.

Профессионализация в период обучения в профессиональном образовательном учреждении играет особую роль на стадии

профессиональной подготовки, так как именно профессиональные учебные заведения остаются тем социальным институтом, который направлен на формирование профессиональных ориентиров, трудовой этики, карьерных и профессиональных компетенций [3]. И именно педагоги, как общепрофессионального цикла, так и общеобразовательного цикла, работающие в профессиональных образовательных учреждениях, выступают агентами институционального уровня профессиональной социализации.

Поэтому должен ставиться вопрос о связи образовательного процесса с отдаленными жизненными достижениями студентов в их будущей профессиональной карьере, с их будущей профессиональной адаптацией. И основным инструментом этой связи является содержание образования, которое должно быть перестроено, в контексте компетентностного подхода с традиционного (консервативного) на инновационное (модульное) [5].

Для разрешения этих трудностей необходимо корректировать предметное содержание и учитывать профессиональную направленность в преподавании конкретной общеобразовательной дисциплины для конкретной профессии в рамках конкретного профессионального образовательного учреждения. Это позволит уйти от шаблонности в преподавании и продемонстрировать необходимость изучения конкретной дисциплины для данной конкретной профессии с целью дальнейшего использования полученных знаний в будущей профессионализации. Таким образом, мы полагаем, что одним из важнейших факторов эффективного функционирования профессиональной адаптации учащихся в рамках учреждений профессионального образования является поиск педагогической работы, предполагающий профессиональную направленность преподавания дисциплин.

В этой связи особое значение приобретает необходимость готовности педагогов теоретически и практически решать профессиональные задачи, уметь создавать, применять и корректировать систему своей профессиональной деятельности. Обновление системы образования требует качественно нового уровня профессионализма педагогов, в частности, педагогов работающих в профессиональных учебных заведениях. Только в этом случае мы можем говорить об эффективном педагогическом сопровождении профессиональной социализации молодежи являющейся одним из важнейших психолого-педагогических фак-

торов успешной профессионализации личности.

Список литературы

1. Вайсбург, А.В. Проблемы профессиональной социализации социологов в регионе [Электронный ресурс] / А.В. Вайсбург // Регионоведение. - 2009. - № 1. Режим доступа: <http://regionsar.ru>

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: Распоряжение Правительства РФ № 1756-Р от 29 декабря 2001 г. // Официальные документы в образовании. - 2002. - № 4. - С. 3-31.

3. Копыца, Е.А. Профессиональная социализация студентов в вузе: сущность и подходы [Электронный ресурс] / Е.А. Копыца // Новые технологии. - 2011. - №1. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>

4. Кустов, Ю.А., Профессиональная социализация молодежи как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Ю.А. Кустова, С.В. Стацук // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. - 2013. - №1. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article>

5. Сидорова, Ю.В. Взаимодействие педагогов техникума в процессе формирования общих и профессиональных компетенция студентов [Текст] / Ю.В. Сидорова // Педагогическое образование в России. - 2013. - №6. - С. 239-242.

УДК 377: 316.614

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ****Старостина Н.Н.***ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет», Ульяновск,
e-mail: natali_k86@bk.ru*

В статье рассмотрены теоретико-методологические подходы к изучению процессов социализации личности и профессиональной социализации личности в отечественной и зарубежной науке. В данной работе осуществляется попытка проследить взаимосвязь процессов социализации и профессиональной социализации личности и закономерностей взаимного функционирования рассматриваемых процессов. Автор описывает факторы, влияющие на процесс социализации личности, и акцентирует внимание на этапах профессиональной социализации личности, а также рассматривает взаимовлияние этапов профессиональной социализации на эффективность и результативность процесса профессионализации личности в целом. Рассмотрены перспективы изучения процесса профессиональной социализации личности в рамках педагогической науки и выявлена необходимость разработки универсальных педагогических принципов и закономерностей данного процесса как обязательного условия эффективности процесса профессиональной социализации личности.

Ключевые слова: процесс социализации личности, процесс профессиональной социализации индивида, факторы социализации личности, этапы профессиональной социализации личности

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDY OF
PROCESS OF SOCIALIZATION****Starostina N.N.***Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, e-mail: natali_k86@bk.ru*

The article considers theoretical-methodological approaches to the study of the processes of socialization and professional socialization of the personality in national and foreign science. In this paper an attempt is made to trace the relationship of these two processes and identify the patterns of mutual functioning of these processes. The author describes the factors influencing the process of socialization, and focuses on the stages of professional socialization and also considers the interaction of stages of professional socialization on the efficiency and effectiveness of the process. The article shows the prospects for the study of the process of professional socialization of the personality in the framework of pedagogical science and identifies the necessity of developing universal principles of teaching and patterns of this process as an obligatory condition of effectiveness of the process of professional socialization.

Keywords: the process of socialization, the process of professional socialization, factors of socialization, stages of professional socialization

Во все времена обществу необходимы высококвалифицированные специалисты в различных профессиональных сферах и наличие таких специалистов в большей степени обуславливает качество нашей жизни. Формирование квалифицированных кадров невозможно без эффективного процесса профессиональной социализации, формирование личности невозможно без процесса его социализации. Рассмотрим эти два процесса в корреляционной зависимости.

В социологии большое внимание анализу социализации уделяли Г. Зиммель, Э. Дюргейм, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Г. Тард и др. В частности, согласно Н. Смелзеру, социализация представляет собой процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям. Для Г. Тарда общество является результатом взаимодействия индивидуальных сознаний посредством передачи и усвоения людьми социальных норм, ценностей и установок, основой чего выступает, по мнению автора, «подражание» [4; 11].

В современной психологии термин «социализация» не имеет однозначного толкования. Существуют две позиции определения социализации в зависимости от степени активности личности.

Так, с одной стороны, социализация является односторонним процессом усвоения социальных норм, ценностей, правил, ролей. «Социализация» как совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему знаний, норм и ценностных ориентации, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. При этом личность не принимает активного участия в данном процессе, и социализация предстает в виде системы внешнего воздействия на нее [7; 13].

В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков определяют социализацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих

отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Авторы обращают внимание на двухстороннюю активность процесса социализации: с одной стороны, среда передает свой опыт и ценности индивиду, с другой - идет активное творческое восприятие их, при этом индивид вступает со средой в преобразующее взаимодействие. Такое понимание процесса социализации разделяют Н.В. Андреевкова, Л.П. Буева, В.Ф. Володька, М. Драганов, С.Д. Лаптенко, А.И. Левко, Б.Д. Парыгин [7].

Для белорусского социолога Е.М. Бабосова важным представляется факт двухсторонности процесса социализации, при котором, с одной стороны, происходит усвоение индивидом идеалов, культурных норм и социального опыта посредством интегрирования в социальную систему взаимодействий с другими индивидами, с другой стороны, включается активный процесс воспроизводства нормативных ценностей и стандартов поведения путем переработки и творческого видоизменения социального опыта. Получается, по Е.М. Бабосову, что индивид не только усваивает социальный опыт, он его осознанно трансформирует в свои установки, ценности, ориентации и др. [4].

В контексте рассмотрения понятия социализации следует выделить культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского. В рамках своей теории он вводит идею о «социальной ситуации развития», которая предполагает необходимость рассмотрения в органическом единстве характеристик социальной среды и позиции, занимаемой в ней формирующейся личности [3]. С точки зрения Л.С. Выготского, существует неразрывное единство взаимодействия между индивидом и окружающей средой, отражающееся в его «социальной ситуации развития». У индивида при взаимодействии с окружающим миром складывается определенная система отношений, содержание которой определяется как внешними факторами социокультурного влияния среды, так и внутренними характеристиками индивида, отражающими специфику его психической деятельности [13]. Социальная среда, выступая носителем активности, транслирует ее индивиду посредством социализации.

Таким образом, индивид усваивает опыт, ценности и нормы общества путем вхождения в различные социальные среды, творчески воспринимает их, воспроизводит системы социальных связей за счет активной деятельности и преобразующего взаимодействия со средой. В результате личностного и социального развития в про-

цессе деятельности индивид приобретает позицию активного социального субъекта собственной жизни [7].

Несомненно, что социализация невозможна без активного взаимодействия индивида с обществом, в процессе которого происходит личностное становление и развитие человека путем освоения им духовной и материальной культуры в конкретно-исторических условиях его жизнедеятельности. Подчеркнем целенаправленный характер воздействия общества на личность, благодаря чему последняя усваивает социальные правила, ценности, нормы, в целом общественный опыт [4].

Таким образом, можно сформулировать основные факторы, определяющие характер процесса социализации личности: влияние общества и социальной среды; умение индивида не только усваивать социальный опыт, но и трансформировать его в свои установки, ценности, ориентации; активная позиция личности.

Социализация личности, включая в себя четыре составляющих процесса формирования личности: психологический, педагогический, ценностный, социологический, предстает как интегративный процесс насыщения личности важными социальными знаниями и качествами, позволяющими впоследствии освоить весь спектр социально одобряемых ролей. При этом, в зависимости от теории, акцент в понимании сущности социализации и ее задач может существенно различаться [4].

Ведущие направления социализации созвучны ключевым сферам жизнедеятельности человека. Выделяют политическую, экономическую, половую, профессиональную социализацию и т.д. [7].

Профессиональная социализация, с точки зрения Р.М. Шамионова, идет параллельно и в русле всеобщей социализации личности и поэтому ее рассмотрение должно быть включено в любое исследование проблем социализации [12]. Профессиональная социализация начинается задолго до вхождения в профессиональную среду. Различные институты социализации прямым или косвенным образом ориентированы на то, чтобы личность была способна функционировать в качестве активного субъекта, с некоторого момента самоопределилась в различных ипостасях и включилась в процесс профессиональной деятельности [4].

Заметим, что употребление термина «профессиональная социализация» началось в западной науке относительно недавно. С его широким использованием связывают имена Дж. Клаузена и К. Данцигера, которые обратились к этому термину на

рубеже 60-70-х гг. XX в. При этом исследователи подчеркивали, что данное понятие уже можно было обнаружить в трудах социологов и психологов 30-40-х гг. XX в. В это же время, утверждает Дж. Клаузен, было сформулировано общераспространенное представление о профессиональной социализации как процессе, трансформирующим индивида в одного из членов общества, способного успешно исполнять собственную трудовую профессиональную функцию [4].

Что же касается понимания профессиональной социализации в отечественной социологической мысли, то здесь встречаются самые разнообразные толкования данного понятия: от относительно широкого до достаточно строгого научного определения этого феномена.

В частности, отечественный исследователь А.Г. Красноперова полагает, что процесс профессиональной социализации необходимо увязывать с предварительной подготовкой индивида к его профессионально-трудовой деятельности, которая состоит в «...приобщении ее к избранной... профессии путем учебной, художественной и другой литературы, восприятия информации СМИ, рассказов родственников, знакомых, наблюдения действий профессионалов и их результатов, профессионального обучения, включения в соответствующие действия и т.д.» [6]. На наш взгляд, такое определение более характерно для процесса профессиональной социализации учащихся в учреждениях среднего образования [4].

По-видимому, более содержательный концепт этого явления предлагается в работе Н.А. Перинской, рассматривающей его в двух аспектах. С одной стороны, это процесс интеграции человека в профессиональную среду, предполагающий усвоение им профессионального опыта, ценностей и стандартов сообщества профессионалов. С другой стороны, это процесс эффективной реализации профессионального опыта, ориентированный на оптимальное поведение, состоящее в непрерывном самосовершенствовании в своей профессии [4; 9].

Эту позицию также разделяют И.В. Воробьева [2], С.И. Кучмиева [5] и др. По мнению М.В. Мигачевой, профессиональную социализацию можно рассматривать как процесс развития интегративно-адаптационных характеристик человека, формирующий возможности для вертикальной и горизонтальной мобильности в трудовой сфере в процессе жизнедеятельности человека [4; 8].

В исследованиях Л.Я. Аверьянова профессиональная (интеллектуальная) социализация представлена как форма специальной социализации [1]. В качестве форм

собственно профессиональной социализации (по характеру взаимодействий индивида с окружающей социальной средой) Л.Я. Аверьянов предлагает рассматривать начальную (раннюю) и продолженную (зрелую) профессиональную социализацию.

Начальная профессиональная социализация, по мнению Л.Я. Аверьянова, заключается в первоначальной ориентации в различных сферах труда, возникновении и формировании профессиональных намерений, профессиональном обучении как освоении базовых основ выбранной профессии, включении в систему производственных и социальных отношений. Эта форма имеет преимущественно адаптивный характер взаимодействия индивида с профессиональной средой. Характер протекания продолженной профессиональной социализации зависит от результативности начальной стадии и ассоциируется с выполнением или невыполнением ожиданий от приобретения профессии, формированием индивидуального стиля профессиональной деятельности. Если человек «преимущественно удовлетворен» выполнением ожиданий, связанных с его профессиональным трудом, то дальнейший процесс взаимодействия индивида с представителями избранной профессиональной среды приобретает ярко выраженный интегративный характер. В результате такого взаимодействия индивид, осваивающий определенную профессию, превращается в носителя избранной профессии, представителя профессиональной группы, способного в рамках данной профессии к целесообразному изменению своей профессиональной среды [10].

Мы разделяем идею Л.Я. Аверьянова о том, что результативность начальной стадии профессиональной социализации предопределяет характер протекания продолжительной профессиональной социализации, то есть эффективность процесса социализации, который осуществляется в институтах профессионального образования напрямую влияет на дальнейшее профессиональное становление личности. Именно поэтому мы считаем актуальным изучение процесса социализации личности в рамках педагогической науки с целью изучения педагогических принципов и закономерностей профессиональной социализации влияющих на эффективность протекания данного процесса.

Выводы

Проблема социализации индивида в российской науке исследуется, в основном, с точки зрения социологии и социальной психологии. Если в социологическом направлении социализация индивида понима-

ется как развитие определенных социальных качеств с целью интеграции в систему социальных отношений, то для социально-психологического направления социализация выступает процессом интериоризации индивидом ценностно-нормативной системы культуры.

Социализация и профессионализация – это два неразрывно связанных между собой процесса, вытекающие один из другого, протекающие совместно и влияющие друг на друга, таким образом, профессиональная социализация, являясь базовой формой общего процесса социализации, в значительной степени наследует ее формы.

На данном этапе развития педагогической науки является актуальным изучение универсальных педагогических принципов и закономерностей процесса профессиональной социализации для подготовки высококвалифицированных кадров в учреждениях профессионального образования.

Список литературы

1. Аверьянов Л.Я. В поисках своей идеи: сб. статей / Л.Я. Аверьянов. – М.: Русский гуманитарный Интернет-университет, 2000. – Ч. 1. – С. 103–154.
2. Воробьева И.В. Социальный статус современного российского ученого (на примере преподавателей вузов) // Вестник РГГУ. - 2012. - № 2 (82). – С. 260-267.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский //Под. ред. М.Г. Ярошевского.- М.: Институт Практической Психологии, 1996. - 513 с.
4. Иванченко О.С. Профессиональная социализация молодых ученых в современном российском обществе: дис. ... канд. соц. наук. - Новочеркасск, 2015. – С. 45-52.
5. Кучмиева С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: дис. ... канд. социол. наук. - Волгоград, 2007. – 219 с.
6. Красноперова А. Г. Профессионально-трудова социализация в образовательном процессе комплекса // Фундаментальные исследования. - 2008. - № 2. - С. 77-78.
7. Менщикова И.А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе: дис. ...канд. психол. наук. - Ярославль, 2015. – С.17-21.
8. Мигачева М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации // Вестн. Самарского гос. ун-та. - 2007. - № 1(51). С. 95-100.
9. Перинская Н. А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации //Социологический сборник. Вып. 4. - М.: Социум, 1998. – С.36-40.
10. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия: коллективная монография / под общей ред. В.В. Садырина. – Челябинск: Из-во Чел. гос. пед. ун-та, 2013. – 294 с.
11. Тард Г. Законы подражания / Г. Тард. - М.: Книга по Требованию, 2012. – 378 с.
12. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: Автореф. дис. д-ра психол. наук. - Саратов, 2002. - 362 с.
13. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дисс. ... д-ра психол. наук. - Минск, 2005. – 363с.

УДК 377: 316.614

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Старостина Н.Н.

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет», Ульяновск,
e-mail: natali_k86@bk.ru*

В статье рассмотрены подходы к описанию и определению понятия «профессиональное самоопределение личности» и представлена выборка наиболее значимых определений данного понятия, по мнению автора. Среди разнообразия представленных определений можно выявить тенденцию в формулировании данного определения. Понятие «профессиональное самоопределение» одни ученые рассматривают как результат, другие – как процесс, а некоторые раскрывают двойственную природу этого понятия, то есть понимают профессиональное самоопределение и как процесс и как результат одновременно. В научных кругах существует и третья точка зрения - в понимании профессионального самоопределения как состояния. Далее в статье рассматриваются структурные компоненты и стадии профессионального становления личности, а также автор пытается проанализировать характер отношений между понятиями «профессиональное самоопределение» и «профессиональная социализация».

Ключевые слова: профессиональная социализация личности, профессиональное самоопределение личности, стадии профессионального становления личности

PROFESSIONAL IDENTITY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION

Starostina N.N.

Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, e-mail: natali_k86@bk.ru

The article shows approaches to the description and the definition of “professional identity” and shows a selection of the most significant definitions of this concept, according to the author. Among the variety of the presented definitions it is possible to identify a trend in the formulation of this definition. Some scientists see “professional identity” as a result, others as a process, and some reveal the dual nature of this concept. In scientific circles there is the third point of view - understanding of professional identity as a state. Further the paper examines the structural components and stages of professional formation of the personality, and the author tries to analyze the nature of the relationship between the concepts of “professional identity” and “professional socialization”.

Keywords: professional socialization, professional identity of personality, stages of professional formation of the personality

В науке существуют разные подходы к раскрытию сущности профессиональной социализации, однако не один из них не будет исчерпывающим без рассмотрения профессионального самоопределения как ключевого понятия при изучении профессиональной социализации личности.

Вопрос профессионального самоопределения личности освещался в работах таких отечественных педагогов и психологов, как Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Петрусевиц, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова и других. Изучение данной проблемы специалистами разных областей обуславливает отсутствие однозначной трактовки понятия «профессиональное самоопределение», поэтому считаем целесообразным представить формулировки понятия из справочно-энциклопедической литературы, а также взгляды некоторых авторов на понимание содержания данного понятия.

Согласно педагогическому энциклопедическому словарю профессиональное

самоопределение – это «процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей» [1].

В педагогическом словаре В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой профессиональное самоопределение определяется как: «1) активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса. Содержание профессионального самоопределения – осведомленность о мире профессии, путях их выбора, способах освоения профессии; самоанализ и самооценка; 2) деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда; 3) процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности; 4) самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятель-

ности, избирательное отношение индивида к миру профессии» [2].

Д.А. Леонтьев рассматривает профессиональное самоопределение как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала. Ключевым звеном в выборе ученый считает деятельность по построению возможных вариантов будущего [3].

С точки зрения Н.С. Пряжникова, «сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения. При этом сразу обнаруживается парадокс самоопределения (как и парадокс счастья): найденный смысл тут же обесценивает жизнь (образуется как бы «пустота»). Поэтому важен именно процесс поиска смысла, где отдельные (уже найденные) смыслы – это лишь промежуточные этапы процесса (сам процесс становится главным смыслом – это и есть жизнь, жизнь как процесс, а не как некое «достижение»)» [4].

Понятие «профессиональное самоопределение» трактуется Э.Ф. Зеером следующим образом: «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации» [5].

Согласно Е.А. Климову, профессиональное самоопределение – «не создание пределов развитию человека, не впадение в профессиональную ограниченность, а поиск возможностей беспредельного развития. Это не однократное действие, а длительный, многолетний процесс, который на разных возрастных этапах связан с разными целями и имеет разное содержание» [6].

Интересным представляется понимание профессионального самоопределения как результата В.В. Решетниковым. Под результатом профессионального самоопределения исследователем понимается «личностное новообразование, связанное с формированием внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, которое представляет собой ре-

зультат ценностно-психологического вращивания личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификацию с этой ролью, что приводит к формированию определенного уровня профессионального самоопределения, показателями которого являются сформированность профессиональных намерений, их согласованность с общими интересами субъекта и успешность профессионального обучения, а также формирование психологической установки включающей позитивно-личностное отношение субъекта к профессии и к себе как к ее представителю» [7].

Профессиональное самоопределение, по мнению З.Р. Максимовой, это процесс и результат ценностно-психологического вращивания личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификация с этой ролью. Следовательно, основным компонентом профессионального самоопределения является психологическая установка, включающая позитивно-ценностное отношение личности к профессии и к себе как к ее представителю [8].

По мнению Н.Э. Касаткиной, профессиональное самоопределение имеет двойственный смысл: с одной стороны, это внутренний процесс развития личности, с другой – результат профессионального выбора. При этом под результатом понимается готовность к осознанию данного акта, а под процессом – поэтапное формирование этой готовности. Готовность к профессиональному самоопределению в течение всей трудовой деятельности – залог успешной карьеры и благополучия. Самоопределившаяся личность обладает целостностью «Я-концепции», что порождает её активность по отношению к себе и выбранной профессии [9].

Проанализировав вышенаписанное можно констатировать, что профессиональное самоопределение рассматривается учеными как процесс и как результат, или же, как и процесс и результат одновременно.

Профессиональное самоопределение как процесс представляет собой длительную, многолетнюю, многоэтапную деятельность, в ходе которой человек ведет поиск смысла в профессиональной деятельности, соотносит личностные цели, предпочтения, способности и склонности, являющиеся динамичными и подверженными изменениям, с содержанием и требованиями профессионального труда [10].

Рассмотрение понятия «профессиональное самоопределение» как результата заключается в том, что в ходе осуществления профессионального выбора, человек в определенный момент обретает четкое по-

нимание своего профессионального предназначения, готов сделать свой выбор и идентифицирует себя с будущей профессией [10].

В.В. Решетников рассматривая профессиональное самоопределение «здесь и сейчас», сталкивается с необходимостью понимания его не только как процесса, растянутого во времени или как результата, но как конкретного психологического состояния субъекта.

Исследователь, рассматривая профессиональное самоопределение как процесс поиска смысла в профессиональной деятельности, приводящий к определенному результату в виде некоего психического новообразования, полагает, что состояние профессионального самоопределения следует понимать как «срез» данного процесса. Таким образом, состояние профессионального самоопределения рассматривается им как «характеристика отражения личностью ситуации неопределенности профессионального настоящего и будущего, в виде целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени» [7].

Итак, профессиональное самоопределение как состояние представляет собой «срез» динамичного процесса профессионального самоопределения, когда человек находится в состоянии размышления, поиска, выбора своего профессионального пути.

Таким образом, из приведенных выше характеристик психологов и педагогов следует, что профессиональное самоопределение может рассматриваться как процесс, состояние и результат.

Л. Ю. Боликова, рассматривая профессиональное становление личности как процесс, выявляет его структурные компоненты: формирование позитивного отношения к выбранной профессии, определение своего места в мире профессий (Э.Ф. Зеер, Е.А. Рябоконь); выявление психологических возможностей личности, соотнесение их с содержанием и требованиями будущей профессии (Э.Ф. Зеер, Б.П. Невзоров); овладение знаниями, формирование умений и навыков профессиональной деятельности (Т. В. Киселёва, Е. А. Рябоконь) [12].

Также Л.Ю. Боликова предлагает представить стадии профессионального становления личности в обобщённом варианте следующим образом: формирование профессиональных намерений; профессиональная подготовка; адаптация к профессиональной деятельности; осуществление самостоятельной профессиональной деятельности [12].

Рассмотрим соотношение профессионального самоопределения и профессиональной социализации.

Ю.П. Поваренков указывает на профессиональное самоопределение как специфическую форму профессиональной активности личности, которая определяет психологическое содержание профессиональной социализации и индивидуализации [11].

Согласно В.Ф. Сафину и Г.П. Никову, в психологическом плане самоопределившаяся личность – это «субъект, осознавший, что он хочет (цели жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений. Самоопределение, таким образом, это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» [14].

Основываясь на этом знании, О.В. Голубь рассматривает профессиональное самоопределение как уровень субъектности, сензитивный к труду в общей спирали социализации, показателем которого является профессиональное самосознание [13].

Таким образом, приоритетным направлением в изучении профессиональной социализации личности является рассмотрение профессионального самоопределения как элемента целостной структуры профессиональной социализации.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. - С. 224-225
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: Академия, 2008. - 352с.
3. Леонтьев, Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов будущего//Вопросы психологии. 2001. - № 1. - с. 57-66.
4. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие/ Н.С. Пряжников. - М.: МГППИ, 1999. - 97 с.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов/ Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб., доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Е.А. Климов. - 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 304с.

7. Решетников, В.В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии/ В.В. Решетников//Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011.- т.13, № 2(5), с. 1163-1167.
8. Максимова З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: Автореф. дис. к.п.н. – М.: 2008. – 24с.
9. Разуваев С. Г. Место профессионального самоопределения в структуре профессиональной социализации // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. - 2012. - № 28. - С. 975–980.
10. Мулендейкина Т.А. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения студентов-спортсменов высокого класса: дис. ... канд. пед. наук. - Омск, 2016. - 251 с.
11. Поваренков, Ю.П. Профессиональное становление личности. - М., 1998. - 154 с.
12. Боликова Л. Ю., Шурыгина Ю. А. – Сущность понятия «профессиональное становление личности» в современном знании // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 573–575.
13. Голубь О.В. Профессиональное самоопределение в контексте социализации//Вестн. Волгогр. гос. ун-та. - 2013. - № 2 (20) – С. 100-107.
14. Сафин, В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65–73.

УДК 372.893: 908

НОВЫЕ МЕТОДЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИСТОРИИ ГОРОДА НОВОСИБИРСКА

Храпова В.В.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск,
e-mail: vic.xrapova@mail.ru

В статье представлены методы визуализации материала на уроке истории родного города по теме «Достопримечательности города Новосибирска». Приведены возможные варианты использования визуальных источников на уроке. В зависимости от темы и объема материала на занятиях можно показывать интерактивные карты, мультимедийные презентации, интерактивные схемы, фильмы или фрагменты, репродукции, фотографии, афиши, коллажи, облако названий и т.д. В работе подробно рассказывается о методе кроссенс, его особенностях. В работе предлагается свой вариант кроссенса на уроках истории родного города по теме «Достопримечательности города Новосибирска». Домашним заданием может послужить создание визуальной экскурсии или написание мини – сочинения, где дети подберут фотографии, интересную информацию и поделятся ей на следующем уроке.

Ключевые слова: визуализация, метод, кроссенс, достопримечательности

NEW METHODS OF IMAGING MATERIAL ON LESSONS OF HISTORY OF NOVOSIBIRSK CITY

Khrapova V.V.

Of the “Novosibirsk state pedagogical University”, Novosibirsk, e-mail: vic.xrapova@mail.ru

The article presents the imaging material at the lesson the history of his native city, on the theme “the sights of the city of Novosibirsk”. The possible use of visual sources in the classroom. Depending on the topic and amount of material in the classroom, you can show interactive maps, multimedia presentations, interactive diagrams, movies, or fragments, reproductions, photographs, posters, collages, cloud names, etc. In detail told about the method of crossens, its features. This paper proposes a version of crossens the lessons of history of his native city, on the theme “the sights of the city of Novosibirsk”. Homework may serve creation of a visual tour or writing a mini - essays, where the children will pick up the photos, information, and share it in the next lesson.

Keywords: visualization, method, crossens, attractions

В Китае есть поговорка «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне сделать — и я пойму» [8], поэтому современному педагогу нужно стараться достичь более продуктивной учебной деятельности учащихся. Как заинтересовать и вовлечь школьника в учебный процесс его на уроках истории, чтобы реализовать требования ФГОС? Во многом приходит визуализация материала на уроке для более полного достижения уровня заинтересованности обучающихся.

В начале XXI века в России произошел визуальный поворот, который отразился на современной методике обучения истории. Исходя из собственного педагогического опыта, мы можем делать вывод, что в современных школах активно используются различные методы визуализации материала. Однако эффективность обучения школьников во многом зависит от подачи материала учителем, от организации им познавательной деятельности учащихся. В своих работах Эрвин Пановски писал, что «свойством реальности наделено лишь то, что постигается посредством зрительного представления, ... которое ни при каких

обстоятельствах не может быть рациональным» [18, с.14].

Визуальная история – это самостоятельное направление в исторической науке. Методом познания является совокупность приемов работы с визуальным источником (фотографией, открыткой, картиной, фильмом, вещью). Визуализация учебной информации рассматривают многие исследователи Р. Арнхейм [1], М. Е. Бершадский [2], Г. В. Лаврентьев [9], Н. М. Ежова [7], С. В. Селевко [12], А. В. Бочаров [3] и др. В методике обучения истории широко известны работы А.А. Вагина [4], П.В. Гора [6] и др. Существует ряд методических рекомендаций, которые помогают учителю грамотно спланировать свою педагогическую деятельность при работе с ними. В первую очередь нам полезны были исследования коллектива авторов кафедры отечественной истории НГПУ (О. М. Хлытиной, Е. К. Лейбовой, О. Н. Сидорчук, Н. Н. Родигиной и др.), опубликовавших свои статьи в сборнике «Визуальные образы прошлого: новые стратегии использования в образовательной и исследовательской практике» [5]. Также в работе Е. К. Лейбовой [10] предлагаются

стратегии изучения разных типов источников и наглядно демонстрируют примеры работы с ними на уроках истории. В работах Е. Е. Тихомировой и Л. И. Дрёмовой [14; 15], Т. В. Чапли [16; 17] на основе последовательного применения семиотического и аксиологического подходов разработаны теоретические аспекты коммуникации в культуре и искусстве, проанализированы основные модели коммуникации в культуре и искусстве и предложены способы их реализации в образовательной практике.

На уроках по истории Новосибирска без использования визуальных источников не обойтись, ведь именно на этом предмете можно использовать. Известно, что работа с изобразительными средствами наглядности является важным условием развития представлений учащихся о прошлом и настоящем, которые лежат в основе формирования знаний о фактах и понятиях изучаемой эпохи.

Однако не все виды исторических источников представлены равномерно. Мы продемонстрируем на примере темы «Достопримечательности города Новосибирска» методические возможности работы с методами визуализации материала.

Нужно иметь в виду, что иллюстраций не всегда бывает достаточно, чтобы дать полное представление об изучаемой теме и основных достижениях культуры определенного периода. Совершенно новым источником стала авторская карта г. Новосибирска, разработанная В. Н. Сорокиным на кафедре теории, истории культуры НГПУ [13].

Необходимо работать с методами визуализации материала именно как историческим текстам: комментировать контекст времени, в котором они были созданы, интерпретировать авторскую позицию; выявлять причинно-следственные связи, давать новые интересные задания школьникам и т.п.

Хочется подробнее остановиться на мультимедийных средствах, обеспечивающие лучше по сравнению с другими средствами обучения принцип наглядности. Использование мультимедийной установки на уроках истории определяется необходимостью визуализации материала. В зависимости от темы и объема материала на занятиях можно показывать интерактивные карты, мультимедийные презентации, интерактивные схемы, документальные фильмы или фрагменты, репродукции, фотографии и т.д.

Современные технологии дают возможность успешно использовать в мультимедийном уроке фрагменты документальных и художественных фильмов. То есть эта методика помогает учащимся воспринимать реальные события посредством кино.

Фильмы можно использовать в качестве изучения новой темы или в качестве дополнительного и закрепляющего материала.

Так на уроке по теме «Достопримечательности города Новосибирска» можно использовать различные фильмы, например «Рубрика Топ ньюс: рейтинг достопримечательностей Новосибирска». Учащимся по этому сюжету может быть предложен ряд вопросов: 1) Какие достопримечательности вы запомнили? 2) Какие из них вы видели? 3) Какую достопримечательность вы считаете лицом Новосибирска? 4) Почему именно ее вы назвали?

После просмотра фильма школьником может быть предложено задание составить свой рейтинг достопримечательностей Новосибирска, причем они должны указать, почему выбрали именно ее и дали ей такое место.

Кроме фильмов на современном уроке истории Новосибирска мы можем использовать и следующие технологии визуализации, усиливающие концентрацию внимания учащихся, а также ведут к осознанию и выделению главного в содержании:

– Карты (адреса, где расположены достопримечательности, чтобы учащимся было легче сориентироваться в пространстве. При этом можно показать как расширился Новосибирск за 124 года).

– Плакаты, открытки, афиши.

– Диаграмму Исикавы, или причинно-следственная диаграмма (иногда ее называют диаграмма «рыбья кость» применяется с целью графического отображения взаимосвязи между решаемой проблемой и причинами, влияющими на ее возникновение. Голова – проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу, в нашем случае это достопримечательности Новосибирска. Верхние косточки (расположенные справа при вертикальной форме схемы или под углом 45 градусов сверху при горизонтальной) – на них фиксируются основные названия и понятия темы, причины, факты, которые привели к проблеме. Нижние косточки (изображаются напротив) – факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме. Хвост – ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения).

– Коллажи из достопримечательностей.

– Печа – Куча (быстро сменяющие друг друга слайды)

– Облако слов, понятий и названий.

Помимо этих методов визуализации можно использовать экскурсии, потому что именно на уроках истории родного города это сделать наиболее возможно. К тому же за счет этого у учащихся возрастает позна-

вательная и учебная деятельность. Детям может быть предложено разобрать достопримечательности и во время этого небольшого путешествия каждый может рассказать про свой объект.

В современной методике преподавания истории в школе появляются новые интересные задания для учащихся, которые помогают в учебный процесс. Одним из подобных заданий является кроссенс. Это головоломка нового поколения, позволяющая проводить ассоциации между изображениями. Значение слова «кроссенс» – это «пересечение смыслов», по своей сути он аналогичен со словом «кроссворд», которое с английского языка переводится как «пересечение слов».

Наши соотечественники писатель, педагог и математик Сергей Федину и доктор педагогических наук, философ и художник Владимиру Бусленко впервые опубликовали идею кроссенса в 2002 году в журнале «Наука и жизнь». Кроссенс является цепочкой ассоциаций из девяти изображений, которые замкнуты в стандартное поле как для игры в «Крестики-нолики» [11]. Развивающий метод «кроссенс» способствует формированию креативности, сотрудничества, коммуникации и критического мышления обучающихся.

Учащимся нужно объяснить, что такое кроссенс, как составить рассказ – ассоциативную цепочку, посредством взаимосвязи изображений. Школьники должны понять, что девять изображений расставлены таким образом, что каждая картинка имеет связь с предыдущей и последующей, а центральная объединяет по смыслу сразу несколько. Связи могут быть как поверхностными, так и глубинными, но в любом случае это отличное упражнение для развития логического и творческого мышления. Картинки расставлены таким образом, что каждая картинка имеет смысл с предыдущей и последующей, а центральная связывает сразу несколько картинок. Главной задачей школьника найти ассоциативную связь между соседними картинками. Связи в головоломке могут быть как поверхностными, так и глубинными.

Разгадывать кроссенс можно начинать с любой картинки, которую узнали, но стоит помнить, что центральным является квадрат под номером пять. Центральная картинка, по желанию автора, может быть связана по смыслу со всеми изображениями в кроссенсе. Но обычно нужно установить связи по цепочке изображений первое – второе, второе – третье, третье – шестое, шестое – девятое, девятое – восьмое, восьмое – седьмое, седьмое – четвертое («основа»).

Центральным является пятый квадрат. По желанию автора, он может быть связан по смыслу со всеми изображениями в кроссенсе. Также можно постараться установить связи по принципу центрального креста между квадратами второе – пятое, шестое – пятое, восьмое – пятое, четвертое – пятое («крест»).

Стоит отметить, что ответ не всегда однозначен, но в большинстве случаев отгадывающий находит одну и ту же цепочку ассоциаций.

При создании кроссенса можно воспользоваться следующим алгоритмом:

1. Определить тематику (общую идею).
2. Выбрать 9 элементов (образов), имеющих отношение к теме.
3. Найти связи между элементами.
4. Определить последовательность элементов по типу связи «крест» или «основа».
5. Сконцентрировать смысл в одном элементе (центр – 5-й квадрат).
6. Подобрать картинки, иллюстрирующие выбранные элементы (образы).
7. Заменить выбранные элементы (образы) картинками [11].

Для того, чтобы было легче при создании кроссенса, нужно сначала каждый квадрат заполнить словом (словосочетанием) по данной теме, а затем заменить его ассоциативной картинкой.

Главная идея кроссенса – это решение загадки, ребус, головоломка, поэтому он прекрасно выступает как форма инновационной, нетрадиционной проверки знаний по предмету. Кроссенс на уроке можно отметить:

- при определении темы и цели урока;
- при изучении нового материала, в качестве постановки проблемной ситуации;
- при закреплении и обобщении изученного материала;
- при подведении итога работы на уроке, включая как рефлексию.

Кроме того, кроссенс можно предложить ученикам в качестве творческого домашнего задания. Для учителя кроссенс – это хороший способ углубить понимание уже изученного школьного понятия (явления, темы); это возможность показать неординарное практическое применение знаний и связь изученного с жизнью; это возможность установить межпредметные связи с другими школьными дисциплинами.

С помощью кроссенса можно понять, насколько обучающиеся усвоили изучаемую тему. Вместе с тем кроссенс способствует развитию логического, образного и ассоциативного мышления, воображения; способствует проявлению нестандартного мышления и креативности; развивает спо-

способность самовыражения. При разгадывании кроссенса развивается коммуникативные и регулятивные умения; навык работы с информацией; повышается любознательность и мотивация к изучаемому предмету.

Поэтому мы предлагаем свой вариант кроссенса на уроках истории родного города по теме «Достопримечательно сти города Новосибирска».

Школьникам предлагается изображения девяти достопримечательностей Новосибирска, где они связаны по принципу «основа». На первой фотографии представлен собор Александра Невского, знаменитый тем, что даже во время революции не был разрушен. На второй картинке изображена часовня Святого Николая. По преданию, она является центром России, но на самом деле это не так, а центр смещен восточнее. Два этих изображения объединяет то, что они относятся к храмам Новосибирска.

На третьей фотографии изображен Краеведческий музей. Ранее он был Городским торговым корпусом, который был построен в 1910 – 1911 году. У этого здания большая и интересная история, но с часовней его связывает то, что они находятся рядом территориально. Кроме того возможен и тот вариант ответа, что их построил один архитектор.

На шестой картинке изображен стоквартирный дом, одно из самых известных архитектурных работ А. Д. Крячкова, потому проект этого здание получило диплом первой степени, золотую медаль и гран – при на Международной выставке искусств и техники в Париже в 1937 г. С предыдущим изображением Городского торгового корпуса эта картинка связана тем, что их построил один архитектор.

На девятой фотографии показан памятник А. Д. Крячкову. И эта ассоциация вполне ясна. Здесь главной задачей детей является узнать в скульптурном изображении архитектора. Но если это вызовет затруднение, то возможным ответом может послужить то, что оде достопримечательности находятся на площади Свердлова.

На восьмом изображении перед нами памятник лабораторной мыши, которая плетет нить ДНК. Стоит отметить, что у школьников всегда вызывает интерес именно этот памятник, они всегда с удовольствием спрашивают про него и сами про него рассказывают. Тут связь тоже очевидная, эти два объекта оба памятники.

На седьмой фотографии представлено здание Технопарка. Его по праву можно считать достопримечательностью Новосибирска, потому что он демонстрирует ин-

новационные технологии нашего города. С лабораторной мышкой его связывает то, что они находятся в Академгородке.

На четвертой картинке мы видим здания ГПНТБ. Из моей практики хочется отметить то, что школьники достаточно много знают об этом здании. Эта библиотека является самой большой за Уралом. ГПНТБ и Технопарк – это научные достопримечательности Новосибирска.

На пятом центральном изображении – Новосибирский государственный академический театр оперы и балета. По праву считается главной достопримечательностью Новосибирска. Его всегда изображают на открытках, магнитах и т.д. Театр по праву зовется «Сибирским Колизеем» за счет своих размеров.

Этот кроссенс школьники с удовольствием разгадывают, причем особых трудностей с эти у них не возникает.

Домашним заданием может послужить создание визуальной экскурсии, где дети подберут фотографии, интересную информацию и поделятся ей на следующем уроке. Одним из вариантов задания на дом может стать мини – сочинение про любой наиболее запомнившейся объект, используя фотографии и знания, полученные на уроке.

В заключении хочется отметить, что применение на уроках истории Новосибирска методов визуализации материала способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся и эффективности урока в целом. Все школьники включаются в деятельность, обсуждают и выдвигают свои версии, у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления и творческого подхода к решаемым проблемам. В наше время появляются все новые требования к процессу обучения школьников. Но слова Л. Н. Толстого остаются до сих пор актуальными: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать...».

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М, «Прогресс», 1974 – 180 с.
2. Бершадский М. Е. Классификации технологий учебного процесса // Профильная школа. – 2014. – №1. – С. 22-33.
3. Бочаров А.В. Алгоритмы использования основных научных методов в конкретно-историческом исследовании. Учебное пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2007 – 140 с.
4. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М.: Просвещение, 1972 – 434 с.
5. Визуальные образы прошлого: новые стратегии использования в образовательной и исследовательской практике / под ред. В. А. Зверева, О. М. Хлытиной. – Новосибирск, Изд: НГПУ, 2014 – 180 с.
6. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школ. – М.: Просвещение, 1988 – 208 с.

7. Ежова Н.М. Возможные подходы к организации информации в учебных средах (оболочках)//Международная научно-техническая конференции «Наука и образование», 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vischool.rxt.ru/texts/ezh_2006.htm.
8. Конфуций. Цитаты и пословицы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://citaty.socratify.net/konfutsii/14444>.
9. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 146 с.
10. Лейбова Е. К. Методика обучения старшеклассников приемам работы с устными историческими источниками (на примере курса истории России XX – XXI вв.) автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Новосибирск, Изд: НГПУ, 2006 – 18 с.
11. Никоарэ М. Пересечение смыслов ... или творим с историей. // Учительская газета, февраль 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ug.ru/method_article/214.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998 – 256 с.
13. Сорокин В. Н., Гашенко А. Е. Опыт разработки авторской историко-культурной карты современного города (на примере Новосибирска) // Баландинские чтения. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 320–325.
14. Тихомирова Е. Е. Межкультурная коммуникация и культурные нормы в развитии мирового и отечественного образовательного пространства // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 49–52.
15. Тихомирова Е. Е., Дрёмова Л. И. Коммуникативные функции культуры: учебное пособие – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 273 с.
16. Чапля Т.В. Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 132–137.
17. Чапля Т.В. Социально-философские аспекты коммуникации в искусстве // Философия образования. – 2011. – Т. 38. – № 5. – С. 247–253.
18. Цит. по: Очевидная история. Проблемы визуальной истории России XX столетия. – Челябинск, Каменный пояс, 2008. — 476 с.

УДК 37.01: 372.87

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕДИАТВОРЧЕСТВА

Шешукова Е.И.

*ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», магистрант, Тюмень,
e-mail: katyusha-sheshuk@mail.ru*

Статья посвящена одному из важнейших проявлений социального развития подростка - «чувству взрослости». Предлагается развивать и реализовывать это новообразование через творчество, в частности – медиатворчество, создание социально ориентированных медиатекстов («социальных видеороликов»). Социальные видеоролики информируют общество об имеющихся проблемах, формируют общественное мнение, оказывают воспитательное воздействие на зрителя. Организация процесса создания медиатекстов подростками строится на основе технологии «коллективного творческого дела». Данная технология способствует формированию важных качеств личности, таких как совершенствование коммуникативных умений, приобретение навыков и способов конструктивного взаимодействия с окружающими. Коллективное творческое дело направлено на развитие личностных качеств, которые способствуют повышению самооценки, самостоятельности, организованности подростка, способствуют развитию рефлексивных умений. В статье рассмотрены этапы создания медиатекстов («социальных видеороликов») с точки зрения организации этого процесса как педагогического.

Ключевые слова: «чувство взрослости», медиатворчество, коллективное творческое дело, медиатекст (социальный видеоролик)

POSSIBILITIES OF SOCIAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS IN THE COURSE OF MEDIA CREATIVITY

Sheshukova E.I.

Tyumen State University, student of a magistracy, Tyumen, e-mail: katyusha-sheshuk@mail.ru

Article is devoted to one of the most important manifestations of social development of the teenager - “feeling of a maturity”. It is offered to develop and realize this new growth through creativity, in particular – media creativity, creation of socially oriented media texts (“social videos”). Social videos inform society on the available problems, form public opinion, make educational impact on the viewer. The organization of process of creation of media texts by teenagers is under construction on the basis of technology of “collective creative business”. This technology promote formation of important qualities of the personality, such as improvement of communicative abilities, acquisition of skills and ways of constructive interaction with people around. Collective creative business is aimed at the development of personal qualities which promote increase in a self-assessment, independence, organization of the teenager, promote development of reflexive abilities. In article stages of creation of media texts (“social videos”) from the point of view of the organization of this process as pedagogical are considered.

Keywords: “feeling of a maturity”, media creativity, collective creative business, media text (social video)

Период подростничества является сложным периодом в жизни ребенка. Некоторые исследователи называют подростка в этот период маргинальной личностью, поскольку он уже не ребенок (имеет определенный социальный навык, мыслит иными категориями), но еще и не взрослый, поскольку не может полностью взять ответственность за жизнь других, производительно трудиться и выполнять ряд других функций взрослого.

Если говорить об особенностях этого возраста, то можно выделить такие, как формирование «Я-концепции», активная эмансипация от взрослых и родителей, формирование нравственного облика подростка, расширение сферы общения, половозрастная идентификация, повышенный интерес в противоположному полу, начальная стадия профессионального самоопределения, возможно проявление негативизма, открытого конфликта с взрослыми, повышенное проявление «чувства взрослости»

(И.Н. Емельянова, Р.С. Немов, Д.Б. Эльконин и др.). Последнее играет важнейшую роль в становлении личности в этот период. Поэтому актуально исследовать области реализации данного явления.

Д. Б. Эльконин определял чувство взрослости, как новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность [9, с. 306].

Подростку необходимо быть самостоятельным, инициативным, но возникают противоречия между желанием подростка быть взрослым и возможностью материально, эмоционально, юридически быть таковым.

По мнению И.Н. Емельяновой лучший способ выхода «чувства взрослости» это общественная деятельность, где разрешается противоречие между стремлением к

самостоятельности и отсутствием для этого интеллектуальных, физических, социальных возможностей [1, с. 62].

В общественной деятельности ребенок может проявлять свою инициативу, изучать и формировать свои интеллектуальные, физические, коммуникативные, творческие и другие способности. Оказываясь в бурном информационном потоке, подросток зачастую не находит времени для раздумий, наблюдений, анализа внутреннего мира в поисках себя [2]. Занятия искусством и творчеством открывают перед ним такую возможность.

Остановимся подробнее на творческих способностях подростка, поскольку на наш взгляд — это та деятельность, которая позволяет развивать творческое и критическое мышление, мировоззрение, эстетическое сознание, развитие всего спектра эмоции, эмпатии, что является немаловажным в процессе развития личности.

Как отмечает Н.Н. Малахова, «опыт самопознания в познавательно-творческом взаимодействии является для школьника не только ситуативно значимой задачей, это возможный стратегический ресурс, способный стать источником эффективного интеллектуально-познавательного и социально-психологического развития личности» [5, с. 15].

Огромные возможности для развития творческих способностей открывает медиаторчество — видеосъемка и монтаж сегодня теоретически доступны каждому. Видеотворчество направлено на своеобразное общение с аудиторией, на установление определенных связей с ней, в основе которых находится индивидуально-эмоциональное взаимодействие [7].

Рассмотрим такой вид медиаторчества, как самостоятельное создание подростками социальных видеороликов. Таким образом, целью статьи является описание этапов создания медиатека (социальных видеороликов) на основе технологии коллективного творческого дела (КТД).

Как определяет автор методики И.П. Иванов, коллективное творческое дело — это совместная забота старших и младших об улучшении окружающей жизни, имеющая практический результат. Методика КТД является основой детских общественных объединений [3, с. 56].

Для нас интересен сам процесс организации коллективного творческого дела, поскольку он представляется в виде творческого и организационно-содержательного алгоритма, что для нас и представляет особый интерес в технологии КТД.

Этап 1. Предварительная работа. На данном этапе происходит обсуждение про-

блем, педагогических целей и задач. Решаются вопросы: Что лучше сделать? Для кого? Когда? Кто будет участвовать? и т.д. Например, предстоящую деятельность ребята могут посвятить празднику, событию. Происходящие в стране события (спортивные, культурные, социальные и др.) так же могут стать источником коллективного дела. Предстоящие мероприятия должны вызвать интерес к новым перспективам коллективной творческой жизни на радость и пользу себе и другим людям.

Этап 2. Коллективное планирование (поиск дела). На общем сборе заслушиваются и обсуждаются все варианты возможных дел, происходит отбор и создается свой проект дела.

Этап 3. Коллективная подготовка. Руководящий орган, совет дела уточняет, конкретизирует план подготовки и проведения КТД, затем организует его выполнение, поощряя инициативу каждого участника. Результатом становится некая картина действий: название КТД, видение результата, цели, задачи, ресурсы (что есть в нашем распоряжении), критические факторы успеха препятствия, задания.

Этап 4. Проведение дела. Приготовление перед началом дела, само проведение дела и его завершение, подведение итогов.

Этап 5. Коллективный анализ. Обсуждение на общем сборе результатов. Что нам удалось и почему? Что не получилось и почему? Какие уроки извлечем на будущее? Что больше всего понравилось? Чему научились? Чему и кого научил сам? Так же каждый высказывает свое мнение, положительные и отрицательные стороны проведения методики.

Этап 6. Ближайшее последствие. Полученные навыки, знания и умения проявятся в последующей практике жизнедеятельности коллектива.

Технология КТД содержит в себе большой педагогический потенциал, поскольку в ходе проведения подростки приобретают навыки общения, учатся работать совместно, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, происходит два важных процесса — формирование коллектива и формирование личности. В процессе работы происходит взаимодействие людей разных возрастов, старшие помогают младшим, младшие учатся у старших, сверстники учатся понимать друг друга, сотрудничать друг с другом, находить компромиссы, налаживать деловые и товарищеские контакты.

Сам алгоритм работы и ее результаты представляются ценными при организации процесса медиаторчества подростков —

создании социальных видеороликов. Далее предлагается определить этапы подготовки и снятия социального ролика на основе КТД технологии. Начнем с определения понятия и целей создания данного вида медиатекста.

Социальный видеоролик или социальная реклама – это вид некоммерческой рекламы, направленной на изменение моделей общественного поведения и привлечения внимания к проблемам социума [7].

А.В. Ковалева в своей статье «Социальная реклама как объект социологического анализа» выделила следующие функции:

информационная – привлечение внимания общественности и ее информирование о наличии определенной социальной проблемы;

идеологическая - привитие определенных социальных ценностей общественности, изменение поведенческой модели, формирование общественного сознания;

социоинтегративная – обеспечение стабильности современных общественных систем;

воспитательная – создание социально одобряемых поведенческих установок [4, с. 98].

Из анализа функций можно сделать вывод о том, что создание видеороликов является общественно значимой деятельностью, в которой подросток сможет проявить свою самостоятельность и инициативу. При анализе технологии КТД и процесса медиатворчества образовался частично общий круг задач (приобретение коммуникативных, регулятивных, организационных навыков, умений конструктивного взаимодействия, возможность для творческой самореализации и т.д.). Итак, рассмотрим этапы создания социальных видеороликов.

Этап 1. Предварительная работа. Согласование темы социального ролика, целей и задач, определения целевой аудитории, определение к какой актуальной социальной теме он подойдет, какую социальную проблему он отражает.

Если исследовать опыт современного коллективного творческого дела, то наиболее популярными заданиями являются: создание проектов города будущего, языка межпланетного общения, обсуждение и постановка современных проблем спорта, культуры, региона, искусства, подготовка флэш-монов, социальных акций, капустников, концертов – в связи с этим ребята могут создать видеоролик на тему «Идеальный город», «Школа будущего». Например, выбрать актуальную тему «чистого спорта» в современном мире и сделать видеопослание юным спортсменам или же привлечь общественное внимание к проблемам со-

временного образования, интернет пользования и др.

Этап 2. Коллективное планирование. Необходимо придумать сюжет и написать сценарий. При этом нужно постоянно думать о том, что социальный ролик должен быть коротким и соответствовать цели. Распределение ролей.

Например, ребят заинтересовала тема «чистого спорта». Они могут в своем видео проиллюстрировать примеры выдающихся спортсменов. Подростки могут сыграть их в детстве, юности, когда атлеты достигали своей цели. Принятие роли на себя позволяет подростку почувствовать свою значимость в происходящем. Когда ребята пытаются сыграть известную личность - это способствует осознанному выбору, воспитанию чувства долга и ответственности. Проигрывание роли лидера, сильного духом и телом человека, частично, обуславливает и самочувствие ребенка в момент проигрывания роли. Вероятно, ребенок будет чувствовать прилив сил, бодрости, уверенности, что положительно отразится на настроении подростка. Возможно, ему так же захочется быть сильным, смелым, отважным. Положительный пример «заразителен». Таким образом, роли должны быть по большей части положительного характера, но имеет место быть и отрицательным ролям. Отрицательные действия натолкнут подростков на анализ поступков, последствий неправильного выбора, что так же будет способствовать развитию навыков принятия спорных решений.

Этап 3. Коллективная подготовка. Необходимо подготовить нужный реквизит, место, где будет происходить действие. Согласовать с взрослыми какие-то возникающие в ходе подготовки трудности.

Поиск реквизита - увлекательное дело, в ходе которого подросток может подключить и свою семью. Это может послужить неким механизмом сплочения и активизации общения с родителями, бабушками, дедушками. Ведь зачастую подростки в этот период активно отдаляются от родных, не находя у них поддержки и понимания.

Трудности, которые могут возникнуть в ходе подготовки, касаются разных вопросов. Это могут быть организационные вопросы: не разрешают видеосъемку в некоторых общественных местах, заболел один из актеров, не хватает нужного реквизита в день съемки и т.д.

Надо понимать, что хоть ребята и пробуют себя во взрослой роли, но они все равно при этом остаются детьми и некоторые выбивающиеся ситуации могут их дезориентировать и «взрослый» подросток вмиг

становится капризным и слабым ребенком. Поэтому на всех этапах необходима поддержка взрослого, чтобы, вовремя успокоить команду и настроить детей на предстоящую работу.

Этап 4. Проведение дела. Запись или съемка самого социального ролика в соответствии с написанным сюжетом. Далее монтаж ролика. Подростки могут выложить свой ролик на различные сайты, видеохостинги в интернет и социальные сети.

Создание социальных роликов – это совместная творческая деятельность подростков, нацеленная на достижение общего результата. Подростку необходимо быть единицей целого, чувствовать поддержку сверстника и значимость своей персоны. В процессе медиаторства возможны укрепление старых контактов и появление новых, открытие в себе новых талантов и способностей, появление нового хобби, возрастание роли родителей в жизни подростка. Обыгрывание других социальных ролей позволяет подростку переосмыслить себя как личность. В совокупности все эти факторы способствуют формированию навыков эффективного взаимодействия, саморегуляции и рефлексии, обогащают социальный опыт подростка, формируют чувства эмпатии и сопереживания. Подросток становится более «чувствительным» к изменениям социальным, экономическим, культурным, политическим, что делает его мобильным и гибким к быстро меняющимся условиям современной действительности.

Этап 5. Подведение итогов. Ребята после снятия социального ролика должны обсудить весь процесс. Они должны поделиться эмоциями, обсудить возникшие трудности, проблемы.

В процессе обсуждения ребята делятся своими эмоциями, что очень важно, поскольку подросток испытывает новые ощущения. Новая деятельность открыла в нем другие способы общения, поведения, участия. Возможно, в ходе обсуждения подростки увидят другие решения выбранной проблемы, увидят ее в новом свете, осознают ее значимость или же увидят бесполезность своего действия. И это тоже будет, однозначно, результат, поскольку в ходе анализа будут явно выявлены ошибки, которые станут хорошим стартом для новых начинаний. Сам процесс медиаторства влияет на сплоченность коллектива, объединяет его и усиливает связи в нем, учит подростка не бояться трудностей, проявлять свою инициативу, развивать критическое мышление, воспринимать множество информации из окружающей действительности и отбирать наиболее интересную для

себя и своих товарищей. Ответственность, забота, идея, культура общения, цель, деятельность – слагаемые успешного дела.

Этап 6. Ближайшее последствие. На данном этапе подростки по количеству просмотров, комментариев могут отследить популярность ролика и возможную реакцию общественности на него.

Когда подростки включаются в какую-либо деятельность, они так или иначе хотят доказать своим друзьям, семье, учителям свою состоятельность в этом деле. Хотят продемонстрировать свои знания, навыки. Элемент демонстративности присутствует почти в каждом их действии, поэтому последствия для него очень важны. Наверняка есть ожидания похвалы, признания. Пусть ребенок сделал неуверенные шаги, но незамеченными его деятельность оставлять нельзя. Это касается и общей темы самого видеоролика. Если он про спорт, то почему бы представителям этой сферы не сделать акцент на творчество детей, если это проект будущего, то почему его не взять во внимание и не продемонстрировать всему городу. Дети по-особому видят проблемы взрослых и зачастую они видят глубже, человечнее и дальновиднее.

Создание социальных роликов, в условиях интеграции технических возможностей и творческих идей и проектов, позволяет подросткам создавать особый контент медиатекстов и приобретать навыки эффективного взаимодействия, совершенствовать коммуникативные умения, процесс формирует организаторские способности, развивает личностные качества, которые способствуют повышению самооценки, самостоятельности, развитию рефлексивных умений, чувства связи с внешним миром.

Таким образом, в статье не утверждается, что видеотворчество и есть сама КТД технология. Была попытка проанализировать эти два явления и сопоставить их цели и задачи. В ходе анализа были выявлены общие педагогические задачи, нацеленные на развитие таких важных качеств подростка как саморегуляция и рефлексия. Этапы коллективного творческого дела стали основой для построения структуры создания социальных видеороликов. Каждый из этапов отражает содержание деятельности, а также ряд задач, нацеленных на развитие подростка. Важным остается то, что любая творческая совместная деятельность способствует социальному развитию личности подростка.

Список литературы

1. Емельянова И.Н. Возрастная педагогика: учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2014. - 140 с.

2. Емохонова Л.Г., Малахова Н.Н. Мировая художественная культура. 11 класс (базовый уровень). Книга для учителя с поурочным планированием и сценариями отдельных уроков. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 336 с.
3. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. - М.: Академия, 1990.
4. Ковалева А.В. Социальная реклама как объект социологического анализа // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. - 2012. - № 4. - С. 96-100.
5. Малахова Н.Н. Диалог с миром и самим собой: автопортрет как форма самопознания и творческого самоопределения школьников // Сибирский учитель. - 2016. - № 1. - С. 14-17.
6. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования. 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
7. Социальная реклама [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.socreklama.ru/analytics/glossary/?element_id=377 (дата обращения: 27.11.2016)
8. Шакирзянова Е.И. Медиатекст как продукт коммуникационной культуры [Электронный ресурс] // Научный форум: сайт. - URL: <http://nauchforum.ru/node/2777> (дата обращения: 30.11.2016)
9. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Академия, 2004. - 384 с.

УДК 37.026.8: 159

НАРУШЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

¹Щербак С.Г., ²Самохвалова Н.Г.

¹«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, e-mail: shsherbak_home@list.ru,

²Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, e-mail: n_samokhvalova@mail.ru

Проведен анализ литературы по проблеме нарушения лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Рассмотрено развитие детей с общим недоразвитием речи III уровня. Выделены особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей и с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: нарушение, лексико-грамматическая сторона речи, норма, развитие, общее недоразвитие речи III уровня

THE VIOLATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL PARTY OF THE SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH NEDORAZVITIE IN LEVEL III

¹Shcherbak S.G., ²Samokhvalova N.G.

¹South Ural state humanitarian-pedagogical University”, Chelyabinsk, e-mail: shsherbak_home@list.ru,

²South Ural state humanitarian-pedagogical University”, Chelyabinsk, e-mail: n_samokhvalova@mail.ru

The analysis of the literature on the issue of violation of the lexico-grammatical aspects of speech in children with General underdevelopment of speech III level. Examines the development of children with General underdevelopment of speech III level. The features of development of lexical and grammatical aspects of speech in children with General underdevelopment of speech III level.

Keywords: the violation of the lexical and grammatical party of the speech, norm development, General underdevelopment of speech III level

В процессе речевого развития ребёнок овладевает языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи.

С.Н. Цейтлин утверждает, что в детском возрасте происходит усвоение не только элементов языковых единиц, но также правил их создания и употребления. Для этого все время дети совершают бессознательную работу по анализу, систематизации языковых фактов. Автор подчеркивает, что каждый ребенок постигает родной язык своим собственным путем. К основным факторам, влияющим на развитие речи, она относит факторы биологические, а также отмечает, что на овладение ребенком родным языком влияет и речевая среда, определяющая объем и характер того, что называется инпутом. Под инпутом понимают обычно всю в совокупности речевую продукцию взрослых, которую воспринимает или может воспринимать (относительно не все ему доступно) ребенок. В связи с этим развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок [5].

Получается, что ребенок в какой-то степени должен быть уподоблен лингвисту, перед которым стоит подобная задача. Л.В.Щерба говорит о том, что ребенок поставлен перед необходимостью добывать

язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует [6].

Усвоение лексики детьми идет одновременно с формированием способности употреблять эти слова в правильных грамматических формах. Таким образом, идет формирование лексико-грамматической стороны речи.

Развитие лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др.

Лексика ребенка формируется постепенно в ходе речевого общения окружающих с ребенком и знакомства с окружающим миром.

Кроме того, у детей, усваивающих грамматику, одновременно формируется и мышление (К. Д. Ушинский).

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и лексико-грамматические формы слов.

В своих работах А.Н. Гвоздев выделяет три периода формирования лексико-грамма-

тической стороны речи: период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях (1 год 3 месяца — 1 год 10 месяцев); период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (1 год 10 месяцев — 3 года); период освоения морфологической системы русского языка, типов склонений и спряжений (3 года — 7 лет).

В процессе овладения практической грамматикой в речи детей появляются разнообразные аграмматизмы — так называемые окказиональные формы. С.Н. Цейтлин выделяет виды окказионализмов при формообразовании: унификация места ударного слога, т.е. закрепление ударения за определенным слогом в слове; устранение беглости гласных, т.е. чередования гласного с нулем звука; игнорирование чередований конечных согласных; устранение нарушения при изменении суффикса; отсутствие супплетивизма при формообразовании.

Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию лексико-грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Нарушения лексико-грамматической стороны речи являются ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи (ОНР).

По данным Р.Е. Левиной, характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи: усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде; овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которые осуществляются у детей с общим недоразвитием речи более замедленными темпами [4].

В работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. подчеркивается, что позднее формирование речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи. Все это влияет на общее состояние речи детей, а также на способность к общению с окружающими.

Р.Е. Левина утверждает, что характерной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи: усвоение слов

в их нерасчлененном, целостном виде; овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которые осуществляются у детей с общим недоразвитием речи более замедленными темпами [4].

С точки зрения Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой при общем недоразвитии речи расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи. Формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [3].

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и у детей в норме. Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены несформированностью у детей морфологических и синтаксических обобщений, отсутствием тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединении в определенные синтагматические структуры.

У детей с ОНР отмечается неправильное употребление падежных и родовых окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных, количественных числительных; личных окончаний глаголов; окончаний глаголов в прошедшем времени; предложно-падежных конструкций (Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.).

Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексики, фонематического восприятия. Основным механизмом морфологических аграмматизмов обусловлен трудностями выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Нарушения синтаксической структуры предложения выражаются в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, отсутствии сложноподчиненных конструкций.

Таким образом, своеобразие овладения лексико-грамматической стороной речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе её усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической

систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития, в нарушении овладения как морфологическими, так и синтаксическими единицами.

Разнообразие симптоматики нарушений лексико-грамматической стороны речи обусловлено тем, что нарушения отмечаются у детей с разными речевыми патологиями: у детей с алалией, с ринолалией, с дизартрией.

Для преодоления нарушений лексико-грамматической стороны речи у детей с ОНР необходимо изучить механизм её нарушения, выявить причины и определить условия психолого-педагогического сопровождения детей.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 459-467
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Пособие для логопеда. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 2007. – С. 65-105
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. – СПб.: Союз, 2001. – С. 76-86
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. – М.: Изд-во Аркти, 2005. – С. 105-115
5. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С. 22-45
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 35