

ISSN 2542-0089
ISSN 2542-0070 (Online)

2017. Том 12, № 2

2017. Vol. 12, No. 2

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Серия «Педагогические науки»

Scholarly Notes Of Transbaikal State University

Series Pedagogical Sciences

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: 8(3022)35-24-79
Факс: 8(3022)41-64-66

FOUNDER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Telephone number: 8(3022)35-24-79
Fax: 8(3022)41-64-66

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-54257 от 24.05.2013

Журнал входит
в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук: *социологические,*
педагогические, биологические науки

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной
этики

Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала:
Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН,
Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и смежной психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы педагогической и общей психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series
Pedagogical Sciences

Uchenye Zapiski
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie Nauki

Scientific Journal
Founded in 1957 г.
Published six times per year

The journal is registered
by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate
ПИ № ФС77-54257 от 24.05.2013

The journal
is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences: *sociological,*
pedagogical, biological sciences

The editorial board is guided by provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on Copyright, international editorial
ethics standards

Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:
Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, IVIS, Citefactor, VINITI RAS,
University library online,
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and adjacent psychology. In the center of researchers' interest there are issues of theoretical and practical pedagogy, applied research on pedagogy, issues of educational and general psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university lectures, postgraduate students, students, workers in culture and education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series
Pedagogical Sciences

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo

Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie Nauki

Редакционная коллегия

Главный редактор:

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук,
доцент

Ответственный секретарь:

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Выпускающие редакторы:

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия);

С. Б. Дагбаева, доктор психологических наук,
доцент (Чита, Россия)

Члены редколлегии:

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);

А. С. Косогова, доктор педагогических наук,
профессор (Иркутск, Россия);

В. И. Панов, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

А. В. Рогова, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия);

Н. М. Сараева, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);

А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук,
доцент (Чита, Россия);

К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия)

Редактор В. К. Демиденко,
редактор перевода В. М. Ерёмина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой.

Подписано в печать 18.05.2017.

Дата выхода в свет 30.05.2017.

Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура «Arial».

Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 21,0. Уч.-изд. л. 17,2.

Заказ № 17101. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО
«Забайкальский государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2017

Editorial Board

Editor-in-chief:

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology,
Associate Professor

Executive Secretary:

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Main Handling Editors:

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogy,
Professor (Chita, Russia);

S. B. Dagbayeva, Doctor of Psychology,
Associate Professor (Chita, Russia)

Editorial board members:

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology,
Professor (Chita, Russia);

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Irkutsk, Russia);

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding Member (Moscow, Russia);

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy, Associate
Professor (Chita, Russia);

K. G. Erdynееva, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Publishing editor V. K. Demidenko,
Editor of the English Translation V. M. Eremina,
Make-up I. N. Argunova,
Cover design M. R. Koptelova.

Signed to print 18.05.2017.

Date of publication 30.05.2017.

Format 60×84 1/8. Offset paper. Headset «Arial».

Operative printing. Conv. quires 21,0. Ed.-print quires 17,2.
Order № 17101.

Circulation 1000 copies. (1–100 copies).

Free price

Printed by FSBEI HE
"Transbaikal State University"
672039, Russia, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya st.

© Transbaikal State University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Коршунова Н. Л., Цзян Нань Образование и наука в современном университете	6
Лю Чжиянь О становлении регионализации как основной стратегии развития профессионального образования КНР	14
Мариненко О. П., Снопкова Е. И. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования	22
Смолина О. А. О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате <i>WorldSkills</i>	32

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Заборина Л. Г. Практика оказания психологической помощи в рамках социально-психологического тренинга студентам с ограниченными возможностями здоровья	41
Исмиянов В. В., Подлияев О. Л. Физкультурно-оздоровительная деятельность как средство социальной адаптации студентов-сирот	47
Казанцева А. А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации	52
Лебединская С. В. К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля	60
Матяш Н. В., Ереценко Ю. В., Дробышевская И. В. Влияние психологических характеристик личностного потенциала на выбор стратегий поведения студентами вуза	66
Черных А. А., Санжаева Р. Д. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов	75

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бактыбаева А. Т. Формирование коммуникативных навыков в электронном формате (на примере изучения дательного падежа студентами-иностранцами)	80
Елашкина Н. В. Специфика учебной компетенции при дистанционной форме обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе	88
Наумова М. В. Метапредметная направленность как одна из основных характеристик образовательного процесса в математике	96
Семенова Л. М. Потенциал тренинговой технологии в формировании имиджологической компетентности будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью	105
Сепик Т. Г. Отображение вопросов информатизации образования в учебных пособиях по курсу педагогики	112

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Кириенко Е. А. Методология сравнительно-исторического исследования дополнительного (внешшкольного) образования детей в России и Китае	118
Николенко Ю. Ф., Геберт В. К. Воспитание волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры	124
Позднякова С. Ю. Специфика когнитивного подхода в парадигме обучения иноязычному профессиональному общению	134
Сосновская И. В., Ситникова Е. Р. Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов	141

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Левченко О. Ю. Вопросы преподавания иностранных языков в деятельности педагогического общества при Императорском Московском университете	148
Мамкина И. Н. Проблемы профессиональной подготовки и деятельности учителя в Восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX века: организационно-правовые основы	155

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

Гомбоева М. И., Спандерашвили Н. И., Чанчикова Е. П., Дашидоржиева Б. В. Абсурдность практики применения профессиональных стандартов к деятельности учителя изобразительного искусства в школе и учреждениях дополнительного образования или Новые задачи системы ДПО	167
--	-----

CONTENTS

BASIC APPROACHES IN EDUCATION

Korshunova N. L., Jiang Nan Education and Science in Modern University	6
Liu Zhiyan On the Formation of Regionalization as a Main Strategy for the Development of Vocational Education in China	14
Marinenko O. P., Snopkova E. I. Pedagogical Tracking of International Students in the Course of Their Education	22
Smolina O. A. About Formation of Demanded Evaluation System of Qualifications in <i>Worldskills</i> ' Format	32

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Zaborina L. G. The Practice of Psychological Assistance within the Bounds of Socio-Psychological Training to Students with Disabilities	41
Ismiyarov V. V., Podlinyaev O. L. Physical Training and Sport Activities as the Means of the Social Adaptation of the Student-Orphans	47
Kazantseva A. A. Inner Motivation as a Condition of Professional Self-education of the Teacher of Preschool Educational Organizations	52
Lebedinskaya S. V. To the Question of Studying Self-Efficacy as a Resource of Personality Qualities of Students of Humanitarian Profile	60
Matyash N. V., Ereschenko Yu. V., Drobyshevskaya I. V. Influence of Psychological Characteristics or Personal Potential on the Choice of Behavior Strategies of University Students	66
Chernykh A. A. Peculiarities of the Syndrome of Emotional Professional Burnout of Teachers	75

METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Baktybayeva A. T. Formation of Communicative Skills in an Electronic Format (the Case of Studying a Dative Case by Foreign Students)	80
Yelashkina N. V. The Importance of Educational Competence when Studying Foreign Languages at a Technical University with the Help of the Internet	88
Naumova M. V. Metadisciplinary Orientation as one of Mathematics Learning Process Key Features	96
Semenova L. M. The Potential of Training Technologies in the Formation of Imagological Competence of a Future Specialist	105
Sepik T. G. Representation of Informatization of Education in Textbooks on Pedagogy Course	112

SCHOOL PEDAGOGY

Kirienko E. A. Methodology of Comparative Historical Research of Supplementary (Extracurricular) Education of Children in Russia and China	118
Nikolenko Yu. F., Gebert V. K. Upbringing of Volitional Qualities of Secondary School Students at Lessons of Physical Education	124
Pozdnyakova S. Yu. Characteristics of Cognitive Approach within the Paradigm of Professional Communication in Foreign Languages	134
Sosnovskaya I. V., Sitnikova E. R. Activation of the Students' Reflection Mechanism while Analyzing a Literary Work as a Condition for Understanding Meanings	141

HISTORY OF EDUCATION

Levchenko O. Yu. Some Questions of Foreign Language Teaching in the Activity of the Pedagogical Society of the Imperial Moscow University	148
Mamkina I. N. Issues of Teachers' Professional Training and Practice in Eastern Siberia in the Second Half of the 19th – the Beginning of the 20th century: Organizational and Legal Framework	155

DISCUSSION PLATFORM

Gomboeva M. I., Spanderashvili N. I., Chanchikova E. P., Dashidorzhieva B. V. Absurdity of the Practice of Applying Professional Standards to the Fine Arts Teacher Activity in School and in the Institutions of Additional Education, or the New Tasks of Additional Professional Education System	167
--	-----

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ BASIC APPROACHES IN EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-6-13

Наталья Леонидовна Коршунова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: ntkor@mail.ru

Цзян Нань²,
соискатель степени кандидата наук,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: ntkor@mail.ru

Образование и наука в современном университете

В статье предпринята попытка раскрыть характер взаимодействия образования и науки в современном университете. Наука и образование – это отрасли, предназначенные для будущего. Поэтому преодолеть общеизвестные сложности, связанные с модернизацией российского общества, без опоры на образование и науку невозможно. Для обеспечения её осуществления чрезвычайно важным оказывается обсуждение вопросов связи, взаимосвязи, взаимодействия образования и науки, особенно – на уровне высшего образования. В российском университетском образовании наблюдается серьёзный дефицит целостной организованности образования и науки. В связи с этим представляется важным анализ отечественного и зарубежного опыта интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих специалистов. Западноевропейский опыт показывает, что усиление значения научно-исследовательской работы в высшей школе имеет положительное влияние на внутреннюю жизнь высших учебных заведений. Успешный учёный западного образца имеет право самостоятельно организовывать исследовательские группы, где сотрудниками становятся лучшие студенты. Последние тем самым на профессиональной основе вовлекаются в научную работу. Анализ содержания государственных мер по интеграции науки и образования показал, что в основном они раскрывают механизмы интеграции через совершенствование нормативно-правовой базы, обеспечение функционирования университетов исследовательского типа, обеспечение экономической привлекательности научной деятельности в университетах, создание нормативно-правовых основ стимулирования и привлечения внебюджетных средств для развития научной деятельности университетов и тому подобное.

Ключевые слова: университет, образование, наука, преподаватель, студент, интеграция

¹ Н. Л. Коршунова – организатор исследования, определяет его логику, формулирует цель, задачи, делает выводы.

² Цзян Нань собрала и проанализировала эмпирический материал.

Вводная часть. Образование – это важнейший институт формирования будущего. Ведь именно школы и университеты формируют конфигурацию сознания будущих поколений. Современные университеты по замыслу и многие – по факту – являются большими инновационными предприятиями, что выступает важным фактором их общественно-политического влияния. И в этой связи университеты смягчают негативные последствия высоких темпов цивилизационного развития.

Важнейшим фактором совершенствования профессиональной подготовки специалистов в разных областях в современных университетах выступает образование через науку, то есть единство научно-исследовательской деятельности и обучения, когда учебный процесс основывается на научных исследованиях, которые выполняют преподаватели совместно со студентами. Но этот фактор практически полностью отсутствует в России. Как показывает анализ деятельности многих вузов РФ, научная работа не является обязательной для большинства студентов и не выступает важнейшим компонентом их профессиональной подготовки. Недостаточно разработанными остаются теоретические и методические основы интеграции образования и науки, что приводит к ряду противоречий:

– между широкими возможностями вузов к организации и проведению научных исследований, воспитания специалиста-исследователя и удалённостью научно-исследовательской работы от учебного процесса;

– между повышенными требованиями к профессиональной подготовке будущих специалистов, которые должны обладать высоким уровнем исследовательской культуры, научным потенциалом, реализующимся в при решении сложных практических задач и отсутствием в большинстве вузов системной научно-исследовательской работы преподавателей и студентов.

Методология и методы исследования. Общим вопросам интеграции научного знания, определению типов, форм и уровней интеграционных процессов, значению интегрирующих факторов в развитии общества, учебном процессе посвящены работы ряда отечественных и зарубежных философов и учёных прошлого (В. Вернадский, Г. Гегель, А. Эйнштейн, И. Кант, Д. Менделеев, Г. Спенсер и др.) и современного пе-

риода истории (Б. Ахлибинский, Б. Кедров, В. Левин, Е. Маркарян, С. Мелюхин, М. Урсул, В. Чепиков и др.).

Содержательный анализ интеграционных процессов в образовании и науке представлены в диссертационных исследованиях (П. Васильев, А. Глущенко, А. Козлов, А. Нечаева, С. Сазонова, Т. Торгашин, В. Чернолес и др.).

Следует отметить, что теория интеграции в учебном процессе не является новой. В разные годы к идее межпредметных связей, объединений педагогических процессов обращались классики научно-педагогической мысли (И. Герbart, А. Герцен, П. Каптерев, Я. Коменский, Дж. Локк, И. Песталоцци, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др.), а также современные исследователи, такие, например, как: Н. Андреева, В. Асриян, Г. Грибан, Л. Деминская, Н. Захарова, А. Зеленьяк, Л. Ковальчук, А. Кругляк, С. Рыбак, М. Явоненко и др.

Результаты исследования. Прежде всего следует отметить, что к настоящему времени в педагогике, психологии и ряде других наук выработался единый подход к пониманию и использованию термина «интеграция», происходящего от латинского слова *integratio*, что означает – «целый» или «восполняемый»¹. Это понятие в научной литературе объясняется как объединение в единое целое ранее изолированных частей, элементов и компонентов, сопровождающееся осложнением и укреплением связей, отношений между ними. Интеграцию рассматривают как явление, фактор и процесс развития. Именно толкование интеграции как процесса чаще всего используется в современной научно-педагогической литературе, посвящённой проблемам высшего образования.

В нашей работе проблема интеграции рассматривается как объединение двух видов деятельности в университете: научно-исследовательской и учебной. Такая интеграция – сложный системный процесс, направленный на организацию и реализацию учебного процесса посредством исследовательской деятельности, умения применять знания из различных областей в решении конкретной научно-исследова-

¹ Интеграция [Электронный ресурс] // Этимологический словарь русского языка. – Режим доступа: <http://www.tolkslovar.ru/i2880.html> (дата обращения: 10.02.2017).

тельской задачи, когда учебный процесс основывается на проведении научных исследований преподавателей, студентов и аспирантов. Это требует формирования у студентов способности самостоятельно проводить творческие исследования; развития желания активно выражать себя в научном творчестве. Таким образом, интеграцию научно-исследовательской и учебной работы мы рассматриваем как важнейший фактор, движущую силу, условие процесса совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов.

Рассмотрим некоторые факты из истории, в которых чётко прослеживается значимость интеграции науки и образования в процессе подготовки специалистов. Так, в работе Бертон Р. Кларка [2, с. 36] отмечается, что на протяжении XIX–XX веков в Европе появляются индустриальные лаборатории, систематически использовавшие результаты науки для поиска новых технических решений. К середине XIX века лаборатории и институты, располагающие значительной исследовательской базой и проводящие преподавательскую и учебную деятельность, становятся важной частью организационной образовательной структуры. В университетах Германии, а позже и в других странах, студенты включались в исследование как стажёры-исследователи, исполнители конкретных работ. Преподавание сочеталось с процессом исследования, а обучение носило характер исследовательской деятельности.

Западноевропейский опыт показывает, что усиление значения научно-исследовательской работы в высшей школе имеет положительное влияние на внутреннюю жизнь высших учебных заведений. Исследовательская работа приобретает привилегированный статус, воздействуя на статусную позицию учёного. Успешный учёный западного образца имеет право самостоятельно организовывать исследовательские группы, где сотрудниками становятся лучшие студенты. Последние тем самым на профессиональной основе вовлекаются в научную работу [10, с. 43].

Для разработки механизмов интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих специалистов ценным является и отечественный опыт. Как отмечает ряд исследователей (В. Шорин [14, с. 5], В. Шибяев

[13, с. 297–298], Т. Маринина [11, с. 7] и др.), интеграция образования и науки у нас имеет глубокие исторические корни. Идея объединения исследований и обучения была заложена Петром I при создании Российской академии наук, которая рассматривалась как единственный научно-образовательный комплекс. Ломоносов разработал проект, согласно которому Академия рассматривалась как структура объединения науки и преподавания [13, с. 296]. Со временем она трансформировалась в сторону образования, но оказала значительное влияние на развитие российских университетов, которые, начиная с XIX века сочетали подготовку специалистов с проведением научных исследований. Вместе с тем содержательный анализ научных работ позволяет нам утверждать, что связь науки и образования ограничивалась преимущественно передачей знаний, разработанных наукой.

Как отмечается в работах И. Крапивиной [7, с. 56–57], А. Кубасова [8, с. 71–73], Т. Марининой [11, с. 6–7], В. Шорина [14, с. 5] и других авторов, задача интеграции науки и образования в отечественных вузах в XX веке оставалась не до конца решённой. Проведённый анализ законодательства о научной деятельности, научной политике государства даёт основание утверждать, что под интеграцией науки и образования понималась прежде всего межотраслевая, то есть межведомственная интеграция, которая была направлена на преодоление административных барьеров при организационно-структурном разделении науки и образования.

В наше время диссертационные исследования по проблемам интеграции в процессе обучения выполняются преимущественно по двум направлениям: изучение сущности интеграции в педагогике, а также разработка технологий внедрения интеграционных процессов в практику университетской подготовки. Ярким примером использования интеграции науки, образования и производства в педагогике высшей школы стали диссертационные исследования А. Беляевой [1], которая изучала интеграционные процессы между производством и системой подготовки рабочих, взаимосвязь технических дисциплин и производственного обучения по общеобразовательным предметам в профессионально-техническом образовании; З. Сазоновой,

предметом исследований которой стал процесс интеграции образования, науки и производства в подготовке современного инженера [12]; А. Козлова [6], работа которого посвящена проектированию и реализации системы научно-исследовательской деятельности студентов на основе учебно-производственной интеграции; А. Глушенко [4], который рассматривал влияние интеграции учебной и научной деятельности на качество подготовки специалистов и др. В своих исследованиях авторы заложили основу теории интеграции науки и образования в профессиональной подготовке будущих специалистов. В этих работах раскрываются некоторые педагогические технологии и условия интеграции научного знания, вопросы её обеспечения в условиях профессиональной подготовки. Можно утверждать, что интеграционные процессы в педагогической науке представлены различными теоретическими концепциями, имеющими в своём большинстве высокую степень работанности.

Вместе с тем мы разделяем взгляды В. Левченко, который указывает на отсутствие единой интеграционной идеи, которая бы объединяла эти концепции. Большинство из актуальных в настоящее время педагогических технологий является результатом удовлетворения практической потребности в осуществлении интеграционных процессов в отдельных сферах педагогической деятельности [9].

Следует отметить, что в России на государственном уровне только начинают реализовываться меры по интеграции науки и образования в процессе подготовке специалистов.

Анализируя содержание государственных мер по интеграции науки и образования, отметим, что в основном они раскрывают механизмы интеграции через совершенствование нормативно-правовой базы, обеспечение функционирования университетов исследовательского типа, обеспечение экономической привлекательности научной деятельности в университетах, создание нормативно-правовых основ стимулирования привлечения внебюджетных средств для развития научной деятельности университетов и тому подобное.

Вместе с тем открытым остаётся вопрос: как провести качественную перестройку процесса обучения в высшей школе,

чтобы подготовка будущих специалистов опиралась на научные исследования, которые проводят преподаватели совместно со студентами.

В связи с этим интересен опыт других стран по интеграции научно-исследовательской и учебной работы при подготовке будущих специалистов. Значимость такой интеграции отмечена Европейской ассоциацией университетов (ЕАУ). Так, в 2007 году для реализации Лиссабонской декларации «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей»¹ ЕАУ была принята специальная программа, в которой разработаны стратегии в организации и проведении научных исследований в университетах в контексте связи высшего образования и научно-исследовательской деятельности.

Обратимся к российскому опыту, где сегодня реализован ряд государственных программ по интеграции науки и образования, развития науки в высшей школе: Федеральные программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 годы», «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 годы», «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы», приоритетный национальный проект «Образование».

Как отмечает И. Дежина, необходимость интеграции науки и образования была заявлена как одна из стратегических задач государства в начале 1990-х годов. По мнению автора, идея интеграции была направлена на то, чтобы сделать результаты научных исследований востребованными и обеспечить трансфер фундаментальной науки в образовательный процесс и практику [5, с. 20]. Имеется в виду создание связи науки, образования и практики через инновационные инфраструктуры вокруг университетов. Известно, что такая практика существует в ряде ведущих стран мира и полностью себя оправдывает. Наука поддерживает образование на современном уровне, а образование служит одним из источников дальнейшего финансирования науки.

¹ Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eua.be> (дата обращения: 18.02.2017).

Полезным можно считать и опыт внедрения в Российской Федерации программы «Интеграция высшего образования и фундаментальной науки», в которой выделены следующие составляющие:

- 1) развитие совместных фундаментальных исследований, которые проводят вузы, учреждения РАН, отраслевые академии и государственные научные центры;
- 2) обеспечение взаимодействия академической науки с учебным процессом в вузе;
- 3) формирование информационной базы фундаментальных исследований с целью совершенствования учебного процесса в вузе;
- 4) развитие опытно-экспериментальной базы фундаментальных исследований; поддержка экспедиционных и полевых исследований, выполняемых преподавателями и студентами вузов совместно с учёными РАН;
- 5) создание условий для повышения престижности изучения фундаментальных наук в вузах [11, с. 6].

Интересной нам кажется реализация программы BRNE, проводимой с 1997 года в России Фондом гражданских исследований и развития (США). Программа направлена на поддержку исследований в университетах через создание в них научно-исследовательских центров, в которых сочетается образование, исследовательская деятельность и развитие внешних связей с организациями, предприятиями. Обязательным элементом программы является поддержка молодых исследователей через организацию специальных молодёжных конкурсов-проектов. Показателем успеха программы является создание научно-образовательных центров, а также просмотр университетами подходов к планированию своей работы и стратегического управления [5, с. 23].

Следует отметить, что накопленный в процессе реализации программ опыт интеграции науки и образования свидетельствует, что для создания успешных интеграционных структур важны:

- 1) обязательная государственная поддержка на этапе становления интеграции;
- 2) сочетание бюджетного и внебюджетного финансирования;
- 3) целевая поддержка молодых научных и преподавательских кадров;

4) обязательное поощрение развития «внешних связей» организаций с зарубежными институтами и научными секторами;

5) постоянный мониторинг и гибкое регулирование программы и др.

В процессе реализации государственных программ интеграции высшего образования эффективно действуют основные формы интеграции образовательного процесса и научных исследований:

- 1) учебно-научные центры (комплексы), созданные на базе научных организаций и вузов или же на базе их подразделений;
- 2) отраслевые лаборатории и институты при университетах, выполняющие фундаментально-ориентированные и прикладные исследования отраслевого назначения;
- 3) центры коллективного пользования научным оборудованием и др.

Выводы. Анализ деятельности вуза, собственная практика организации научной работы в университете позволяют нам утверждать, что процесс интеграции научно-исследовательской и учебной работы в высшей школе России осуществляется недостаточными темпами. Наука и образование организационно продолжают оставаться оторванными друг от друга в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов. Вместе с тем существующие отдельные модели объединения научной и учебной работы могут служить основой для разработки новых форм интеграции, максимально обеспечить участие студентов в исследовательской деятельности в процессе обучения.

Осмысление сегодняшней ситуации состояния и перспектив, векторов развития современного образования требует конструктивистского понимания образовательного процесса, исходящего из того, что обучение должно ориентироваться не на передачу статических знаний, а, скорее, формировать технологии работы с информацией, на основе которых студенты смогут получать собственные и адекватные современным темпам мирового развития знания.

Это может быть попыткой просвещенцев, бизнесменов и политиков привить студентам привычки, необходимые для достижения успеха в быстроменяющемся и технологически ориентированном обществе. По принципу аналогии можно предположить, что главные изменения в построении образования будут проходить

по принципам, аналогичным принципам построению бизнеса, и ориентации на знания, которые реально приносят успех в современном обществе. В мировой практике подобные принципы находят своё воплощение. В частности, есть движение школы XXI века (*the XXI st century schools movement*) [14]. Основными навыками обу-

чения и мышления, по мнению приверженцев этого подхода, являются: критическое мышление и способность решать проблемы, креативность и инновационные привычки, способность к сотрудничеству, информационная образованность, привычки контекстуальных знаний (*contextual learning skills*).

Список литературы

1. Беляева А. П. Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Свердловск, 1988. 20 с.
2. Бертон Р. Кларк. Интеграция исследований и обучения: модели XIX и XX столетий // Вестник высш. шк. 2007. № 2. С. 35–37.
3. Галаган А. И. Проблемы государственного контроля и автономии вузов в России и некоторых зарубежных странах [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edupolicy.org.ua/files/Probl_gos_kontrolja.pdf (дата обращения: 27.02.2017).
4. Глущенко А. А. Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателей высшей школы на качество подготовки специалиста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 431 с.
5. Дежина И. Г. Развитие науки и инноваций в федеральных университетах: российский опыт в международном контексте [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ier.ru/upload/iblock/06a/06a6f165493ced15878c41290873ccab.pdf> (дата обращения: 10.02.2017).
6. Козлов А. В. Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2004. 267 с.
7. Крапивина И. В. Развитие научно-исследовательской компетенции будущего специалиста в отечественной педагогике школы советского периода // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 55–58.
8. Кубасов О. П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика // Казанский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 70–77.
9. Левченко В. В. Интеграционные процессы в педагогической науке // Вестник Самар. гос. ун-та. 2007. № 1. С. 157–165.
10. Малышев А. Интеграционные процессы в западноевропейских университетах // Образование и наука: тез. межвузовской науч. конф. Самара, 2014. С. 41–49.
11. Маринина Т. В. О ходе реализации ФЦП «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 гг.» // Физическое образование в вузах. 2003. № 3. С. 6–8.
12. Сазонова З. С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. 39 с.
13. Шибяев В. П. К вопросу об интеграции в образовательном процессе // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. № 2. С. 295–301.
14. Шорин В. П. Интеграция науки и высшего образования // Высшее образование сегодня. 2012. № 1. С. 3–8.
15. The Most Educated Countries in the World // Edu-Active.com. 21.09.2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2world.html> (дата обращения: 20.02.2017).

Статья поступила в редакцию 15.03.2017; принята к публикации 15.04.2017

Библиографическое описание статьи

Коршунова Н. Л., Цзян Нань. Образование и наука в современном университете // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 6–13. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-6-13.

Natalia L. Korshunova¹,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern Federal University,
School of Pedagogy
(35 Nekrasova st., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: nlkor@mail.ru

Jiang Nan²,
Doctoral Candidate,
Far Eastern Federal University,
School of Pedagogy
(35 Nekrasova st., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: nlkor@mail.ru

Education and Science in Modern University

The article attempts to reveal the nature of interaction between education and science in a modern university. Science and education are sectors that are destined for the future. Therefore, it is not possible to overcome the well-known difficulties associated with the modernization of Russian society, without reliance on education and science. To ensure its implementation, it is extremely important to discuss the issues of communication, interconnection, interaction of education and science, especially at the level of higher education. In the Russian university education, there is a serious deficit of the integrity of education and science. In this regard, it seems important to analyze the domestic and foreign experience of integrating research and teaching in the university training of future specialists. Western European experience shows that the strengthening of the importance of research work in higher education has a positive impact on the internal life of higher education institutions. A successful western-type scientist has the right to independently organize research groups, where the best students become employees. The latter thereby on a professional basis are involved in scientific work. Measures to integrate science and education in the training of specialists are taken. Analyzing the content of state measures for the integration of science and education, we note that they mainly disclose the mechanisms of integration through the improvement of the regulatory framework, the functioning of research-type universities, the economic attractiveness of scientific activity in universities, the creation of legal and regulatory frameworks for encouraging the attraction of extra budgetary funds for Development of scientific activities of universities and the like.

Keywords: university, education, science, teacher, student, integration

References

1. Belyaeva A. P. Teoreticheskie osnovy integratsii soderzhaniya professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Sverdlovsk, 1988. 20 s.
2. Berton R. Klark. Integratsiya issledovaniy i obucheniya: modeli IXX i XX stoletiy // Vestnik vyssh. shk. 2007. № 2. S. 35–37.
3. Galagan A. I. Problemy gosudarstvennogo kontrolya i avtonomii vuzov v Rossii i nekotorykh zarubezhnykh stranakh [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.edupolicy.org.ua/files/Probl_gos_kontrolja.pdf (data obrashcheniya: 27.02.2017).
4. Glushchenko A. A. Vliyaniye integratsii uchebnoi i nauchnoi deyatel'nosti prepodavatelei vysshei shkoly na kachestvo podgotovki spetsialista: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. M., 1998. 431 s.
5. Dezhina I. G. Razvitiye nauki i innovatsii v federal'nykh universitetakh: rossiiskii opyt v mezhdunarodnom kontekste [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.riep.ru/upload/iblock/06a/06a6f165493ced-15878c41290873ccab.pdf> (data obrashcheniya: 10.02.2017).
6. Kozlov A. V. Proektirovaniye i realizatsiya sistemy nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov tekhnicheskogo kolledzha na osnove uchebno-nauchno-proizvodstvennoi integratsii: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Tol'yatti, 2004. 267 s.
7. Krapivina I. V. Razvitiye nauchno-issledovatel'skoi kompetentsii budushchego spetsialista v otechestvennoi pedagogike shkoly sovetskogo perioda // Vysshee obrazovanie segodnya. 2007. № 9. S. 55–58.

¹ N. L. Korshunova – the organizer of the study, who determines its logic, formulates the goal, tasks, draws conclusions.

² Jiang Nan collected and analyzed the empirical material.

8. Kubasov O. P. Integratsiya v obrazovanii: sushchnostnaya kharakteristika // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2008. № 10. S. 70–77.
9. Levchenko V. V. Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoi nauke // Vestnik Samar. gos. un-ta. 2007. № 1. S. 157–165.
10. Malyshev A. Integratsionnye protsessy v zapadnoevropeiskikh universitetakh // Obrazovanie i nauka: tez. mezhvuzovskoi nauch. konf. Samara, 2014. S. 41–49.
11. Marinina T. V. O khode realizatsii FTsP «Integratsiya nauki i vysshego obrazovaniya Rossii na 2002–2006 gg.» // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. 2003. № 3. S. 6–8.
12. Sazonova Z. S. Integratsiya obrazovaniya, nauki i proizvodstva kak metodologicheskoe osnovanie podgotovki sovremennogo inzhenera: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Kazan', 2088. 39 s.
13. Shibaev V. P. K voprosu ob integratsii v obrazovatel'nom protsesse // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. 2008. № 2. S. 295–301.
14. Shorin V. P. Integratsiya nauki i vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2012. № 1. S. 3–8.
15. The Most Educated Countries in the World // Edu-Active.com. 21.09.2013 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html> (data obrashcheniya: 20.02.2017).

Received: March 15, 2017; accepted for publication April 15, 2017

Reference to the article

Korshunova N. L., Jiang Nan. Education and Science in Modern University // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 6–13. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-6-13.

УДК 377(510)

Лю Чжиянь,
преподаватель,
Маньчжурский институт университета Внутренней Монголии
(021400, КНР, г. Маньчжурия, ул. Хуапу, 1),
e-mail: kira-lyu@mail.ru

О становлении регионализации как основной стратегии развития профессионального образования КНР

В статье анализируются аспекты регионализации профессионального образования КНР как основной стратегии развития системы профессионального образования в стране. После вступления КНР во Всемирную торговую организацию (2001 г.) стимулирование профессионального образования в регионах стало приобретать особое значение для развития экономики Китая. Становление регионализации профессионального образования в стране начиналось с повсеместного регулирования номенклатуры специальностей в системе профессионального образования, ориентированных как на промышленное развитие региона, так и на широкую сферу услуг в конкретном регионе. Ключевой задачей профессионального образования становится внедрение механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий в целях изменения традиционной модели подготовки кадров. Особенности развития профессионального образования в регионах были связаны с ускоренной индустриализацией, урбанизацией, развитием новых высоких технологий в отраслях производства. На основе анализа особенностей становления регионализации профессионального образования в соответствии со спецификой социально-экономического развития тех или иных регионов автор выделяет модели развития профессионального образования в регионах и делает вывод о том, что регионализация профессионального образования характеризуется различными формами сотрудничества профессиональных учебных заведений с предприятиями. В восточных экономически развитых регионах КНР в основном разрабатываются и внедряются действенные и значимые механизмы воспроизводства кадров в учреждениях высшего профессионального образования, а в западных слабо развитых и приграничных регионах выбираются модели подготовки кадров в учреждениях среднего профессионального образования. Помимо того, в данной статье рассматриваются управленческие механизмы как для сотрудничества регионов, так и для устранения региональных дисбалансов в развитии профессионального образования.

Ключевые слова: регионализация, становление регионализации, образовательная модель, стратегия развития профессионального образования, региональное сотрудничество

Вводная часть. Модернизация системы профессионального образования в Китае показала, что только централизованное управление подготовкой профессиональных кадров не способствует адаптации социально-экономического развития страны к новым условиям ускоренной индустриализации экономики страны, так как структура подготовки кадров не отвечает потребностям рынка труда регионов. Исходя из этого, в управлении профессиональным образованием Китай выбрал регионализацию как основную стратегию развития системы профессионального образования. Разработка стратегии регионализации образо-

вания в КНР осуществляется в условиях исторически сложившейся неравномерности социального и экономического развития отдельных регионов Китая, а также стремления добиться ускоренной индустриализации экономики страны, постепенного развития автономии профессиональных образовательных учреждений [1, с. 344]. Целью данной статьи является выявление особенностей регионализации профессионального образования Китая. В задачи исследования входило определение факторов и управленческих условий становления регионализации профессионального образования Китая.

Методология и методы исследования. Тенденции развития профессионального образования основываются на концептуально обоснованных подходах управления модернизацией образования: обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения образования, в том числе и профессионального, достижения нового качества профессионального образования на основе международных стандартов и т. д., раскрываемые как российскими (Н. Е. Боровская, Е. А. Головкин), так и китайскими исследователями (Сюй Чанфа, Чжуан Ганью) в бинарном сравнительном анализе образовательных реформ в России и Китае [6]. Китайскими учёными Ван Цзян и Лю Ичжун в области профессионального образования доказано положение о том, что экономический прогресс в стране на различных этапах зависит как от развития структуры профессионального образования, так и от развития самой экономики [3, с. 31]. Исследованиями установлено, что взаимосвязь с отраслевыми предприятиями региона разных ступеней профессионального образования неравноценна, так, в отличие от высшего образования отчётливо прослеживается взаимозависимость социально-экономического развития региона и структуры его производства от развития профессионального образования в регионе.

Регулирование структуры, содержания, определения требований к качеству региональных моделей развития профессионального образования осуществляется с учётом «теории сбалансированного развития» (теория экономиста Nurkse, Ragnar) [12]. Исследование регионализации профессионального образования Китая является прикладным педагогическим исследованием, представляющим результаты на одном из двух уровней, уровень конкретизации и уровень дополнений, в отличие от фундаментальных педагогических исследований, результаты которых представляются на уровне преобразований¹. Нормативные основы становления регионализации профессионального образования Китая выступают как регулятивы педагогической прикладной исследовательской деятельности и являются механизмами социально-экономического развития.

¹ Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

Исследование особенностей регионализации, определение факторов и управленческих условий становления регионализации профессионального образования Китая конкретизируют и дополняют теорию и методику профессионального образования.

Результаты исследования. С учётом особенностей взаимосвязей между образовательными учреждениями и работодателями отраслевой экономики регионов на основе факторов индустриализации и урбанизации в экономике регионов, китайское правительство утвердило разработанные специально для профессионального образования нормативные документы: «Постановление о ускорении развитии современной системы профессионального образования» (Госсовет КНР, 2 мая 2014, № 19), которые влияют на развитие как профессионального образования, так и на темпы индустриализации экономики регионов.

Профессиональные учебные заведения разных уровней в регионах преимущественно решают задачи профессиональной подготовки кадров для экономики регионов и формируют единую взаимосвязанную, взаимопроницающую, открытую систему, представленную в табл. 1 [6, с. 305].

Изучение становления и развития регионализации профессионального образования [9, с. 472] на этапах индустриализации и урбанизации различных китайских регионов в условиях степени открытости культурных традиций позволило автору выделить модели регионализации профессионального образования, ориентированных на местные условия: модель восточных экономически развитых регионов – Шанхай, Тяньцзинь, провинции Цзянсу, Чжэцзян, Гуандун, Ляонин и др.; центральных регионов – провинций Хунань, Шаньси, Хэнань, Цзилинь и другие четыре провинции; западных регионов, населённых нацменьшинствами, таких, как Автономный район Внутренняя Монголия (АРВМ). Кроме того, существуют приморские особые экономические зоны, такие, как дельты рек Чжуцзян, Янцзы и др. [10, с. 76].

В качестве наиболее адаптивной модели профессионального образования для западных, в большинстве своём приграничных регионов, где преобладает немеханизированное сельское хозяйство и животноводство, избрано постепенное распространение девятилетнего образования на базе начальной школы и профессиональной неполной средней школы.

Таблица 1

Нынешнее состояние профессионального образования

Название учебного заведения	Задачи профессиональной подготовки	Набор учащихся	Срок обучения
<i>Учебные заведения профессионального обучения: профессиональная неполная средняя школа, маломасштабные неполные средние 9-летние школы, расположенные в сельской местности</i>	<i>Работники торговли и обслуживания с начальными базовыми знаниями профессии</i>	<i>Выпускники начальных школ (включая инвалидов)</i>	3 года
<i>Учебные заведения среднего профессионального образования: средние специальные учебные заведения (ССУЗы); ПТУ; полная средняя школа профессиональной ориентации и ССУЗы для взрослых</i>	<i>Рабочие технических сфер с уровнем неполной средней школы</i>	<i>Выпускники неполных средних школ</i>	В основном 3 года
<i>Учебные заведения ВП: высшие профессиональные колледжи; краткосрочные вузы</i>	<i>Технические высококвалифицированные кадры</i>	<i>Выпускники полных средних школ или выпускники учреждений СПО</i>	2–3 года
<i>Профессиональные организации вне стен учебных заведений: правительственные и ведомственные организации; коллективы и организации местных сообществ и общественных объединений</i>	<i>Повышение уровня профессиональных знаний и квалификаций работников</i>	<i>Без ограничения</i>	<i>Гибкий срок обучения</i>

Стратегия развития профессионального образования в среднеразвитых центральных регионах Китая определялась необходимостью подготовить их промышленность к внедрению опыта приморских регионов, так что в этом поясе необходимо было готовить специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих, что требует ускоренного развития среднего профессионального образования и подготовки работников технических сфер с уровнем неполной средней школы.

Используя преимущества интеграции города с селом, приморские особые экономические зоны внедряли модель «регионализации высшей школы» в увязке с тремя типами полного среднего образования (общеобразовательного, профессионально-технического и среднего специального).

В восточных экономически развитых регионах КНР в основном развивается высшее профессиональное образование на основе полной средней школы.

Накопленные преимущества открытой экономической политики в 1980–1990-е годы привели к тому, что традиционный экономи-

ческий разрыв между регионами увеличился и по темпам роста валового национального продукта, и по масштабам структурных изменений на пути к рыночной экономике, и по уровню доходов на душу населения. Это привело к созданию неравных возможностей жителей различных регионов в получении качественного востребованного профессионального образования. Но по мере децентрализации увеличивается региональный разрыв в бюджетных ассигнованиях на одного ученика учреждений профессионального образования: так, в 2015 году в провинции Хэбэй средний расход на одного учащегося составил 6000 юаней, а в провинции Гуйчжоу – меньше 3000 юаней¹. В качестве важной гарантии стабильного и успешного развития системы профессионального образования в текущем десятилетии правительство КНР называет выравнивание шансов на получение качественного образования за счёт более рационального

¹ Годовой отчёт о качестве высшего профессионального образования в Китае // Шанхайская академия образования и Исследовательский ин-т «Майкэсы». – 2016. – 15 июля.

распределения ресурсов, прежде всего финансовых преференций слаборазвитым, сельским и приграничным регионам, особенно регионам, населённым нацменьшинствами [2, с. 114].

С начала 1980-х годов китайское правительство проводило политику концентрации на прорывных направлениях: именно восточные регионы были объявлены базами для экономического рывка страны. Такая модель профессионального образования привела к несбалансированному экономическому развитию в регионах КНР: восточный, центральный, западный и старая промышленная база на северо-востоке [8, с. 102]. В настоящее время в Китае сбалансированность регионального развития уже становится острой проблемой, сдерживающей социально-экономическое развитие и построение общества «Сяокан» (общество средней зажиточности). С конца 1990-х годов государственная политика была осуществлена и ориентирована на экономическое подтягивание отстающих регионов. Особенно в последние годы китайское государство разработало ряд стратегий развития: масштабное освоение западных регионов, возрождение старой промышленной базы на северо-востоке в соответствии с данными стратегиями развития. В то же время правительства провинций, уездов и волостей приняли меры: оказание политической поддержки, вложение ассигнований и оказание помощи слабым и бедным регионам, чтобы восточные, центральные и западные регионы осуществляли гармоничное развитие [11, с. 13].

Для устранения региональных дисбалансов в развитии профессионального образования были созданы управленческие условия.

Во-первых, были определены механизмы сотрудничества [4, с. 164] между профессиональными образовательными учреждениями западных, центральных и восточных регионов и была осуществлена оптимизация распределения образовательных ресурсов профессиональных образовательных учреждений. Реализовываются совместный набор учащихся между регионами и совместная подготовка обучающихся на разных стадиях обучения для осуществления эффективного использования профессиональных образовательных ресурсов. В дальнейшем в политике развития

региональных систем профессионального образования предусматривается, что: восточные регионы оказывают помощь центральным и западным регионам; поощряются профессионально-общественные объединения восточных регионов, чтобы они привлекали учреждения западных регионов к участию в данных объединениях. При этом профессиональные образовательные учреждения восточных регионов (либо профессионально-общественные объединения восточных регионов) должны принимать абитуриентов полных или неполных средних школ из западных и центральных регионов и увеличивать их квоты.

Во-вторых, углубляется сотрудничество в системе профессионального образования внутри регионов, создаются и региональные учреждения административных подразделений, и профессионально-общественные объединения межадминистративных подразделений для того, чтобы координировать развитие профессионального образования и стимулировать сотрудничество между профессиональными образовательными учреждениями разных регионов в совместной подготовке кадров, совместном обучении и переподготовке педагогических кадров, совместной разработке учебных программ, совместном использовании цифровых учебных ресурсов и учебных и научно-исследовательских результатов [7, с. 13]. Предусматривается содействие сотрудничеству между городскими и сельскими профессиональными образовательными учреждениями внутри региона в целях повышения качества образования сельских профессиональных образовательных учреждений данного региона. Стимулировать городские и сельские профессиональные образовательные учреждения к тому, чтобы они совместно учреждали образовательные организации и профессионально-общественные объединения. В рамках сотрудничества необходимо использовать преимущества городских профессиональных образовательных учреждений в управлении, педагогических кадрах, обеспеченности оборудованием, проведении практики и т. д., чтобы повышать качество подготовки кадров сельских профессиональных образовательных учреждений, осуществлять совместное использование и интегрирование профессиональных образовательных ресурсов между отраслями и образова-

тельными учреждениями, и даже улучшать уровень развития региональной системы профессионального образования.

В-третьих, местные правительства, отрасли и предприятия должны активно создавать профессиональные образовательные учреждения по развитию национальных ремёсел и подготовке кадров по этим ремёслам в регионах национальных меньшинств. За счёт развития в учреждениях профессионального образования национальных ремёсел, осуществляются выявление, передача молодому поколению профессионального мастерства и навыков этнических групп. В то же время должны осуществляться охрана профессионального культурного наследия и подготовка по ним новых высококвалифицированных специалистов.

Обсуждение результатов. На появление новой стратегии развития образования в КНР огромное влияние оказали глобальные вызовы, что официально признавало правительство страны. Стратегия образовательных реформ разрабатывалась в тесном взаимодействии с международными организациями [5, с. 15], с использованием международных критериев и с учётом опыта, прежде всего, стран Юго-Восточной Азии. Формы и методы осуществления модернизации системы образования, использовавшиеся китайским руководством в период реформ кануна нового тысячелетия, убеждают в том, что в их основу легли ключевые положения глобальных теорий модернизации и человеческого капитала. Это в свою очередь подкрепляет тезис многих западных учёных о высокой степени конвергенции образовательных организационных структур, программ образовательного пространства в начале XXI века при сохранении отдельными странами специфических характеристик национальных систем.

В то же время принципиально важным для понимания сути стратегии модернизации системы профессионального образования в Китае является официальная позиция руководства страны, согласно которой оно не должно копировать модернизацию западного образца, а реализовывать курс «социалистической модернизации с китайской спецификой».

Заключение. Тенденция становления регионализации профессионального образования в Китае имеет свои особенности:

Централизованное управление развитием профессионального образования не способствовало адаптации социально-экономического развития страны к новым условиям ускоренной индустриализации экономики страны, так как подготовка кадров для экономики не отвечала потребностям рынка труда в конкретных регионах.

Становление регионализации профессионального образования Китая осуществлялась в условиях исторически сложившейся неравномерности социального и экономического развития регионов.

Взаимосвязь учреждений профессионального образования разных ступеней профессионального образования с отраслевыми предприятиями регионов неравноценна, так, в отличие от учреждений высшего образования отчётливо прослеживается взаимозависимость социально-экономического развития региона и структуры его производства от развития учреждений профессионального обучения, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования (высшие профессиональные колледжи, краткосрочные вузы).

В задачи профессиональной подготовки входит подготовка: по начальным базовым знаниям профессии в учебных заведениях профессиональной неполной средней школы, расположенных в сельской местности, с набором выпускников начальных школ; подготовка рабочих технических сфер в учебных заведениях полной средней школы профессиональной ориентации с набором выпускников неполных средних школ; подготовка технических высококвалифицированных кадров с набором выпускников полных средних школ или учреждений СПО.

Факторами становления регионализации профессионального образования Китая выступают ускоренная индустриализация экономики регионов, урбанизация, которые определяют новые взаимосвязи между образовательными учреждениями и работодателями отраслевой экономики регионов и определяют особенности регионализации профессионального образования (табл. 2).

Особенности регионализации профессионального образования КНР

<i>Регионы (провинции, города)</i>	<i>Потребности в подготовке кадров для региональной экономики</i>	<i>Уровни учебных заведений и профессионального образования</i>
Западные регионы: АРВМ и др.	Подготовка сельских механизаторов и рабочих для поселковых предприятий	Профессиональная неполная средняя школа, приём выпускников начальной школы с начальными базовыми знаниями профессии – начальное профессиональное образование
Центральные регионы: провинции Шаньси, Цзилинь, Хэнань, Хунань и др.	Подготовка работников технических сфер с уровнем неполной средней школы	Учебные заведения СПО: средние специальные учебные заведения (ССУЗы), ПТУ, полная средняя школа профессиональной ориентации, ССУЗы для взрослых – среднее профессиональное образование
Восточные экономически развитые регионы: провинции Ляонин, Цзянсу, Чжэцзян, Гуандун и др., города Тяньцзинь, Шанхай и др.	Подготовка технических высококвалифицированных кадров	Учебные заведения ВПО: высшие профессиональные колледжи и краткосрочные вузы – высшее профессионально-техническое образование
Приморские особые экономические зоны: дельты рек Чжуцзян, Янцзы	Подготовка специалистов для высокотехнологичных производств на совместных предприятиях	Учебные заведения всех типов профессионального образования и всех уровней профессионального образования

Для сотрудничества регионов и устранения региональных дисбалансов в развитии профессионального образования правительством Китая были созданы управленческие условия. Во-первых, были определены механизмы сотрудничества между профессиональными образовательными учреждениями западных, центральных и восточных регионов; во-вторых, углубляется сотрудничество в системе профессионального образования внутри ре-

гионов, создаются и региональные учреждения административных подразделений, и профессионально-общественные объединения межадминистративных подразделений; в-третьих, местные правительства, отрасли и предприятия должны активно создавать профессиональные образовательные учреждения по развитию национальных ремёсел и подготовке кадров по этим ремёслам в регионах национальных меньшинств.

Список литературы

1. Боровская Н. Е. Формирование государственной стратегии образования периода реформ в КНР (1980–90-е гг.): дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.03. М., 2002. 450 с.
2. Боровская Н. Е. Тенденции развития образования в КНР до 2020 г. // Педагогика. 2011. № 7. С. 108–119.
3. Ван Цзянь, Люй Ичжун. Исследование о структурных особенностях регионализации профессионального образования в Китае // Профессионально-техническое образование. 2013. № 12. С. 30–34.
4. Листвин А. А. Реализация профессионального образования: механизмы реализации // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2012. Т. 2, № 3. С. 162–165.
5. Наумов С. В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования. 2004. № 4. С. 11–18.
6. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Н. Е. Боровская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. 592 с.
7. Фань Цивэй. Исследование о развитии профессионального образования в процессе урбанизации Китая: дис. ... канд. управ. наук. Циндао, 2014. 121 с.

8. Ху Гуаньчжун. Исследование о согласованном развитии высшего образования и региональной экономики: дис. ... канд. управ. наук. Тяньцзинь, 2015. 137 с.
9. Цуй Хунхай. Состояние и тенденции трансформации китайского образования в условиях глобализации // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. № 55. С. 472–473.
10. Чжуан Сичжэнь. Исследование об инновационных моделях регионального развития профессионального образования в Китае. Сучжоу: Изд-во Сучжоуского ун-та, 2013. 243 с.
11. Чжэн Сяомэй. Анализ институциональных факторов стратегии регионального развития профессионального образования в КНР // Образование и профессия. 2012. № 14. С. 12–14.
12. Nurkse Ragnar. Problems of Capital Formation in Underdeveloped Countries. Sage: New York: Oxford University Press, 1953. 163 p.

Статья поступила в редакцию 20.02.2017; принята к публикации 21.03.2017

Библиографическое описание статьи

Лю Чжиянь. О становлении регионализации как основной стратегии развития профессионального образования КНР // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 14–21.

Liu Zhiyan,

Lecturer,

Manzhouli Institute of Inner Mongolia University

(1 Huabu st., Manzhouli, 021400, China),

e-mail: kira-lyu@mail.ru

On the Formation of Regionalization as a Main Strategy for the Development of Vocational Education in China

The article analyzes the aspects of regionalization of vocational education in the PRC as the main strategy for the development of vocational education in the country. With China's accession to the WTO (2001), documents on vocational education became in demand and the promotion of vocational education in the regions is particularly important for economic development of China. Formation of regionalization of vocational education in China began with the widespread regulation of the structure of specialties in the system of vocational education that was oriented to regional industrial development, especially to services in a particular region. The key objective of vocational education is the introduction mechanisms of interaction between professional educational organizations and enterprises in order to change the traditional model of training. The characteristics of the development of vocational education in the regions were connected with accelerated industrialization, urbanization, the development of new high technologies in the production sectors. On the basis of analyzing the characteristics of regionalization of vocational education in accordance with the specifics of the socio-economic development of certain regions, the author identifies models for the development of vocational education in the regions and concludes that regionalization of vocational education is characterized by various forms of cooperation between vocational schools and enterprises. In the eastern economically developed regions of China effective and significant mechanisms for the reproduction of personnel in institutions of higher vocational education are mainly adopted, and in the western underdeveloped and border regions the models for training personnel in institutions of secondary vocational education are chosen. In addition, this article studies management mechanisms of regional cooperation for the elimination of regional imbalances in the development of vocational education.

Keywords: regionalization, the formation of regionalization, educational model, strategy for the development of vocational education, regional cooperation

References

1. Borevskaya N. E. Formirovanie gosudarstvennoi strategii obrazovaniya perioda reform v KNR (1980–90-e gg.): dis. ... d-ra ist. nauk: 07.00.03. M., 2002. 450 s.
2. Borevskaya N. E. Tendentsii razvitiya obrazovaniya v KNR do 2020 g. // Pedagogika. 2011. № 7. S. 108–119.
3. Van Tszyan', Lyui Ichzhun. Issledovanie o strukturnykh osobennostyakh regionalizatsii professional'nogo obrazovaniya v Kitae // Professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie. 2013. № 12. S. 30–34.

4. Listvin A. A. Realizatsiya professional'nogo obrazovaniya: mekhanizmy realizatsii // Vestnik Cherepovetskogo gos. un-ta. 2012. T. 2, № 3. S. 162–165.
5. Naumov S. V. Regionalizatsiya obrazovaniya i strategii upravleniya ego razvitiem // Integratsiya obrazovaniya. 2004. № 4. S. 11–18.
6. Rossiya – Kitai: obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX–XXI vv.: sravnitel'nyi analiz / otv. red. N. E. Borevskaya, V. P. Borisenkov, Chzhu Syaoman'. M., 2007. 592 s.
7. Fan' Tsivei. Issledovanie o razvitii professional'nogo obrazovaniya v protsesse urbanizatsii Kitaya: dis. ... kand. uprav. nauk. Tsindao, 2014. 121 s.
8. Khu Guan'chzhun. Issledovanie o soglasovannom razvitii vysshego obrazovaniya i regional'noi ekonomiki: dis. ... kand. uprav. nauk. Tyan'tszin', 2015. 137 s.
9. Tsui Khunkhai. Sostoyanie i tendentsii transformatsii kitaiskogo obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. 2008. № 55. S. 472–473.
10. Chzhuan Sichzhen'. Issledovanie ob innovatsionnykh modelyakh regional'nogo razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Kitae. Suchzhou: Izd-vo Suchzhouskogo un-ta, 2013. 243 s.
11. Chzhen Syaomei. Analiz institutsional'nykh faktorov strategii regional'nogo razvitiya professional'nogo obrazovaniya v KNR // Obrazovanie i professiya. 2012. № 14. S. 12–14.
12. Nurkse Ragnar. Problems of Capital Formation in Underdeveloped Countries. Sage: New York: Oxford University Press, 1953. 163 p.

Received: February 20, 2017; accepted for publication March 21, 2017

Reference to the article

Liu Zhiyan. On the Formation of Regionalization as a Main Strategy for the Development of Vocational Education in China // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 1. PP. 14–21.

УДК 378

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-22-31

Ольга Петровна Мариненко¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусско-Российский университет
(212000, Беларусь, г. Могилёв, пр-т Мира, 43),
e-mail: marinenkoo@mail.ru

Елена Ивановна Снопкова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Могилёвский государственный университет им. А. Кулешова
(212000, Беларусь, г. Могилёв, ул. Космонавтов, 1),
e-mail: elenasnopkova@mail.ru

Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования

В данной статье представлены результаты анкетирования иностранных студентов, которые обосновывают важность организации их сопровождения в процессе получения образования. Организация педагогического сопровождения включает три основных этапа: начальный (соответствует периоду острой адаптации, длится первый месяц проживания в неродной стране), промежуточный (соответствует периоду адаптации – первые полгода проживания за рубежом) и основной (продолжается оставшийся период получения образования). Сопровождение предполагает оказание иностранным студентам наиболее востребованной ими помощи: социокультурной (знакомство со страной обучения, освоение особенностей межкультурного взаимодействия), дидактической (интенсификация усвоения неродного языка, представление особенностей системы образования), медико-психологической (мониторинг психофизиологического состояния, предупреждение и решение проблем со здоровьем). Оказание помощи иностранным студентам осуществляется посредством следующих механизмов: организация кураторства учебных групп; волонтерские программы; разработка спецкурсов, представляющих особенности страны обучения; разнообразие внеучебной деятельности; интенсификация усвоения неродного языка, издание адаптированных учебных пособий и пр. В статье также приведены данные педагогического эксперимента, доказывающие, что организация педагогического сопровождения иностранных студентов положительно сказывается на их психофизиологическом состоянии, адаптированности и успеваемости.

Ключевые слова: иностранные студенты, педагогическое сопровождение, медико-психологическая, социокультурная, дидактическая помощь

Вводная часть. Очевидной тенденцией последних десятилетий является интернационализация образования, которая находит выражение в международных образовательных проектах, сотрудничестве учебных заведений и увеличении числа иностранных студентов. Большинство стран, актуализировавших значимость экспорта образовательных услуг, получили результат в виде роста количества иностранных абитуриентов. Не стали исключением Российская Федерация и Республика Беларусь,

где в последнее десятилетие ежегодно увеличивается количество студентов из-за рубежа.

Для самих иностранных студентов обучение за границей имеет и достоинства, и недостатки. С одной стороны, оно включает получение международного диплома, уверенное владение вторым языком и опыт межкультурного общения. С другой стороны, определённую сложность вызывают необходимость изучения неродного языка; адаптация к холодному климату, незнакомой еде

¹ О. П. Мариненко – анкетирование иностранных студентов, организация и проведение педагогического эксперимента, написание и оформление статьи.

² Е. И. Снопкова – разработка методологического обеспечения исследования, помощь в разработке программы и курирование педагогического эксперимента, помощь в написании статьи.

и системе обучения; социализация и аккультурация в неродной среде. Соответственно, значительное количество и отечественных, и зарубежных учёных (Д. Г. Арсеньев, А. В. Зинковский, М. А. Иванова, А. И. Сурыгин, Дж. В. Бартрам, С. Томсон, Дж. Эйб, В. М. Эссес и др.) занимаются исследованием проблем иностранных студентов. При этом большинством исследователей проблем иностранных студентов указывается важность организации в вузах их поддержки и помощи [5; 11].

Потребность в оказании дополнительной помощи и поддержки со стороны специалистов вуза была подтверждена в результате анкетирования иностранных студентов, в котором приняло участие 300 респондентов, обучающихся в различных вузах Республики Беларусь. При этом 92 % опрошенных студентов заявили о необходимости организации дополнительной помощи:

- снабжение информацией о стране обучения, её культуре, правилах поведения в общественных местах (выбрало 57,6 % опрошенных);

- инструктаж об организации занятий, работе в библиотеке (выбрало 52 % опрошенных);

- проведение дополнительных занятий по русскому языку (выбрало 21,3 %);

- психологическая помощь, возможность поделиться своими проблемами (выбрало 13 %) (в анкетировании можно было выбирать несколько вариантов ответа) [8].

Потребность иностранных студентов в оказании помощи подтверждает важность разработки системы их педагогического сопровождения, которое в целом понимается как непрерывное взаимодействие субъектов обучения и воспитания, систематическая организация помощи и поддержки, постоянный мониторинг определённых процессов [3]. Идея педагогического сопровождения стала особенно актуальна в последнее время, соответственно, в ряде работ его субъектами являются иностранные студенты. В данных работах авторы, как правило, концентрируются на начальном этапе вхождения в неродную среду и изучают мониторинг процесса адаптации, как наиболее сложного периода в обучении за рубежом [5; 9].

Различные учёные определяют свои варианты организации сопровождающей

помощи, в частности, И. А. Гребенникова предлагает организовать в учебном заведении центр поддержки иностранных студентов и активно привлекать к участию в их сопровождении сотрудников вуза и всех студентов [2].

Идея сопровождения иностранных студентов активно разрабатывается также в зарубежной научной литературе, где ему соответствует термин *“tracking”*, понимаемый как наблюдение, отслеживание проблем и успехов студентов из-за рубежа [12]. В частности, М. С. Андраде указывает на то, что в США пока нет централизованного органа, который бы оказывал помощь иностранным студентам, и каждый вуз самостоятельно организует их сопровождение [12].

Соглашаясь в целом с указанными выше авторами, в данной статье мы считаем важным рассмотреть педагогическое сопровождение иностранных студентов как процесс, который можно дублировать в других учебных заведениях, и планируем решить следующие задачи:

- 1) определить наиболее значимые для иностранных студентов виды помощи и этапы сопровождения;

- 2) представить различные процедуры по оказанию помощи на каждом этапе;

- 3) проанализировать результаты эксперимента по определению эффективности организации педагогического сопровождения иностранных студентов.

Методология и методы исследования. Исследование выполнено на основе методологии средового подхода (Ю. С. Мануйлов, Н. А. Масюкова, Е. И. Снопкова, В. А. Ясвин и др.), который позволил рассмотреть возможности образовательной среды учреждения высшего образования в организации педагогического сопровождения иностранных студентов, разработать теоретические основы моделирования поддерживающей образовательной среды как посредника между средой страны обучения и конкретным иностранным студентом [10]. Поддерживающая среда представляет собой совокупность влияний, условий и возможностей для оказания как превентивной, так и ситуативной помощи иностранным студентам. Опираясь на результаты теоретической работы по моделированию системы средовых влияний, а также на итоги анкетирования иностранных студентов

и выделенные ими трудности, нами обоснованы следующие наиболее значимые виды помощи в вузах, принимающих иностранцев: социокультурная, дидактическая и медико-психологическая, педагогическое сопровождение которых и рассматривается в данной статье. Таким образом, средовой подход обусловил рассмотрение педагогического сопровождения иностранных студентов как целостную систему организованных видов помощи.

Основным эмпирическим методом исследования выступил педагогический эксперимент, целью которого явились организация и проверка результатов комплексного педагогического сопровождения обоснованных нами видов помощи студентам подготовительного отделения для иностранных граждан.

Результаты исследования и их об-суждение. Понимая педагогическое сопровождение иностранных студентов как систему организованной для них помощи и поддержки, прежде всего, определим её направления. Ориентируясь на результаты анкетирования иностранных студентов и выделенные ими трудности, считаем важной организацию в вузах, принимающих иностранцев, следующих видов содействия.

1. Социокультурная помощь представляет собой содействие иностранным студентам в процессе социализации: знакомство с обычаями и традициями страны обучения; процедурами, сопровождающими процесс обучения (регистрация, медицинский осмотр, страхование и пр.); практическое освоение особенностей межкультурного общения и взаимодействия и пр.

2. Дидактическая помощь направлена на содействие студенту-иностранцу в процессе обучения, включает знакомство с организацией учебного процесса, правилами поведения на занятиях, отношениями с преподавателями и другими студентами; интенсификацию усвоения неродного языка и пр.

3. Медико-психологическая помощь объединяет систему мероприятий, ориентированных на создание позитивного настроения у иностранных студентов, повышение оптимистичности в ситуации обучения за рубежом, сохранение и укрепление психического и физического здоровья и пр.

Поскольку сопровождение представляет собой процесс, предлагаем выделить в нём три основных этапа: начальный, промежуточный и основной – и подробнее рассмотреть возможности оказания помощи на каждом этапе.

Начальный этап сопровождения охватывает первый месяц после въезда в страну обучения и сопровождает период так называемой острой адаптации. Данный период является наиболее сложным в обучении за рубежом и характеризуется влиянием культурного шока, т. е. стресса, вызванного адаптацией к новой культурной среде, и потерей знакомых форм взаимодействия¹ [13]. Для студентов ситуация усугубляется обилием административных процедур (регистрация, медицинский осмотр, оплата обучения и пр.), невладением или слабым владением языком страны обучения, неумением ориентироваться в незнакомом городе, отсутствием навыков поведения в бытовых ситуациях и пр.

Соответственно, при организации сопровождения сотрудники вуза должны уделить особое внимание данному этапу. В целом можно предложить ряд механизмов в организации педагогического сопровождения иностранных студентов на начальном этапе.

1. Активная работа куратора учебной группы. Рядом исследователей отмечается роль сотрудников вуза в обеспечении сопровождения иностранных студентов [5; 14]. При этом, на наш взгляд, куратора целесообразнее всего назначать из числа преподавателей русского языка как иностранного, что обусловлено следующими причинами:

1) многие иностранные студенты, обучающиеся в постсоветских странах, где пока нечасто представлены программы обучения на английском языке, свой первый год за границей посвящают подготовительному отделению и изучают, в основном, русский язык. Соответственно, его преподаватели находятся в самом длительном и тесном контакте с новоприбывшими студентами;

2) преподаватели русского языка как иностранного обычно владеют иностранными языками, что облегчает возможность установления коммуникации со студентами-иностранцами.

¹ Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

Основными задачами деятельности куратора являются следующие: обеспечение безопасной жизнедеятельности иностранных студентов; помощь в адаптации к вузу, городу и ситуации обучения за рубежом в целом; создание условий для полноценного участия иностранных граждан в учебно-воспитательном процессе университета; содействие повышению эффективности обучения. Соответственно, работа куратора охватывает широкий круг обязанностей:

- проведение собраний с разъяснением правил соблюдения безопасности на улицах города и в быту;

- ознакомление студентов с основными положениями действующего законодательства;

- организация разнообразной адаптационной работы: проведение экскурсий; обсуждение ситуаций, возникших в связи с непониманием норм взаимодействия; практическая отработка умения вести себя в общественных местах;

- посещение общежития (разъяснение распорядка, правил приёма гостей, необходимости соблюдения должного санитарно-гигиенического режима; профилактика противопожарной безопасности; помощь по обустройству и утеплению комнат; содействие в приобретении необходимого бытового инвентаря, посуды, канцелярских принадлежностей, тёплой одежды);

- организация досуга студента, направленная на формирование ценностей здорового образа жизни, профилактику асоциального поведения, реализацию потенциала студентов-иностранцев;

- индивидуальные беседы со студентами, в ходе которых оценивается уровень психофизиологического самочувствия студентов; выявляются факторы, оказывающие позитивное и негативное влияние на процесс адаптации студентов, предпочтения студентов в проведении свободного времени, определяются их личностные проблемы.

2. Организация волонтерских программ с новыми студентами. Данные программы, называемые *peer-program* (программы наблюдения) предлагаются в качестве механизма сопровождения рядом авторов [2; 11]. Они предполагают привлечение к процессу сопровождения волонтеров из числа отечественных студентов, владеющих иностранными языками. В на-

шей практике координацией волонтерской деятельности занимается международный отдел, который организует приём иностранцев. Он официально закрепляет за каждым новоприбывшим студентом волонтера, помогающего ему в осуществлении административных процедур, решении бытовых вопросов, усвоении языка и пр.

Студенты-волонтеры знакомят новоприбывших иностранцев с университетом, общежитием, городом; проводят адаптирующие мероприятия (вечера знакомства, игры, спортивные мероприятия); вовлекают новоприбывших студентов в деятельность университетских клубов и секций. Данные программы, с одной стороны, способствуют профилактике этно- и ксенофобий и содействуют воспитанию этнической и расовой толерантности у отечественных студентов, с другой стороны, позволяют снять языковой и культурный барьер у студентов, обучающихся за границей.

Кроме отечественных студентов, в волонтерские программы можно вовлекать соотечественников иностранных студентов из числа старшекурсников. Имея опыт проживания и обучения в неродной стране, данные студенты могут объяснить новоприбывшим студентам определённые сложности с точки зрения иностранца.

3. Использование специальных дисциплин, ставящих задачу оптимизации процесса адаптации иностранных студентов. В нашей практике был разработан и внедрён для иностранных студентов подготовительного отделения спецкурс «Адаптация к обучению в Республике Беларусь», занятия которого на протяжении первого месяца обучения включали:

- 1) знакомство с вузом: расположение учебных корпусов, столовой, гардероба, других необходимых студентам подразделений;

- 2) экскурсия по городу, знакомство с расположением необходимых студентам близлежащих учреждений: поликлиника, аптека, магазины, рынок и т. д.;

- 3) знакомство студентов с правилами внутреннего распорядка и поведения в общежитии, техникой безопасности и поведением в чрезвычайных ситуациях;

- 4) рассказ о процессе адаптации и способах её оптимизации [6].

4. Создание благоприятного социально-психологического климата в учебной

группе, характеристиками которого являются: доброжелательность членов группы в отношении друг друга; толерантность к национальным и индивидуальным особенностям студентов; готовность оказать помощь; позитивность; деловая направленность; высокий статус каждого члена группы. Соответственно, как в процессе обучения преподавателями, так и во внеучебной работе куратором группы подчёркивается значимость подобных отношений. С целью формирования позитивного взаимодействия для обучающихся иностранцев важно разнообразить формы проведения учебных занятий; организовывать мероприятия, в процессе которых решается задача сплочения коллектива.

5. Дидактическая помощь иностранным студентам на начальном этапе сопровождения включает, прежде всего, интенсификацию усвоения русского языка в наиболее значимых ситуациях (в магазине, аптеке, транспорте и пр.). Чтобы нивелировать стрессовость ситуации культурного шока и переход от школьной к вузовской системе обучения, целесообразно использовать приёмы и технологии, близкие к школьным: размеренный темп обучения, большое количество наглядности, небольшой объём домашних заданий, связь материала с жизнью и т. п.

Промежуточный этап сопровождения в нашем представлении охватывает со второго по шестой месяц обучения за рубежом. Мы определили данные временные рамки на основании выводов этнопсихологов, считающих, что приспособление к различным аспектам неродной среды и культуры может иметь различную продолжительность, но у большинства мигрантов заканчивается через полгода¹ [4]. На данном этапе педагогического сопровождения также значимы все три вида помощи: социокультурная, медико-психологическая и дидактическая, которые могут быть интенсифицированы сотрудниками вузов при использовании ряда механизмов.

1. Спецкурс «Адаптация к обучению». На данных занятиях с иностранными студентами организуются: тренинги общения и взаимодействия, для чего приглашаются отечественные студенты; совместное

с преподавателем посещение общественных мест (банка, магазина, аптеки, вокзала) и моделирование простых ситуаций общения; экскурсии; обсуждение возникших в межкультурном взаимодействии проблем. Важным моментом при проведении таких мероприятий является поощрение иностранных студентов к активному участию в общении и взаимодействии с представителями неродной культуры.

Для оказания дидактической помощи в рамках данного спецкурса можно знакомить студентов-иностранцев с системой вузовского обучения и предвузовской подготовки; способами оптимизации образовательного процесса: обучение планированию работы, процедуре подготовки домашнего задания, сдаче экзаменов и зачётов, работе в библиотеке и пр.

2. Организация различной помощи на занятиях по русскому языку как иностранному. Дидактическая помощь предполагает интенсификацию формирования коммуникативной компетентности. Это может быть обеспечено предоставлением иностранцам современных средств для самостоятельного обучения (электронные программы, словари, коммуникативная практика в интернете) и организацией взаимодействия с представителями неродной среды: экскурсии, проведение совместных занятий с отечественными студентами и т. д. В курсе гуманистических концепций, определяющих, что «человека нельзя развить, научить, воспитать; он может только научить себя сам, т. е. научиться, развиваться, воспитаться» [1, с. 19], особое внимание должно быть уделено поощрению желания работать над собой, саморазвиваться. Соответственно, в процессе обучения преподаватель учит иностранных студентов умению планировать деятельность, ставить цель, составлять план, оценивать результат своей работы и своей жизни в целом, поощряет желание заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием.

Социокультурная помощь на занятиях по русскому языку организуется путём подбора материала, раскрывающего особенности культуры, национальных традиций, правил поведения в различных бытовых ситуациях и т. п. Языковой материал также представляет возможности развития социальных навыков: ответственности, дружелюбия, взаимопомощи, умения работать в команде.

¹ Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

3. Медико-психологическая помощь. Координация данной помощи является задачей куратора учебной группы, который тесно взаимодействует с преподавателями русского языка для определения психофизиологического состояния студентов, приглашает сотрудников психологической службы университета и здравпункта, организующих медико-психологическое тестирование и просвещение на темы: процесс адаптации и возможности его интенсификации; профилактика и лечение простудных заболеваний; здоровый образ жизни и пр.

4. Внеучебная деятельность. Многие исследователи полагают важность организации досуга иностранных студентов [5; 14]. На наш взгляд, во внеучебной деятельности можно выделить два направления: интенсификация процесса адаптации иностранных студентов и актуализация творческих, интеллектуальных, спортивных, организаторских и иных способностей иностранных студентов. Соответственно, можно предложить следующие формы внеучебной деятельности для иностранных студентов: социокультурные тренинги, спортивные мероприятия, популяризация различных студенческих клубов и объединений, творческие вечера и пр.

Основной этап сопровождения в нашей модели охватывает оставшийся период обучения в неродной стране. Это обусловлено пониманием того, что для многих иностранных студентов процесс интеграции в неродное общество и культуру продолжается весь период обучения¹. Соответственно, на протяжении всего периода обучения за границей целесообразно помогать обучающимся иностранцам. В связи с наибольшей продолжительностью данный этап, на наш взгляд, целесообразно назвать основным.

На данном этапе в связи с окончанием основных адаптационных процессов значимость медико-психологической и социокультурной помощи значительно снижается, приоритетной остаётся дидактическая помощь, поскольку достаточно редко встречаются иностранные студенты, способные самостоятельно обучаться так же успешно, как и отечественные студенты. Можно выделить ряд направлений указанной помощи.

1. Издание адаптированных для иностранных студентов пособий. В нашей практике специально для данных студентов были изданы такие пособия по профильным дисциплинам, включающие перевод основных понятий на родной язык студентов; детальное объяснение основных терминов; предложения с упрощённой синтаксической структурой; минимум сложных грамматических форм; большое количество иллюстраций и пр.

2. Мультимедийное сопровождение лекций и практических занятий, что обеспечивает возможность конспектировать наиболее важный материал, т. к. для большинства иностранных студентов чтение является более простым видом деятельности в сравнении с аудированием (усвоением на слух).

3. Закрепление менее успевающих студентов за более успевающими. В нашей практике преподаватели поощряют успевающих студентов помогать остальным, добавляя баллы либо уменьшая объём самостоятельной работы. К подобной работе могут привлекаться не только соотечественники иностранных студентов, но и отечественные студенты, что потенциально позволяет им учиться более тесно взаимодействовать с представителями неродной социокультурной среды.

4. Обеспечение печатными текстами лекций, которое даёт возможность самостоятельной проработки учебного материала.

5. Разнообразие и варьирование форм и методов работы и использование специально разработанных для иностранцев учебных заданий.

6. Организация преподавателями индивидуальной помощи иностранным студентам в учебное и внеучебное время и т. д.

Чтобы оценить результаты эффективности сопровождения иностранных студентов, мы проводили педагогический эксперимент со студентами подготовительного отделения для иностранных граждан [7]. Экспериментальным учебным заведением стал «Белорусско-Российский университет», где для двух групп студентов первого года обучения была организована комплексная работа по их сопровождению, представленная выше. Для чистоты эксперимента две контрольные группы студентов обучались в разных учебных заведениях: Могилёвском государственном университете им. А. Кулешова и Гомельском госу-

¹ Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

дарственном университете им. Ф. Скорины. Участники контрольных и экспериментальных групп были сопоставимы по основным характеристикам (возраст, пол, период проживания за рубежом, уровень владения русским языком).

В исследовании был использован метод параллельного эксперимента, т. е. проводилось сравнение различных характеристик участников в одном и том же временном отрезке. В соответствии с выделенными этапами сопровождения и наиболее значимыми на каждом из этапов видами оказываемой помощи, были проведены следующие мониторинговые процедуры.

1. По окончании начального этапа сопровождения (первый месяц обучения) оценивался уровень тревожности студентов, которая является референтным показателем стресса и психологического комфорта/дискомфорта (была использована методика личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера).

2. В конце промежуточного этапа сопровождения:

– проводилось анкетирование относительного психологического и физиологического состояния студентов (использована анкета психофизиологического комфорта Р. И. Водейко и Г. Е. Мазо);

– анализировались основные показатели социальной и культурной адаптации:

адаптивность и интерактивность иностранных студентов (использована анкета «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л. В. Янковского).

3. По окончании подготовительного отделения для иностранных граждан (в конце первого года обучения в неродной стране) сравнивалась успеваемость иностранных студентов экспериментальных и контрольных групп по двум основным предметам: русскому языку и математике (в связи с различием профилей обучения не было возможности сравнить успеваемость по остальным предметам).

Поскольку количество студентов в контрольных и экспериментальных группах различилось (19 и 14 человек соответственно), мы посчитали логичным определить средние значения по каждому показателю. Для определения статистической значимости различий между двумя множествами данных использовался непараметрический статистический критерий Манна – Уитни, который является наиболее корректным и информативным при сравнении данных, полученных по малым выборкам. Кроме того, мы измеряли значение двухсторонней асимптотической значимости (p) (соотношение эмпирического критерия Манна – Уитни и критического). Все расчёты проводились с помощью пакета статистических программ SPSS.

Характеристики состояния студентов

Характеристики	Средний балл		Критерий Манна – Уитни U	Значение асимптотической значимости p
	Контрольные группы	Экспериментальные группы		
Тревожность	38,7	31	66,5	0,00001
Психологический комфорт	3,9	1,75	91,1	0,000001
Физиологический комфорт	2,4	1	50,0	0,04
Адаптивность	5,9	7,85	50,6	0,005
Интерактивность	11,3	12,1	43,3	0,002
Успеваемость (русский язык)	6	7,3	60,65	0,003
Успеваемость (математика)	3,6	5,1	50,6	0,002

Как видно из таблицы, показатели состояния студентов в экспериментальных группах по всем характеристикам имеют более оптимальные значения. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что сопровождение иностранных студентов статистически значимо повлияло на их психофизиологическое состояние, адаптированность и успеваемость. Полученные данные в целом совпадают с результатами других исследований: организация педагогического сопровождения иностранных студентов позволяет интенсифицировать процесс адаптации в неродной среде и повысить качество подготовки иностранных специалистов [2].

Таким образом, констатированная успешность организации сопровождения иностранных студентов позволяет рекомендовать его использование в различных вузах, занятых подготовкой специалистов для других государств.

Заключение. 1. Сопровождение иностранных студентов можно представить как комплексное оказание следующей помощи: социокультурной (знакомство с обычаями и традициями страны обучения, практическое освоение особенностей межкультурного общения и взаимодействия), дидактической (интенсификация усвоения неродного языка, представление особенностей образовательной системы неродной страны), медико-психологической (мониторинг психофизиологического состояния, предупреждение и решение проблем со здоровьем).

2. В процессе сопровождения можно выделить три основных этапа. На начальном этапе сопровождения (первый месяц жизни за рубежом) основными механизмами сопровождения являются куратор-

ство, волонтерские программы с новыми студентами, интенсификация усвоения неродного языка, введение спецкурса, интенсифицирующего процесс адаптации. На промежуточном этапе сопровождения (второй–шестой месяц обучения за рубежом) организуются тренинги межкультурного взаимодействия, экскурсии в общественные места, популяризация средств для самостоятельного освоения русского языка, организация встреч с врачом и психологом и пр. На основном этапе сопровождения приоритетной является дидактическая помощь, её основные механизмы включают издание адаптированных для иностранных студентов пособий, обеспечение их печатными текстами лекций, организацию оказания индивидуальной помощи и т. д.

3. Результаты эксперимента, проведённого в нескольких вузах Республики Беларусь, свидетельствуют, что студенты экспериментальных групп, с которыми было организовано комплексное педагогическое сопровождение, более позитивно оценили своё психофизиологическое состояние, показали более высокие результаты по характеристикам адаптивности и интерактивности, лучше успевали по основным учебным предметам.

4. Для руководства учебных заведений полученные результаты являются основанием для организации комплексного сопровождения обучающихся иностранцев. При этом данные рекомендации носят общий характер, различные процедуры и механизмы сопровождения требуют дальнейшего изучения. Исследования могут быть также продолжены в направлении изучения эффективности различной помощи для представителей отдельных культур, возрастов, лиц мужского и женского пола и пр.

Список литературы

1. Баулин В. П. Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе // Специалист. 2002. № 6. С. 19–21.
2. Гребенникова И. А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Биробиджан, 2010. 197 с.
3. Губанова И. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2002. № 9. С. 32–39.
4. Иванова Н. Л., Мнацаканян И. А. Межкультурная адаптация студентов // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 90–99.
5. Казанцева А. А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 157–161.
6. Мариненко О. П., Мишина М. В. О роли спецкурса «Адаптация иностранных студентов к обучению в Республике Беларусь» в повышении качества подготовки иностранных специалистов // Вышэйшая школа. 2013. № 1. С. 21–23.

7. Мариненко О. П., Васильев А. Ф., Вегера А. С. Оценка качества педагогической поддержки иностранных студентов // Высшая школа. 2010. № 12. С. 63–66.
8. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. Могилёв: Бел.-Рос. ун-т, 2015. 172 с.
9. Романова С. А. Теоретические основы программы психологического сопровождения иностранных студентов вуза // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2014. № 5. С. 114–119.
10. Снопкова Е. И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования // Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. Минск: Зорны верасень, 2008. С. 258–273.
11. Abe J., Talbot D., Geelhoed R. Effects of a peer program on international students adjustment // Journal of College Student Development. 1998. Vol. 39, № 6. PP. 539–547.
12. Andrade M. S. Institutional Policies and Practices for Admitting, Assessing, and Tracking International Students // Journal of international students. 2017. Vol. 7, № 1. PP. 1–6.
13. Pyvis D. Culture shock and the international student' offshore // Journal of Research in International Education. 2005. Vol. 4, № 1. PP. 23–42.
14. Ramachandran N. T. Enhancing international students' experiences: An imperative agenda for universities in the UK // Journal of Research in International Education. 2011. Vol. 10, Issue 2. PP. 201–220.

Статья поступила в редакцию 28.03.2017; принята к публикации 17.04.2017

Библиографическое описание статьи

Мариненко О. П., Снопкова Е. И. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 22–31. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-22-31.

Olga P. Marinenko¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Belarusian-Russian University
(43 pr. Mira, Mogilev, 212000, Belarus),
e-mail: marinenkoo@mail.ru*

Elena I. Snopkova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
A. Kuleshov Mogilev State University
(1 Kosmonavtov st., Mogilev, 212000, Belarus),
e-mail: elenasnopkova@mail.ru*

Pedagogical Tracking of International Students in the Course of Their Education

This paper presents the results of international students' questioning that prove the importance of organization of their tracking in educational process. Pedagogical tracking includes three main stages: initial one (it corresponds to the period of urgent adaptation and lasts the first month of residence in the nonnative country), intermediate one (it corresponds to the adaptation period – the first six months) and the main one (it continues the remaining period of education). Pedagogical tracking unites providing international students with the most demanded assistance: sociocultural one (introducing the country of training, mastering cross-cultural interaction), didactic one (intensification of improving nonnative language, presenting the features of educational system), medical-psychological one (monitoring students' psychophysiological state, prevention and solution of their health problems). Assistance to students is rendered by different mechanisms: educational groups' mentoring; volunteer programs; development of special courses to present the country of education; variety of extra-curricular activities; intensification of nonnative language mastering, edition of adapted manuals and so on. The paper provides the data of the pedagogical experiment that proves that the organization of international students' tracking positively results in their psychophysiological state, adaptiveness and progress in studies.

Keywords: international students, pedagogical support, medical-psychological, socio-cultural, didactic assistance

¹ O. P. Marinenko – international students' questioning, organizing and conducting the pedagogical experiment, writing and designing the article.

² E. I. Snopkova – development of methodological support of the research, assistance in developing the program and monitoring the pedagogical experiment, assistance in writing the article.

References

1. Baulin V. P. Lichnostno-orientirovannyi podkhod v obrazovatel'nom protsesse // Spetsialist. 2002. № 6. S. 19–21.
2. Grebennikova I. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii inostrannykh studentov v rossiiskom vuze (na primere kitayskikh studentov): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Birobidzhan, 2010. 197 s.
3. Gubanova I. I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsial'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov // Pedagogika. 2002. № 9. S. 32–39.
4. Ivanova N. L., Mnatsakanyan I. A. Mezhekul'turnaya adaptatsiya studentov // Voprosy psikhologii. 2006. № 5. S. 90–99.
5. Kazantseva A. A. T'yutorskoe soprovozhdenie protsessa adaptatsii inostrannykh studentov v vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 10. S. 157–161.
6. Marinenko O. P., Mishina M. V. O roli spetskursa «Adaptatsiya inostrannykh studentov k obucheniyu v Respublike Belarus'» v povyshenii kachestva podgotovki inostrannykh spetsialistov // Vysheishaya shkola. 2013. № 1. S. 21–23.
7. Marinenko O. P., Vasil'ev A. F., Vegeera A. S. Otsenka kachestva pedagogicheskoi podderzhki inostrannykh studentov // Vysheishaya shkola. 2010. № 12. S. 63–66.
8. Marinenko O. P. Pedagogicheskaya podderzhka inostrannykh studentov na etape predvuzovskoi podgotovki. Mogilev: Bel.-Ros. un-t, 2015. 172 s.
9. Romanova S. A. Teoreticheskie osnovy programmy psikhologicheskogo soprovozhdeniya inostrannykh studentov vuza // Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti. 2014. № 5. S. 114–119.
10. Snopkova E. I. Sredovoi podkhod kak osnovanie proektirovaniya protsessov i tekhnologii upravleniya kachestvom obrazovaniya // Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika / pod red. A. I. Zhuka, N. N. Koshel'. Minsk: Zorny verasen', 2008. S. 258–273.
11. Abe J., Talbot D., Geelhoed R. Effects of a peer program on international students adjustment // Journal of College Student Development. 1998. Vol. 39, № 6. PP. 539–547.
12. Andrade M. S. Institutional Policies and Practices for Admitting, Assessing, and Tracking International Students // Journal of international students. 2017. Vol. 7, № 1. PP. 1–6.
13. Pyvis D. Culture shock and the international student' offshore // Journal of Research in International Education. 2005. Vol. 4, № 1. PP. 23–42.
14. Ramachandran N. T. Enhancing international students' experiences: An imperative agenda for universities in the UK // Journal of Research in International Education. 2011. Vol. 10, Issue 2. PP. 201–220.

Received: March 28, 2017; accepted for publication April 17, 2017

Reference to the article

Marinenko O. P., Snopkova E. I. Pedagogical Tracking of International Students in the Course of Their Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 22–31. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-22-31.

УДК 377

Ольга Анатольевна Смолина,

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита ул. Александро-Заводская, 30),

e-mail: sameschaeva@yandex.ru

О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате *WorldSkills*

В статье обсуждается вопрос востребованной системы оценки квалификаций в профессиональном образовании. Стратегия реформирования профессионального образования и обучения в большинстве стран, считающихся лидерами профессионального образования и обучения, определена магистральными направлениями Лиссабонской конвенции. Согласно Копенгагенскому процессу, выработаны единые критерии оценки качества, единые квалификационные рамки, единые инструменты оценивания, признания и сертифицирования квалификаций. Оценка качества квалификаций в настоящее время является одним из актуальных вопросов развития не только системы образования, но и экономики страны в целом. В статье рассматриваются новые содержательные интеграционные связи образования с требованиями рынка труда. В настоящий момент в РФ начинает зарождаться система новых инструментов эффективной внешней оценки качества профессионального образования. Дается краткое представление о международном чемпионатном движении *WorldSkills* как об эффективном стандарте оценки квалификаций. Обсуждается внедрение практико-ориентированных экзаменов, оценки квалификаций по стандартам *Worldskills*, которые позволяют значительно более полно контролировать знания студентов, корректировать содержание дисциплин. Успешная сдача экзамена в таком формате означает готовность студента к профессиональной деятельности в выбранной области.

Ключевые слова: *Worldskills*, профессиональное образование, система оценки квалификаций, профессиональные стандарты, качество образования, оценка квалификаций, практико-ориентированные экзамены

Вводная часть. Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных организаций связано с оценкой механизмов, обеспечивающих мобильность профессиональных кадров, новых нормативных возможностей профессиональных стандартов и отражает тенденции обновления системы оценки качества. Тема обеспечения качества образования занимает ведущие позиции в рамках Болонского и Копенгагенского процессов в международной практике обновления профессионального образования, в том числе и в России. Доверие к национальным системам обеспечения качества профессионального образования становится правовой и этической составляющими обновления профессионального образования [7]. Тенденции, отражающие обновление системы оценки качества профессионального образования и обучения, предполагают решение ряда приоритетных задач:

- обновление структуры сети образовательных учреждений;
- обеспечение компетентностного подхода;
- взаимосвязь академических знаний и практических умений;
- модернизацию институтов системы образования, как инструментов социального развития;
- создание системы внешней независимой оценки качества образования и сертификации профессиональных квалификаций;
- распространение практики общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ профессиональных образовательных учреждений.

Решение этих задач подразумевает развитие системы управления качеством образования и реализации взаимодействия учреждений профессионального образования с работодателями на основе внедрения профессиональных стандартов, механизма,

обеспечивающего согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования, создающего условия для правового регулирования их взаимодействия¹.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации², предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования и обучения, отвечающей требованиям рынка труда и условиям развития глобальной экономической конкуренции, сопровождающейся усилением геополитического соперничества.

В условиях трансформации мировой экономики конъюнктура мирового рынка труда неустойчива. Профессиональное образование и обучение (ПОО) повсеместно признаётся не соответствующим современным требованиям рынка труда, быстро меняющейся экономической и политической конъюнктуре, требованиям социального порядка.

В системе формального профессионального образования является традиционным оценивание знаний, умений и навыков (ЗУН) в процессе и по окончании профессиональной образовательной программы. Однако достаточно хорошо разработанная традиционная система педагогических измерений малоэффективна при оценивании профессиональной квалификации. Образовательные достижения учащихся могут свидетельствовать об уровне образованности, но не об уровне готовности к трудовым действиям. Сумма результатов оценивания знаний, умений и навыков при получении диплома не даёт возможности судить о готовности выпускников к трудовой деятельности, требующей определённых сертифицированных квалификаций [2].

¹ Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.oo659.ucoz.ru/biblio/documents/o_konceptcii_federalnoj_celevoj_programmy_razvitiija.pdf (дата обращения: 07.02.2017).

² Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р (ред. от 08.08.2009 г.) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 10.02.2017).

Требования законодательных и нормативных документов в области образования актуализируют проблему оценивания результатов обучения будущих специалистов.

Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» предусматривает увеличение к 2020 году числа высококвалифицированных работников (не менее трети от числа квалифицированных работников), создание до 1 декабря 2015 года базовых центров профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров. Изменения в отечественном законодательстве касаются также разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, согласно которых в Федеральном законе «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью № 1 Федерального закона “О техническом регулировании”» от 03.12.2012 г. № 236 определены понятия: квалификация работника и профессиональный стандарт³.

Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» регулирует отношения, возникающие при проведении независимой оценки квалификации работников и лиц, претендующих на осуществление определённого вида трудовой деятельности. Закон даёт определение оценке квалификаций как процедуре подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям⁴.

Отличительной чертой признания квалификации является оценка результатов обучения, выраженная в компетенциях [10].

В данной статье раскрывается вопрос формирования востребованной системы оценки квалификаций в формате *Worldskills*. Проблемой исследования является поиск путей интернациональной гармонизации и перспектив развития по сопряжению ин-

³ Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона “О техническом регулировании”» от 03.12.2012 г. № 236-ФЗ (последняя ред.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138556/ (дата обращения: 10.02.2017).

⁴ Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ (последняя ред.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/ (дата обращения: 10.02.2017).

тересов сферы труда и сферы образования на основе оценки квалификаций, результатов обучения в формате компетенций.

Понимание необходимости изменения подходов к оценке квалификации сделало эту тему востребованной для научно-педагогического сообщества. Появление публикаций, посвящённых данной проблеме, свидетельствует об устойчивом интересе к вопросу оценки и сертификации квалификаций. Этим обусловлена потребность в разработке и продвижении концепции оценивания квалификаций, соответствующей новым условиям развития профессионального образования в соответствии со стандартами *WorldSkills*.

Методология и методы исследования. Методологическую основу составляют идеи соотношения фундаментального и прикладного в педагогическом исследовании. Методологическими характеристиками данного прикладного исследования являются:

1. Изучение вопроса практико-ориентированного подхода в профессиональном обучении при оценке результатов обучения.

2. Поиск научных знаний о том, какие условия способствуют оптимизации и какими должны быть основные этапы и методы работы, обеспечивающие данную практическую задачу.

Цель исследования: проанализировать экспертно-аналитические материалы по подготовке и проведению чемпионатов *WorldSkills*. Задача исследования: изучить опыт внедрения международных стандартов оценки квалификаций по *WorldSkills* в практике профессионального образования. В работе использован теоретический метод исследования: анализ специальной литературы, обобщён опыт проведения практико-ориентированных экзаменов по стандартам *WorldSkills*.

Результаты исследования и их обсуждение. Одной из задач, поставленных Федеральной целевой программой развития образования на 2016–2020 годы, является формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов. В рамках решения этой задачи необходимо обеспечить формирование качественно нового отношения обучающихся и образовательных организаций к качеству образования и получаемым по его итогам компетенциям,

процедурам и механизмам их измерения и оценки, создать национально-региональную систему независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях, обеспечить создание новых инструментов и оценочных процедур (включая международные исследования качества) как в общем, так и в профессиональном образовании.

Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года говорит о том, что решение задачи обеспечения соответствия квалификации выпускников требованиям экономики связано с развитием механизмов оценки качества образования, качества оценки квалификаций, повышением гибкости в планировании потребностей в кадрах, эффективности процесса обучения, а также адаптивности в формировании и обновлении программ¹.

Развитие механизмов оценки качества образования основывается на принципах открытости, объективности, прозрачности и общественно-профессионального участия, а интенсивность обучения связана с расширением объёма практико-ориентированных методов обучения (обучения на рабочем месте, наставничества, обучения в контексте профессиональной деятельности), а также поддержкой проведения международных и всероссийских конкурсов профессионального мастерства среди обучающихся профессиональных образовательных организаций.

Одним из средств повышения качества подготовки высококвалифицированных рабочих и служащих является ориентация на оценку результатов профессионального образования в СПО и вузах в соответствии с международными стандартами *WorldSkills*. Стандарты *WorldSkills* – это инструмент повышения объективности оценки качества подготовки студентов за счёт своей практико-ориентированной направленности [1].

Основанное в 1946 году движение *WorldSkills International (WSI)*, объединяя 75 стран, является международной площадкой для профессионального роста и со-

¹ Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – М., 2013. – Режим доступа: <http://www.xn80abucjiibhv9a.xnp1ai/board/319/file/2293/> (дата обращения: 06.02.2017).

вершенствования рабочих навыков. Миссия *WSI* состоит в повышении престижа профессий, демонстрации важности компетенций для экономического роста и личного успеха. Цель этого международного некоммерческого движения – развитие профессионального образования путём гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всём мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всём мире в целом. Деятельность *WSI* охватывает 6 основных направлений. Главное направление – это система региональных, национальных и международных чемпионатов. Другие направления включают в себя: построение карьеры, популяризацию профессии, образования и профподготовки, международное сотрудничество и развитие, а также исследования в областях, связанных с профессиональными навыками. Это движение направлено на обеспечение экспертной оценки, разработку и формирование высочайшего уровня мировых профессиональных стандартов рабочих специальностей в промышленности и секторе обслуживания, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации.

Внедрение международных стандартов *WorldSkills* способствует формированию экспертных сообществ по всему миру и разработке мета-стандартов по профессиям, востребованным и прогнозируемым (набор актуальных компетенций) [7, с. 201–208].

Экспертами *WorldSkills* могут быть волонтеры, высококвалифицированные и опытные специалисты, обладающие знаниями и умениями, востребованными на рынке труда, работающие на производстве или же преподающие в учебных заведениях. Задача экспертов – разработать задание и критерии оценки для проведения чемпионата. Члены экспертной комиссии обладают необходимой информацией для постановки актуальной и практико-ориентированной задачи для конкурсанта, которая является отражением требований к квалификации современного специалиста на его рабочем месте.

Эксперт *WSR* должен:

- иметь официальную и/или признанную квалификацию с подтверждённым промышленным и/или практическим опытом в компетенции, в которой он будет аккредитован;

- активно принимать участие в проработке регламентирующих документов Регионального чемпионата *WSR*;

- знать и соблюдать Правила Регионального чемпионата *WSR*;

- обладать высокими моральными качествами, такими, как: честность, объективность, справедливость и готовность к сотрудничеству с другими экспертами *WSR*.

Разработаны стандарты *WorldSkills*, которые включают в себя: техническое описание (*TD – Technical Description*), тестовое задание (*TP – Test Project*), критерии оценки, инфраструктурный лист (*Infrastructure List*), план соревновательной площадки с оборудованием (*Layout*) и требования по технике безопасности (*Health & Safety*).

Экспертное сообщество формирует или актуализирует (в зависимости от того, новая это компетенция или уже существует с предыдущих соревнований) вышеперечисленные стандарты.

Через *TD* задаются рамки компетенции (профессии). Эксперты указывают присутствующие профессии ключевые *Skills*. Затем к каждой компетенции (профессии) формируется или актуализируется конкретное задание (*TP*) на проверку. Обязательно к каждой части тестового задания формируются наборы критериев, имеющие определённый экспертами вес. Отдельно вынесены в стандартах *WS* требования по технике безопасности. Инфраструктурный лист содержит перечень всего оборудования, инструмента и расходных материалов – всё, из чего «состоит» площадка.

Принципы, заложенные в стандартах *WS*, а именно: требования к конкретной профессии от ведущих представителей промышленности и от бизнеса; отражение лучших практик реального сектора экономики; обновление каждые два года; разработка с учётом трендов развития экономики; актуализация с участием представителей промышленности и бизнеса; апробация каждые два года в рамках мировых чемпионатов *WS* могут быть ориентиром модернизации инструментов оценивания качества образовательных программ, оценивания компетенций обучающихся, оценивания квалификаций выпускников [6].

Стандарты *WSI* соответствуют национальным, отраслевым, региональным рамкам квалификаций. Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ

и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия»» и базовым центром профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров было проведено исследование. Результаты этой работы представлены в аналитическом отчёте «О соответствии международных стандартов компетенций *WorldSkills*, описаний профессиональных квалификаций, присваиваемых на основе профессиональных стандартов, соответствующих разделов федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ по профессиям и специальностям топ-50». В данном отчёте говорится о том, что профессиональный стандарт может быть проверен по стандартам *WS*. Проверка сможет объективно показать уровень профессионализма участников соответствующей профессии. По итогам рассмотрения представленных ФГОС можно сделать вывод о том, что стандарт *WS* можно применять для оценки прохождения образовательных программ по представленным направлениям подготовки. Тем не менее, важно отметить, что полного соответствия нет ни с одним из ФГОС. Данный стандарт *WS* может быть использован как основа для разработки соответствующих стандартов по этим направлениям подготовки. Для выстраивания системы оценивания квалификаций необходимо организовать взаимодействие с отраслевыми советами по профессиональным квалификациям¹.

Проанализировав накопленный опыт различных образовательных организаций в использовании методики *WorldSkills* при проведении государственной итоговой аттестации по программам подготовки квалифицированных специалистов, можно с уверенностью сказать, что этот формат имеет превосходство над традиционным методом [3, с. 48–57].

Основой практико-ориентированного экзамена является базовое задание

¹ Аналитический отчёт о соответствии международных стандартов компетенций *WorldSkills*, описаний профессиональных квалификаций, присваиваемых на основе профессиональных стандартов (далее – ПС), соответствующих разделов федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) и примерных основных образовательных программ (ПООП) по профессиям и специальностям топ-50 [Электронный ресурс]. – М., 2016. – 198 с. – Режим доступа: <http://www.krirpo.ru/Documents/august%202016> (дата обращения: 08.11.2016).

WorldSkills. Проверяются не просто знания и навыки по дисциплине, но и умение их сочетать с навыками и знаниями из других дисциплин. Задание на практико-ориентированном экзамене состоит из трёх частей: текст задания, исходные материалы для выполнения задания, критерии оценки задания.

Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ) является первым вузом, который массово применил формат *WorldSkills* для экзаменов. Вуз применяет подход, принятый на международных чемпионатах профессионального мастерства *WorldSkills*, участником которых с недавних пор стала и Россия.

Задания и формат соревнований построены так, что полностью охватывают профессиональные знания и навыки, позволяя полноценно оценить квалификацию конкурсанта. Такой подход, а фактически это выполнение конкретного профессионального задания, позволяет выявить практически все пробелы в знаниях студентов, которые зачастую остаются скрытыми в традиционном экзамене с билетами.

Результаты, полученные в процессе разработки, апробации и внедрения практико-ориентированных экзаменов, подтверждают возможность применения их при оценке качества подготовки студентов, они позволяют более полно контролировать знания студентов, корректировать содержания дисциплин. Такой экзамен готовит студента к трудовой жизни, позволяет оценить свои силы для участия в конкурсе *WorldSkills*. Успешная сдача экзамена в таком формате означает готовность студента к профессиональной деятельности в выбранной области [8; 9].

Также есть опыт использования методики чемпионатов *WorldSkills* в проведении государственной итоговой аттестации по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих, а именно в изменении формы проведения выпускной практической квалификационной работы (Тюменский техникум строительной индустрии и городского хозяйства).

Выпускник выполняет реальный вид работ (по одному или нескольким видам деятельности) в присутствии членов государственной экзаменационной комиссии.

Проведение государственной итоговой аттестации в форме ВКР с практической

частью в формате *WorldSkills* позволяет одновременно решить целый комплекс задач:

- ориентирует каждого преподавателя и студента на конечный результат;
- позволяет в комплексе повысить качество учебного процесса, качество подготовки специалиста и объективность оценки подготовленности выпускников;
- систематизирует знания, умения и опыт, полученные студентами во время обучения и во время прохождения производственной практики;
- расширяет полученные знания за счёт изучения новейших практических разработок и проведения исследований в профессиональной сфере [5].

В 2016 году Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия»» принят приказ о проведении демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» в 2017 году. Разработана методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам *WorldSkills Russia* в рамках государственной итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций.

Для организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» используются и применяются следующие понятия. Государственная итоговая аттестация (ГИА) – форма оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательных программ, имеющих государственную аккредитацию. Демонстрационный экзамен – форма оценки соответствия уровня знаний, умений, навыков студентов и выпускников, осваивающих программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена, позволяющих вести профессиональную деятельность в определённой сфере и выполнять работу по конкретным профессиям или специальностям в соответствии со стандартами «Ворлдскиллс Россия». Комплект оценочных материалов – совокупность заданий, их спецификации, технических описаний оцениваемых компетенций, критериев и инструментов оценивания, обеспечивающих в целом оценку результатов выполнения заданий демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия».

Центр проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс

Россия» – организация, располагающая площадкой для проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия», материально-техническое оснащение которой соответствует требованиям Союза «Ворлдскиллс Россия».

Техническое описание (ТО) – документ, определяющий название компетенции, последовательность выполнения задания, критерии оценки, требования к профессиональным навыкам участников, состав оборудования, компоненты, оснастку, основное и дополнительное оборудование, требования по нормам охраны труда и технике безопасности, разрешенные и запрещённые к использованию материалы и оборудование. Инфраструктурный лист (ИЛ) – список необходимых материалов и оборудования для проведения демонстрационного экзамена по определённой компетенции по стандартам «Ворлдскиллс Россия». Эксперт – лицо, подтвердившее знания, умения и навыки по какой-либо компетенции в соответствии с требованиями Союза «Ворлдскиллс Россия», а также лицо, прошедшее специализированную программу обучения, организованную Союзом «Ворлдскиллс Россия» и имеющее свидетельство о праве проведения демонстрационного экзамена, корпоративных и региональных чемпионатов по стандартам «Ворлдскиллс Россия». Главный эксперт на площадке – эксперт, определённый в соответствии с порядком, установленным Союзом «Ворлдскиллс Россия» ответственным по организации и проведению демонстрационного экзамена на определённой площадке по какой-либо компетенции и наделённый соответствующими полномочиями. Технический эксперт – эксперт, отвечающий за техническое состояние оборудования и соблюдение всеми присутствующими на площадке лицами правил и норм охраны труда и техники безопасности. Экспертная группа – группа экспертов для оценки выполнения заданий демонстрационного экзамена на площадке по определённой компетенции. *ESim* – это система мониторинга, сбора и обработки результатов демонстрационного экзамена. *CIS (Competition Information System)* – это специализированное программное обеспечение для обработки информации во время демонстрационного экзамена. Доступ к системе предоставляется Союзом «Ворлдскиллс Россия» по официальному запросу от организаторов экзамена.

Проведение демонстрационного экзамена в 2017 году реализуется в пилотном формате в рамках внедрения Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста в 21 субъекте Российской Федерации. Включение формата демонстрационного экзамена в процедуру государственной итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций – это модель независимой оценки качества подготовки кадров, содействующая решению нескольких задач системы профессионального образования и рынка труда без проведения дополнительных процедур¹.

Заключение. Анализ экспертно-аналитических материалов по подготовке и проведению чемпионатов *WorldSkills* показывает, что результатом реализации проекта *WorldSkills* является повышение статуса и качества профессионального образования в России. Благодаря международному движению *WorldSkills* у системы профессионального образования появился эффективный инструмент разработки и развития профессиональных образовательных стан-

дартов, комплексной проверки результатов качества профессионального образования на различных уровнях его организации.

Изучение опыта внедрения международных стандартов оценки квалификаций по *WorldSkills* в практике профессионального образования и обучения говорит о том, что для образовательных организаций проведение аттестационных испытаний в формате демонстрационного экзамена – это возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, материально-техническую базу, уровень квалификации преподавательского состава, а также направления деятельности.

Необходимо распространение в российской системе оценки качества образования международных инструментов оценивания и исследования качества образования, формирование единых подходов в части технологии обеспечения процедур оценки качества квалификаций, что является одной из возможностей сопряжения интересов сферы труда и сферы образования на основе результатов обучения – компетенций [4].

Список литературы

1. Алексеева Е. А. Движение *WorldSkills Russia*: история, проблемы и перспективы // Научный альманах. 2016. № 5–2. С. 21–29 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ucom.ru/doc/na.2016.05.02.pdf> (дата обращения: 15.03.2017).
2. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю. Концепция оценивания квалификаций // Образование и наука. 2012. № 10. С. 46–67.
3. Голосова А. М., Луданова А. А., Струк Т. В. Организация проведения экзамена квалификационного по методике *WorldSkills* в ГПОУ ТО «Тульский экономический колледж» // Приоритетные направления совершенствования производственного обучения в учреждениях профессионального образования: от теории к практике: сб. науч. ст. по итогам I Всерос. науч.-практ. конф. М.: Колледж КЭСИ, 2016. С. 48–56.
4. Рагозина Е. В. Реализация компетентного подхода при подготовке выпускников к государственной итоговой аттестации в формате *WorldSkills*: сб. науч. ст. с междунар. участием. Ишим: Ишимский пед. ин-т им. П. П. Ершова, 2016. С. 123–126.
5. Семенова И. А. Стандарты *WorldSkills* как инструмент повышения объективности оценки качества подготовки студентов среднего профессионального образования // Приоритетные направления производственного обучения в учреждениях профессионального образования России: от теории к практике: сб. науч. ст. по итогам I Всерос. науч.-практ. конф. М.: КЭСИ, 2016. С. 107–116.
6. Союз «Ворлдскиллс Россия» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.WorldSkills.ru> (дата обращения: 10.02.2017).
7. Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов / под ред. Д. Д. Дугаровой. Чита: ЗабГУ, 2016. 246 с.
8. Черных П. П. *WorldSkills* – инструмент профессионального образования // Образовательная политика. 2014. № 1. С. 115–120.

¹ Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» // Приложение № 1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30.11.2016 г. № ПО/19. – М., 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://collegepss.ru/files/metodicheskaya/metodika_demonstracionnogo_ekzamena.pdf (дата обращения: 06.02.2017).

9. Чикунов И. М. Практико-ориентированные экзамены в формате *WorldSkills* // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2016. С. 438–443.

10. Bryan Maguire Issues arising from qualifications frameworks in Europe // Irish Bologna Expert Conference “National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training”. Dublin Castle, Ireland. 2010. 15 April. 25 p.

Статья поступила в редакцию 19.03.2017; принята к публикации 25.04.2017

Библиографическое описание статьи

Смолина О. А. О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате *WorldSkills* // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 32–40.

Olga A. Smolina,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: sameschaeva@yandex.ru

About Formation of Demanded Evaluation System of Qualifications in Worldskills' Format

The article discusses a popular question of the evaluation system of qualifications in vocational education. The main areas of the Lisbon Convention determine reform strategy of vocational education and training in most countries, which consider themselves a leader of vocational education and training. According to the Copenhagen process, uniform criteria of quality assessment, uniform qualifications frameworks, uniform evaluation tools, recognition and certification of qualifications are developed. Assessment of the quality of qualifications is currently one of the most important issues concerning the development of not only the education system but the economy as a whole. The paper discusses meaningful integration relationship of education and labour market's requirements. Currently, the new system of efficient external quality assessment tools is emerging in Russia. The author gives a brief idea about international championship movement *WorldSkills* as an effective evaluation standard of qualifications. The paper deals with introduction of practical examinations, the assessment of qualifications by the *WorldSkills*' standards, which allow us to control much more fully knowledge of students, to correct contents of disciplines. Successful passing of the examination in such format means readiness of the student for professional activity in the chosen area.

Keywords: *Worldskills*, vocational education, evaluation system of qualifications, occupational standards, education quality, practical examinations

References

1. Alekseeva E. A. Dvizhenie *WorldSkills* Russia: istoriya, problemy i perspektivy // Nauchnyi al'manakh. 2016. № 5–2. С. 21–29 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ucom.ru/doc/na.2016.05.02.pdf> (data obrashcheniya: 15.03.2017).

2. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu. Kontseptsiya otsenivaniya kvalifikatsii // *Obrazovanie i nauka*. 2012. № 10. S. 46–67.

3. Golosova A. M., Ludanova A. A., Struk T. V. Organizatsiya provedeniya ekzamina kvalifikatsionnogo po metodike *WorldSkills* v GPOU TO «Tul'skii ekonomicheskii kolledzh» // *Prioritetnye napravleniya sovershenstvovaniya proizvodstvennogo obucheniya v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya: ot teorii k praktike: sb. nauch. st. po itogam I Vseros. nauch.-prakt. konf. M.: Kolledzh KESI, 2016. S. 48–56.*

4. Ragozina E. V. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda pri podgotovke vypusknikov k gosudarstvennoi itogovoi attestatsii v formate *WorldSkills*: sb. nauch. st. s mezhdunar. uchastiem. Ishim: Ishimskii ped. in-t im. P. P. Ershova, 2016. S. 123–126.

5. Semenova I. A. Standarty *WorldSkills* kak instrument povysheniya obektivnosti otsenki kachestva podgotovki studentov srednego professional'nogo obrazovaniya // *Prioritetnye napravleniya proizvodstvennogo obucheniya v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya Rossii: ot teorii k praktike: sb. nauch. st. po itogam I Vseros. nauch.-prakt. konf. M.: KESI, 2016. S. 107–116.*

6. Soyuz «Worldskills Rossiya» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.WorldSkills.ru> (data obrashcheniya: 10.02.2017).
7. Formirovanie vostrebovannoi sistemy otsenki kachestva obrazovaniya i obrazovatel'nykh rezul'tatov / pod red. D. D. Dugarovoi. Chita: ZabGU, 2016. 246 s.
8. Chernykh P. P. WorldSkills – instrument professional'nogo obrazovaniya // Obrazovatel'naya politika. 2014. № 1. S. 115–120.
9. Chikunov I. M. Praktiko-orientirovannye ekzameny v formate WorldSkills // Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2016. S. 438–443.
10. Bryan Maguire Issues arising from qualifications frameworks in Europe // Irish Bologna Expert Conference “National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training”. Dublin Castle, Ireland. 2010. 15 April. 25 p.

Received: March 19, 2017; accepted for publication April 25, 2017

Reference to the article

Smolina O. A. About Formation of Demanded Evaluation System of Qualifications in Worldskills' Format // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 32–40.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 159.922

Лариса Геннадьевна Заборина,
кандидат психологических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: zaborinalarisa@yandex.ru

Практика оказания психологической помощи в рамках социально-психологического тренинга студентам с ограниченными возможностями здоровья

В статье проводится анализ современного теоретического материала, посвящённого личностным особенностям молодых людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и описан практический опыт работы со студентами-инвалидами в процессе обучения в вузе. В теоретической части статьи показано, что большинство лиц с ОВЗ имеют такие психологические особенности, как нарушения в сфере общения и коммуникации, низкую или завышенную самооценку. У них преобладает сниженный фон настроения, характерен пессимизм, повышенный уровень тревожности, инфантильность, склонность к драматизации событий. Людям с ОВЗ свойственны фиксированность внимания на внутренних переживаниях, ипохондричность, характерны вспышки раздражительности. В практической части материала описаны результаты наблюдения за студентами с ОВЗ, которые участвовали в работе социально-психологического тренинга (СПТ). В приведённых примерах описана динамика их состояния по результатам участия в социально-психологическом тренинге. Показано, что участие в СПТ способствует более качественной адаптации студентов с ОВЗ в вузе, личностному развитию и коррекции негативных состояний. В статье показаны преимущества работы в тренинге как особой формы работы. Описана роль тренера в СПТ и возможности его влияния на студентов с ОВЗ.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, социально-психологический тренинг, личностные особенности, личностное развитие, коррекция

Вводная часть. Инклюзивное образование постепенно входит в нашу жизнь и становится обычным явлением. Однако студенты с ОВЗ на протяжении всего времени существования психологического факультета Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, а позднее психолого-педагогического факультета Забайкальского государ-

ственного университета имели возможность получить высшее образование: стать педагогами-психологами, психологами образования, специальными психологами, дефектологами. Студенты с ОВЗ, обучающиеся на факультете, имели различные особенности здоровья, среди которых – двигательные нарушения, нарушения слуха, зрения, речи и другие, приводящие к инвалидности,

заболевания. Часть обучающихся студентов с ОВЗ имели приобретённый характер травм. Всего в разные годы на очной и заочной формах обучения факультета обучалось не менее 20 студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Методология и методы исследования. Основными методами исследования стали анализ специальной литературы по проблеме личностных особенностей молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, а также наблюдения за студентами с ОВЗ в ходе проведения социально-психологического тренинга.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно многочисленным исследованиям [1; 5, 6; 10], имеющиеся у человека особенности развития вносят в процесс становления личности значительное своеобразие. Каждый вид аномального развития имеет свои специфические особенности. Наиболее общей личностной особенностью большинства молодых людей с инвалидностью являются нарушения в сфере общения, способности к приёму и переработке информации. По этой причине студенты имеют значительные трудности не только при обучении на лекционных, семинарских и практических занятиях, но и в повседневном взаимодействии с ровесниками и преподавателями.

Другой личностной особенностью молодых людей с ОВЗ часто является низкая или, наоборот, чрезмерно завышенная самооценка.

Ранее мы проводили исследование, в котором были выявлены основные психологические особенности людей с инвалидностью в возрасте от 15 до 35 лет (количество испытуемых – 50). Обозначим только некоторые личностные особенности, которые интересны в контексте представленной статьи. Так, было выявлено, что у лиц с ОВЗ преобладает сниженный фон настроения: для них характерна печальность, удручённость собственным положением. Преобладают пессимистические тенденции. Некоторые молодые люди склонны к застремости на отрицательных переживаниях, ригидности и формированию сверхценных идей. У испытуемых выражены такие особенности, как тревожная мнительность, инфантильность, склонность к драматизации событий, чувствительность. Каждому третьему испытуемому присущи

такие характеристики, как фиксированность внимания на внутренних ощущениях, склонность к преувеличению тяжести своего состояния, ипохондричность. Около 30 % опрошенных лиц с ОВЗ переживают выраженные депрессивные эмоции с чувством тоски, бесперспективности, суицидальными мыслями и намерениями. Одной трети выборки (34 %) свойственны такие личностные характеристики, как склонность к образованию навязчивых идей, застремость на отрицательных переживаниях, обидчивость. Истерические черты присутствуют приблизительно у одной четверти испытуемых, а шизоидные характеристики личности свойственны одной пятой всех респондентов. Уровень образования испытуемых положительно коррелирует с ипохондричными особенностями личности. Сниженный фон настроения, печальность, удручённость своим положением напрямую зависит от уровня тревожности личности. Сниженный фон настроения приводит к учащению вспышек раздражительности у молодых людей с ОВЗ [3, с. 305]. Все эти характеристики, в некоторой степени, свойственны и студентам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся в нашем учебном заведении.

Опубликованы исследования, в которых подтверждается, что студенты-первокурсники с ОВЗ имеют высокие показатели уровня личностной тревожности, что свидетельствует о фрустрационной напряжённости базовых потребностей испытуемых. По всей видимости, это связано с тем, что на начальном этапе обучения первокурсники с ограниченными возможностями здоровья при столкновении с адаптационными затруднениями в силу стеснительности, боязни получить отказ, недостатка коммуникативных умений испытывают дефицит социальной поддержки. Высокая личностная тревожность, в данном случае, препятствует реализации продуктивной активности, способствует развитию таких защитных форм поведения, как отрицание реальности (75 %), рационализация (46 %), реактивные образования (35 %), регрессия (12 %), которые приобретают характер деструктивной компенсации. Особенности Я-концепции студентов с ОВЗ связаны с низким уровнем самоуважения (48 %), саморукводства (30 %), самоинтереса (22 %). Вероятно, это связано с тем, что физический дефект, со-

матическое заболевание воспринимается данным контингентом как дефект личности в целом, дефект их собственного «Я». Для студентов с ОВЗ характерны существенные проблемы в построении межличностных отношений. Неадекватность самовосприятия, самопознания, восприятия окружающих формирует у студентов-инвалидов неудовлетворённость отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом [5, с. 195–196].

На качественных характеристиках развития людей с ОВЗ сказываются степень, время возникновения первичного дефекта и возраст, в котором он был приобретён. Общая закономерность состоит в том, что чем раньше наступило повреждение, тем значительнее может быть проявление аномалий в развитии [9].

Несмотря на своеобразие психического развития студентов с ОВЗ, многие юноши и девушки имеют достаточный личностный ресурс для преодоления негативных тенденций, что подтверждается самим фактом поступления в высшее учебное заведение. Развитию и, возможно, коррекции личностных качеств студентов с ОВЗ, несомненно, способствует углублённое теоретическое и практическое изучение психолого-педагогических дисциплин, входящих в учебный план. Наиболее, на наш взгляд, «помогающей», способствующей позитивным изменениям дисциплиной в рамках учебного плана является социально-психологический тренинг (СПТ).

Тренинг – это форма специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- повышение представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я-концепции [2].

Несмотря на многообразие подходов к пониманию тренинга, можно выделить общие цели, которые объединяют различные по направленности и содержанию тренинговые группы:

- изучение психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;

- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- изучение психологических закономерностей механизмов и эффективных способов взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;

- развитие самосознания и самоисследования участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;

- содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха [2].

СПТ, чаще всего, преподаётся на первых курсах обучения, что, несомненно, способствует более качественной адаптации студента к условиям обучения в вузе среде сверстников и преподавателей.

По нашим наблюдениям, СПТ является эффективной формой не только обучения, но и коррекции личностных особенностей. Подчас студенты-первокурсники с ОВЗ никогда ранее не сталкивались с такой формой работы. Она вызывает неподдельный интерес молодых людей и тем самым усиливает эффект от проводимых упражнений. Групповая работа обладает в данном случае большой эффективностью в связи с тем, что такой опыт работы противодействует отчуждению, помогает в решении межличностных проблем. Молодые люди с ОВЗ начинают избегать непродуктивного замыкания на самом себе, становятся более открытыми, понимают, что их проблемы не уникальны, что и другие ровесники переживают сходные чувства.

Работа в тренинге предоставляет возможность получения обратной связи от других людей. Многие молодые инвалиды впервые в жизни получают опыт безоценочной обратной связи, которая позволяет увидеть своё отражение в глазах других людей. М. А. Реньш, Н. О. Садовникова и Е. Г. Лопес говорят о «возможности “смотреться” в целую галерею “живых зеркал”, что является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы» [7, с. 24]. О сходных преимуществах групповой работы говорит и К. Рудестам [8].

Безусловно, в работе СПТ влияние на студентов имеет личность тренера, кото-

рый владеет формами и методами групповой работы и подчас выстраивает занятия таким образом, чтобы оказать содействие в развитии или коррекции тех или иных качеств молодых людей с инвалидностью. Эта работа незаметна для самих студентов, она ими не осознаётся, поэтому грамотное планирование занятий и осознание личностных проблем участников групповой работы тренером делает, на наш взгляд, её ещё более эффективной.

Приведём несколько примеров наблюдений за студентами в ходе ведения СПТ.

Студентка Л., первокурсница психолого-педагогического факультета, имеет умеренное нарушение опорно-двигательного аппарата. На первых занятиях крайне неуверенна в себе: молчит, на вопросы отвечает односложными фразами или киванием головы, стремится не выделяться. При обращении к ней по имени не смотрит в глаза участникам, кожа лица краснеет, покрывается потом. Студенты группы говорят, что с ней «сложно выполнять задания, потому что она их никак не делает». Пассивна. С большим трудом даёт обратную связь по типу «понравилось – не понравилось».

Через три месяца наблюдения у Л. наблюдается явная положительная динамика: девушка спокойно вступает в контакт с одноклассниками, с тренером; улыбается в ответ, смотрит в глаза, при обращении к ней не стесняется, может выразить своё мнение в группе, в том числе несогласие. Ведёт дневник по итогам занятий. Рефлексирует, иногда может описать своё состояние и настроение.

Студент Е., первокурсник психолого-педагогического факультета, имеет выраженное нарушение слуха. На первых за-

нятиях невнимателен, не пытается вникнуть в происходящее, не хочет выполнять правила тренинга, часто отвлекается. Требуется постоянное внимание к себе, гримасничает. Расторможен, встаёт с места, совершает навязчивые движения. В контакт вступает только тогда, когда упражнение вызывает интерес.

По прошествии 4 месяцев обучения сокурсники отмечают, что Е. привык к групповым занятиям: старается понять цель упражнений, выполняет правила группы. Несмотря на то, что всегда имеет своё мнение, с удовольствием подстраивается под нормы группы, если этого требует упражнение. Ведёт дневник. Если что-то недопонимает, переспрашивает непонятое у одноклассников. Не стыдится задавать вопросы. К участникам группы доброжелателен, внимателен.

Ни для кого не секрет, что люди с приобретённой инвалидностью подвержены влиянию психической травмы. В некоторых случаях участие в работе СПТ способствует смягчению симптоматики травмы, её переработке.

Заключение. Таким образом, разные формы работы тренинга (групповая дискуссия, игровые методы, методы, направленные на развитие социальной перцепции и другие) дают большие преимущества в работе со студентами с ОВЗ. Они способствуют не только более успешной адаптации молодых людей в вузе, но и развитию и коррекции личностных качеств и эмоционального состояния у последних. СПТ позволяет преподавателям более глубоко изучить личностные особенности студента с инвалидностью и тем самым способствовать его более качественному обучению.

Список литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: Владос, 2003. 368 с.
2. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2007. 271 с.
3. Заборина Л. Г. Исследование личностных характеристик и особенностей эмоционального реагирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 5. С. 298–306.
4. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М.: Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.psyjournals.ru/files/44241/Inclusive_edu_Kupreeva.pdf (дата обращения: 08.04.2017).
5. Павлова А. М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой учёный. 2016. № 18. С. 193–196.

6. Психологические особенности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. С. Н. Краморовой [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.inklysia.uni-dubna.ru> (дата обращения: 08.04.2017).
7. Реньш М. А., Садовникова Н. О., Лопес Е. Г. Социально-психологический тренинг: практикум. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 190 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
9. Соколова Е.В. Отклоняющееся развитие: причины, факторы и условия преодоления. Новосибирск: Наука, 2003. 284 с.
10. Фоминых Е. С. Девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза: психологический подход [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mirznanii.com/a/208696/deviktimizatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-obrazovatelnom-prostranstve-v> (дата обращения: 08.04.2017).

Статья поступила в редакцию 17.03.2017; принята к публикации 08.04.2017

Библиографическое описание статьи

Заборина Л. Г. Практика оказания психологической помощи в рамках социально-психологического тренинга студентам с ограниченными возможностями здоровья // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 41–46.

Larisa G. Zaborina,
Candidate of Psychology,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: zaborinalarisa@yandex.ru

The Practice of Psychological Assistance within the Bounds of Socio-Psychological Training to Students with Disabilities

The article gives some analysis of modern theoretical material devoted to the personal characteristics of young people with disabilities and describes the practical experience of working with students with disabilities during learning process at the university. Theoretical part of the article shows that most individuals with disabilities have such psychological characteristics as difficulties with interaction and communication, low or inflated self-esteem. They have reduced background mood most of the time and are characterized by pessimism, the increased level of anxiety, immaturity, tendency to dramatization of events. People with disabilities peculiar fixity of attention on inner feelings, hypochondriasis. They prone to flashes of irritability. Practical part of the material describes the results of observation of students with disabilities who participated in the social-psychological training (SPT). The dynamics of their condition on participation in the socio-psychological training is described in the examples. It is shown that participation in SPT contributes to better adaptation of students with disabilities in higher education, personal development and correction of negative conditions. The article shows the advantages of working in training as a special form of work. The role of the coach in SPT and his/her impact on students with disabilities is also described.

Keywords: disabilities, socio-psychological training, personal characteristics, personal development, correction

References

1. Akatov L. I. Sotsial'naya reabilitatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskie osnovy. M.: Vldos, 2003. 368 s.
2. Ann L. F. Psikhologicheskii trening s podrostkami. SPb.: Piter, 2007. 271 s.
3. Zaborina L. G. Issledovanie lichnostnykh kharakteristik i osobennostei emotsional'nogo reagirovaniya u lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Uchenye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Pedagogika i psikhologiya. 2012. № 5. S. 298–306.
4. Kupreeva O. I. Osobennosti psikhologicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii. M.: Mosk. gos. psikhol.-ped. un-t, 2011 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.psyjournals.ru/files/44241/Inclusive_edu_Kupreeva.pdf (data obrashcheniya: 08.04.2017).

5. Pavlova A. M. Subektivnye osobennosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, prep'yatstvuyushchie ikh uspekhnoi adaptatsii // Molodoi uchenyi. 2016. № 18. S. 193–196.
6. Psikhologicheskie osobennosti invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / pod red. S. N. Kramorovoi [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.inklysia.uni-dubna.ru> (data obrashcheniya: 08.04.2017).
7. Ren'sh M. A., Sadovnikova N. O., Lopes E. G. Sotsial'no-psikhologicheskii trening: praktikum. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2007. 190 s.
8. Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. Psikhokorreksionnye gruppy: teoriya i praktika: per. s angl. / obshch. red. i vstup. st. L. A. Petrovskoi. M.: Progress, 1990. 368 s.
9. Sokolova E.V. Otklonyayushcheesya razvitie: prichiny, faktory i usloviya preodoleniya. Novosibirsk: Nauka, 2003. 284 s.
10. Fominykh E. S. Deviktimizatsiya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nom prostranstve vuza: psikhologicheskii podkhod [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mirznanii.com/a/208696/deviktimizatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-obrazovatelnom-prostranstve-v> (data obrashcheniya: 08.04.2017).

Received: March 17, 2017; accepted for publication April 08, 2017

Reference to the article

Zaborina L. G. The Practice of Psychological Assistance within the Bounds of Socio-Psychological Training to Students with Disabilities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 41–46.

УДК 37.013.78

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-47-51

Владимир Владимирович Исмиянов¹,*кандидат педагогических наук, доцент,**Иркутский государственный университет путей сообщения**(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Чернышевского, 15),**e-mail: ismiyanov@yandex.ru***Олег Леонидович Подлиняев²,***доктор педагогических наук, профессор,**Иркутский государственный университет**(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),**e-mail: podlinyaev@inbox.ru*

Физкультурно-оздоровительная деятельность как средство социальной адаптации студентов-сирот

В статье анализируются современные проблемы формирования физической культуры у студентов-сирот. Показана значимость социального компонента в процессе педагогической работы со студентами данной категории, в контексте которой проведено анкетирование, раскрывающее ежедневные личностные проблемы, влияющие на их социализацию в обществе (питание, жильё, одежда, учёба, трудная жизненная ситуация и т. д.). Раскрыта проблема участия студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности. Проанализирован потенциал физкультурно-спортивной деятельности как эффективного средства социальной адаптации студентов-сирот в условиях современного высшего образования. Выявлено, что идея полноценного развития личности студентов-сирот до сих пор в полной мере не реализована в образовательном процессе высших учебных заведений. Установлено, что названные негативные тенденции усугубляются отсутствием так называемых «социальных лифтов» для данной категории молодых людей, что приводит к росту наркомании, преступности, суицида и прочих социально опасных проявлений. В статье охарактеризована авторская концепция воспитательного пространства физкультурно-спортивной деятельности студентов-сирот в вузе, направленная на решение заявленной проблемы.

Ключевые слова: студенты-сироты, социальная адаптация, физическая культура, воспитательное пространство физкультурно-спортивной деятельности

Вводная часть. Одной из наиболее острых проблем современного российского общества является сиротство. Сирота – человек, лишившийся единственного или обоих родителей в связи с их смертью. В Международной Конвенции ООН³ о правах ребёнка (1989 г.) определено, что «ребёнок, который временно или постоянно лишён своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предо-

ставляемые государством» (ст. 20, разд. 1). Высшие учебные заведения Российской Федерации, в которые ежегодно поступают дети-сироты, являются государственными и должны определять свои цели, задачи и направления воспитания студентов данной категории в системе их профессионального образования в полном соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании»⁴.

Физическая культура в Основах законодательства Российской Федерации о фи-

¹ В. В. Исмиянов – основной автор: анализ архивных источников, проведение социологического исследования студентов, систематизация результатов исследования, подготовка основного текста статьи.

² О. Л. Подлиняев – подготовка и редакция текста статьи.

³ Конвенция о правах ребёнка Генеральной Ассамблеи от 20.11.1989 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.monk.rk.gov.ru> (дата обращения: 21.12.2016).

⁴ ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273 // Кодексы и законы РФ, правовая навигационная система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 10.11.2016).

зической культуре и спорте¹ представлена в высших учебных заведениях как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности, значимость которого проявляется через гармонизацию духовных и физических сил, формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство [3; 9; 10].

Современные социологические и психолого-педагогические исследования, в том числе проведённые авторами настоящей статьи, позволяют утверждать, что выявленные отклонения в психофизическом состоянии абитуриентов-сирот, поступающих в высшие учебные заведения, а также студентов-сирот, обучающихся в вузах, затрудняют, а нередко и исключают возможность их полноценного личностно-профессионального становления [1; 2; 5; 8].

Методология и методы исследования. Многолетняя педагогическая деятельность, осуществлённая нами на протяжении 1991–2003 годов с детьми-сиротами и продолженная в период 2003–2010 годов со студентами-сиротами, дала возможность изучить состояние проблемы социального положения выпускников школ-интернатов и детских домов Иркутской области, в частности, их занятость в физкультурно-спортивных секциях [6; 8]. Это позволило определить приоритетные направления психолого-педагогической работы с социально незащищённой категорией молодых людей.

В рамках выявления эффективности педагогической работы со студентами-сиротами в физкультурно-спортивной деятельности, в частности, социального компонента, мы провели исследования (2004–2010 гг.) среди студентов из благополучных семей Иркутского государственного университета путей сообщения. В процессе исследования было выявлено, сколько раз в день студенты связываются с родителями для решения каких-либо личных и бытовых проблем. В исследовании участвовало 1750 респондентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведённое анкетирование по

выявлению названных проблем (питание, жильё, одежда, учёба, трудная жизненная ситуация и т. д.) у студентов из благополучных семей показало, что количество студентов, связывающихся с родителями 1 раз в день, составляет 90 % (1575 чел.), обращающихся к родителями не менее двух-трёх раз в неделю – 10 % (175 чел.), менее 1 раза в неделю – 0 %. Данные результаты подтвердили, что студенты из благополучных семей имеют ежедневную социальную помощь и поддержку от близких родственников.

У студентов-сирот ежедневная социальная помощь и семейная поддержка отсутствует, что ведёт к их социальной дезадаптации. К сожалению, необходимо констатировать факт, что в нашей стране, как в условиях детских домов, так и школ-интернатов воспитывается иждивенческая позиция у детей-сирот, что приводит к неспособности жить самостоятельно. В результате студенты-сироты оказываются в состоянии дезадапционного синдрома, ведущего к негативным эмоциональным переживаниям, социальной дезориентации и депрессивному состоянию.

Для решения проблемы социальной дезадаптации студентов-сирот нами был разработана и внедрена концепция воспитательного пространства физкультурно-спортивной деятельности студентов-сирот в вузе [4].

По нашему мнению, именно физкультурно-спортивная деятельность наиболее эффективно позволяет решать проблемы социального характера у студентов-сирот, поскольку положительно влияет на состояние их психологического и физического здоровья, приучает бороться и преодолевать трудности, развивает самостоятельность и организованность, а также может явиться тем «социальным лифтом», который в ряде жизненных ситуаций позволяет выйти на определённый уровень достижений, общественного признания и статуса.

Актуальность и значимость физической культуры и спорта в жизнеустройстве молодых людей данной категории подтверждается тем фактом, что студенты-сироты практически не привлекаются к участию ни в спорте высоких достижений, ни к физкультурно-спортивной деятельности на уровне массового спорта [7].

К примеру, в основном составе олимпийской сборной команды Российской Фе-

¹ ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-/> (дата обращения: 10.11.2016).

дерации отсутствуют сироты-спортсмены. Также это подтверждается нашими исследованиями занятости детей-сирот и студентов-сирот (всего 0,3 %) в физкультурно-спортивной деятельности (на примере Иркутской области) [6].

Количественный и качественный анализ результатов исследований, проводимых на протяжении более чем 15 лет, доказывает остроту выявленных проблем и позволяет констатировать низкий уровень сформированности физической культуры у студентов-сирот, что проявляется в следующем:

– несформированность навыков саморазвития и самоорганизации в различных сферах жизнедеятельности, необходимых для успешной социализации;

– нереализованность в полной мере права студентов-сирот на свободный доступ к физкультурно-спортивной деятельности, что является необходимым условием развития физических, интеллектуальных и нравственных качеств личности.

Признавая физкультурно-спортивную деятельность эффективным средством социальной адаптации личности студентов-сирот, нами была разработана концепция [8], направленная на решение названной задачи, предполагающая построение единого воспитательного пространства, ориентированного на их позитивную социализацию.

Названная концепция включала авторскую программу куратора-педагога для работы со студентами-сиротами; структу-

ру и содержание подготовительного курса «Здоровье – основа всей жизни»; специально разработанные и внедрённые в образовательный процесс вуза организационно-педагогические условия социальной поддержки воспитательного пространства физкультурно-спортивной деятельности студентов-сирот; модернизированный электронный паспорт здоровья студентов-сирот; методики формирования адаптивно важных личностных качеств у студентов-сирот за счёт интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды.

Выводы. Таким образом, педагогическая работа со студентами-сиротами в вузе должна опираться не только на законодательные и нормативные документы Правительства и Министерства общего и профессионального образования, Российского союза ректоров, но и на теоретические и научно-методические разработки и рекомендации учёных, на обобщение передового педагогического опыта.

На этом основании можно сделать заключение о том, что разработанная нами научно обоснованная и внедрённая в практику авторская концепция, создающая социально-педагогические условия для эффективной социализации и полноценного развития личности студентов-сирот, отвечает цели и задачам Федерального государственного образовательного стандарта по дисциплине «Физическая культура», поэтому может быть внедрена в высших учебных заведениях Российской Федерации по предмету «Физическая культура и спорт».

Список литературы

1. Байер Е. А. Жизнестойкость детей-сирот как качество личности выпускника детского дома // Теория и практика физической культуры. 2011. № 5. С. 45–49.
2. Жилина Л. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации к образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2008. 194 с.
3. Ильинич В. И. Физическая культура студента и жизнь. М.: Гардарики, 2008. 366 с.
4. Исмиянов В. В. Адаптация студентов-сирот к образовательной среде путём организации физкультурной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 1. С. 13–16.
5. Исмиянов В. В. Анализ отчислений студентов-сирот в контексте изучения проблемы их адаптации к образовательной среде // Вестник Бурят. гос. ун-та. Сер. Педагогика. 2014. № 1. С. 59–62.
6. Исмиянов В. В. Анализ количества детей-сирот, занимающихся спортом в Иркутской области // Учёные записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 8. С. 79–83.
7. Исмиянов В. В. Жизнеустройство студентов-сирот на основе формирования психофизического здоровья средствами физического воспитания // Учёные записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2015. № 11. С. 107–110.
8. Исмиянов В. В. Социально-образовательная адаптация студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Красноярск, 2016. 231 с.

9. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. М.: Физкультура и спорт: СпортАкадемПресс, 2008. 544 с.

10. Физическая культура студентов в техническом вузе / М. М. Колокольцев [и др.]. Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2016. 320 с.

Статья поступила в редакцию 15.01.2017; принята к публикации 17.03.2017

Библиографическое описание статьи

Исмиянов В. В., Подлиняев О. Л. Физкультурно-оздоровительная деятельность как средство социальной адаптации студентов-сирот // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 47–51. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-47-51.

Vladimir V. Ismiyanov¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk State University of Railway Engineering
(15 Chernyshevskogo st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: ismiyanov@yandex.ru*

Oleg L. Podlinyaev²,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Irkutsk State University
(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: podlinyaev@inbox.ru*

**Physical Training and Sport Activities as the Means
of the Social Adaptation of the Student-Orphans**

The article regards the modern problems of formation of physical culture of student-orphans. The author of the article emphasizes the significance of the social component in the process of the pedagogical work with the students of this category. The questionnaire of the student-orphans revealed the daily personal problems (food, housing, clothes, education, difficult life situations) affecting socialization of the orphans in the society. The problem of the participation of the student-orphans in the sport activity is discussed in the paper. The potential of the sport activity as the effective means of the social adaptation in modern education is analyzed in the article. It is revealed that the idea of the comprehensive and harmonious development of personality has not been realized. It is stated that the mentioned negative tendencies are aggravated by the absence of the so-called “social lifting” for the orphans, and it promotes the growth of drug addiction, criminality, suicide and other socially dangerous manifestations. The article gives the author’s conception of the education space of sport activity of student-orphans which is directed for the decision of the given problem.

Keywords: student-orphans, social adaptation, physical education, educational space of sport activity

References

1. Baier E. A. Zhiznestoikost' detei-sirot kak kachestvo lichnosti vpusknika detskogo doma // Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury. 2011. № 5. S. 45–49.
2. Zhilina L. A. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov-sirot v period adaptatsii k obrazovatel'noi srede vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Omsk, 2008. 194 s.
3. Il'inich V. I. Fizicheskaya kul'tura studenta i zhizn'. M.: Gardariki, 2008. 366 s.
4. Ismiyanov V. V. Adaptatsiya studentov-sirot k obrazovatel'noi srede putem organizatsii fizkul'turnoi deyatel'nosti // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2014. № 1. S. 13–16.
5. Ismiyanov V. V. Analiz otchislenii studentov-sirot v kontekste izucheniya problemy ikh adaptatsii k obrazovatel'noi srede // Vestnik Buryat. gos. un-ta. Ser. Pedagogika. 2014. № 1. S. 59–62.

¹ The main author of the article is V. V. Ismiyanov. He worked on the following: archives papers were analyzed; a sociological survey of the students was carried out; the results of the investigation were systematized; the main text of the article was prepared.

² Co-author of the article O. L. Podlinyaev took part in writing of the article and edited the text.

6. Ismiyanov V. V. Analiz kolichestva detei-sirot, zanimayushchikhsya sportom v Irkutskoi oblasti // Uchenye zapiski un-ta im. P. F. Lesgafta. 2014. № 8. S. 79–83.
7. Ismiyanov V. V. Zhizneustroistvo studentov-sirot na osnove formirovaniya psikhofizicheskogo zdorov'ya sredstvami fizicheskogo vospitaniya // Uchenye zapiski un-ta im. P. F. Lesgafta. 2015. № 11. S. 107–110.
8. Ismiyanov V. V. Sotsial'no-obrazovatel'naya adaptatsiya studentov-sirot v fizkul'turno-sportivnoi deyatel'nosti vuza: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Krasnoyarsk, 2016. 231 s.
9. Matveev L. P. Teoriya i metodika fizicheskoi kul'tury. M.: Fizkul'tura i sport: SportAkademPress, 2008. 544 s.
10. Fizicheskaya kul'tura studentov v tekhnicheskom vuze / M. M. Kolokol'tsev [i dr.]. Irkutsk: Izd-vo IRNITU, 2016. 320 s.

Received: January 15, 2017; accepted for publication March 17, 2017

Reference to the article

Ismiyanov V. V., Podlinyaev O. L. Physical Training and Sport Activities as the Means of the Social Adaptation of the Student-Orphans // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 47–51. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-47-51.

УДК 374

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-52-59

Анжела Анатольевна Казанцева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: anya.kazantseva.72@mail.ru

Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации

Цель данной статьи – определение роли внутренней мотивации в структуре профессиональной компетентности педагога в аспекте его самообразования. В связи с этим в статье рассмотрены вопросы, связанные с различными аспектами внутренней мотивации педагога дошкольной образовательной организации, определено содержание понятия «самообразование», показана взаимосвязь внутренней мотивации с процессом самообразования педагога. Мотивация рассматривается как комплекс побуждений и мотивов, которые определяют содержание и характер деятельности индивида. Мотивация определённым образом воздействует на поведение человека и в свою очередь может изменяться под влиянием деятельности человека, его потребностей, целей личности, уровней притязаний. Определено, что внешняя мотивация регулируется извне и в силу своей внешней причинности не стимулирует профессиональное саморазвитие педагога, который выполняет свою деятельность под давлением, что ведёт к профессиональному самовыгоранию и деформации личности. С помощью внутренней мотивации реализуется потребность человека во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в самосовершенствовании и самоактуализации. Внутренняя мотивация реализует познавательную потребность педагога и имеет для него ценностный смысл. Конкретизировано, что внутренние профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации являются движущими в деятельности педагога. Именно они стимулируют поиск инновационных идей, методов и способов самосовершенствования. Внутренний тип мотивации педагога связан с самоутверждением себя как профессионала и активизирует на личностно-профессиональное саморазвитие. Автор придерживается точки зрения относительно того, что саморазвитие педагога – это познавательная деятельность, профессионально и личностно значимая, которая регулируется самим педагогом. Причём данная деятельность характеризуется личностным смыслом и превращает внешне заданные цели во внутренние потребности личности. Размышления и выводы автора относительно взаимосвязи и взаимозависимости внутренней мотивации педагога и его личностного роста могут быть использованы в образовательной практике детских садов на семинарах, педагогических курсах, педагогических советах, посвящённых проблеме профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: мотив, мотивация, внутренняя мотивация, саморазвитие, самоактуализация, дошкольная образовательная организация

Вводная часть. Проблема мотивации в психологии и педагогической практике является сегодня особенно востребованной. Актуальность данной проблемы, обусловлена, прежде всего, инновационными процессами в образовании и социально-экономическими преобразованиями, которые происходят в современном обществе, что в свою очередь обуславливает необходимость непрерывного профессионального самосовершенствования педагога, обеспечивающего его конкурентоспособ-

ность на рынке труда [13]. Вопросы, связанные с мотивацией, получили широкое освещение в зарубежной и отечественной науке. Рассмотрены понятия «мотивация педагогической деятельности» и «мотивы педагогической деятельности», изучены различные аспекты мотивации профессиональной деятельности педагогов, раскрыты структуры различных мотивов педагогической деятельности (В. Г. Асеев, Г. С. Кожухарь, И. Ф. Демидова, О. В. Маскаленко, А. В. Рыбаков).

Исследования в сфере мотивации профессиональной деятельности говорят о том, что особенности мотивации и профессионального мышления зависят от условий труда и самой трудовой деятельности. Внимание исследователей чаще всего привлекает труд школьных учителей, а аспекты профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций отражены в небольшом количестве работ. Авторы существующих по данной проблематике исследований чаще всего акцентируют внимание на профессиональной мотивации в целом или на новых системах материального стимулирования, а роль внутренней мотивации в процессе саморазвития педагога заявлена лишь декларативно (Л. С. Самсоненко, Л. Ю. Шавшаева, Н. А. Кекух и др.).

Сказанное обусловило цель данной статьи – определение роли внутренней мотивации в структуре профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) в аспекте его самообразования.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, а также анкетирование педагогов с целью выявления роли внутренней мотивации в процессе их профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Важным в русле наших рассуждений является определение сущности ключевых понятий «мотив», «мотивация», «внутренняя мотивация».

В словаре «А. Я. Психология» даны следующие определения мотива: 1) (от лат. *movere* – «приводить в движение, толкать») побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности на предмет, ради которого она осуществляется; 3) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности¹. С подобной трактовкой мы сталкиваемся и в педагогическом словаре: «Мотив – субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения,

действия человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия и его осуществлению»².

Таким образом, мотив связан с деятельностью, непосредственно её побуждающий.

Мотивация определяется как комплекс устойчивых мотивов, побуждений, которые в свою очередь определяют направленность, содержание и характер деятельности личности, а также её поведения³.

Интерес для нас представляет определение понятия «мотивация труда» учёными Н. Н. Зубовым, О. С. Виханским, А. И. Наумовым. Авторы рассматривают мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, направленность, ориентированную на достижение определённых целей» [6].

Иными словами, мотивировать кого-то – значит, добиться, чтобы человек захотел проявлять усердие, добросовестное отношение к своим обязанностям. Влияние мотивации на поведение человека зависит от нескольких причин и может трансформироваться под воздействием обратной связи со стороны деятельности индивида. Детерминированность мотивации обусловлена потребностями и целями личности, условиями профессионального труда, а также знаниями, умениями, убеждениями и направленностью личности и т. д. С учётом этих обстоятельств происходит принятие конкретного решения, формирование определённого намерения.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю, имея в виду источник побуждения. Внешняя мотивация обусловлена внешними для человека обстоятельствами или стимулами, которые побуждают что-то делать. Иными словами, причины, определяющие деятельность человека, рассматриваются как находящиеся вне его. Личность придаёт значение объективным условиям, поясняя, тем самым, своё поведение, особенности самореализации.

Таким образом, так называемая внешняя причинность обуславливает оценку

¹ А. Я. Психология: психол. сл. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.azps.ru/handbook/m/moti544.html> (дата обращения: 19.01.2017).

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

³ Там же. – С. 57.

и интерпретацию контекстуальных аспектов поведения личности. С данным типом мотивации индивид испытывает затруднения в ходе самореализации, которые, как правило, в силу внешней причинности не осознаются, и личность не предпринимает попытку скорректировать своё поведение и переосмыслить свои позиции [9].

Внутренняя мотивация непосредственно связана с самой деятельностью (Р. Р. Бибрих, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Д. Б. Эльконин и др.). Она реализует познавательную потребность и имеет для личности ценностный смысл. С помощью внутренней мотивации реализуется потребность человека во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в самосовершенствовании и самоактуализации. Учёные рассматривают личность педагога, его образование, развитие и профессиональную деятельность как многосоставную, сложную, развивающуюся систему, в которой одну из ведущих ролей занимает внутренняя мотивация профессионала.

По мнению многих учёных, внешняя мотивация не способствует профессиональному развитию педагога, а превращает его труд в деятельность, которая провоцируется извне под определённым внешним давлением [8]. Всё это ведёт к профессиональной деформации личности педагога, проявлению «феномена сгорания», а также наносит вред психическому и физическому здоровью. В связи с этим именно внутренний тип мотивации, связанный с самоутверждением себя как профессионала, активизирует на личностно-профессиональное развитие.

Профессиональная деятельность педагога включает комплекс целого ряда мотивов. Характеризуя структуру мотивов профессиональной деятельности, можно взять за основу способ Б. И. Додонова. Автор отмечает, что причинами любой деятельности могут являться следующие факторы:

- 1) удовольствие от самой деятельности;
- 2) конкретный результат профессиональной деятельности;
- 3) высокая оценка за деятельность в виде зарплаты или повышения в должности и т. д.;
- 4) стремление избежать наказания, которое может быть в случае недолжного или недобросовестного выполнения профессиональной деятельности [4].

А. К. Байметов выделил три группы мотивов педагогической деятельности, которые включают мотивы долженствования, мотивы заинтересованности и увлечённости изучаемым материалом, а также мотивы увлечённости общением с детьми [7].

Согласно данным, полученным в ходе изучения мотивов педагогов ДОО, наиболее важными для воспитателей являются показатели, связанные с мотивами удовлетворения потребностей в личностном росте и самоактуализации (53 % педагогов), затем по значимости идут показатели, связанные с мотивами удовлетворения социальных потребностей (49 % педагогов). Для руководителей это является хорошим показателем, так как показывает заинтересованность педагогов в своей деятельности и даёт возможность использовать в управлении мотивацией не столько экономические способы, сколько интеллектуально-творческие и статусные [11].

Решая задачи нашего исследования, считаем необходимым принять во внимание классификацию профессиональных мотивов Л. Н. Захаровой. Автор определила четыре группы мотивов труда: материальные стимулы; мотивы самоутверждения; профессиональные мотивы; внутренние мотивы личностной самореализации [5]. Два последних мотива являются ведущими в профессиональной деятельности педагога, они активизируют поиск новых идей и способов самосовершенствования, и такой специалист идёт в ногу со временем, являясь генератором образовательных инноваций [3].

Таким образом, внутренняя мотивация играет важную роль в становлении педагога как профессионала, его саморазвитии. Профессиональные мотивы и предпочтения, которые побуждают к педагогической деятельности, способствуют эффективности данной деятельности. Мотивация является важным аспектом в формировании педагогической компетентности. Проявляя себя в профессии, компетентный педагог стремится к непрерывному профессиональному саморазвитию и самовыражению, что позволяет педагогу проявлять свои положительные качества, развивать творческие способности [15].

Следует отметить, что проблема самообразования педагога является сегодня особо актуальной, что нашло отражение

в увеличении количества научных публикаций. В литературе освещены разные аспекты профессионально-личностного развития и саморазвития педагога. Однако вопрос влияния внутренней мотивации на процесс самообразования остаётся малоизученным.

Современные учёные (Т. И. Бабаева, М. В. Корепанова, М. В. Крулехт и др.) сходятся во мнении, что саморазвитие обучающегося возможно лишь во взаимодействии с педагогом, способным к самосовершенствованию. Сегодня парадигма образования требует педагога, творческая индивидуальность которого должна отражаться, прежде всего, в способности к самоизменению. Современный учитель не тот, кто постоянно учит, а кто чувствует, как ребёнок учится; кто развивается сам, развивая своих подопечных.

Таким образом, профессиональное саморазвитие воспитателя – обязательное условие саморазвития ребёнка.

В научных работах самообразование рассматривается как личностно значимый и целенаправленный процесс индивида по непрерывному самоизменению и сознательному управлению своим саморазвитием [2].

Так, например, С. В. Юдакова считает, что «самообразование – самостоятельная познавательная деятельность человека, которая включает в себя следующие компоненты: целенаправленную самореализацию на основе внутренней свободы личности; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивную часть личности на основе осознания познавательных потребностей; специально организованную самостоятельную систематическую познавательную деятельность по достижению целей, связанных с личностным развитием»¹.

Таким образом, саморазвитие педагога – это целенаправленная, личностно и профессионально значимая деятельность, которая регулируется конкретным педагогом. Причём личностный смысл осуществляемой деятельности превращает заданные цели извне во внутренние потребности личности.

Склонность заниматься самосовершенствованием обуславливается несколькими

причинами. Это желание и способность к познанию и созданию нового, неизвестного, желание раскрыть новое явление самому, понять его сущность; интерес к какому-то конкретному вопросу или понятию и его определению. Также одной из причин саморазвития может быть желание достичь какого-то определённого социального статуса, получить признание и стремление к самоактуализации и известности.

В процессе самообразования педагогов необходимо стимулирование внутренней мотивации, так как потребности, установки, ценности личности являются основой любой деятельности. Это связано с тем, что педагог, прежде всего, самостоятельно определяет цели своего самообразования, координирует этот процесс и оценивает его эффективность. При этом потребности, преобразованные в мотивы, содействуют созданию различных уровней мотивации совершенствования профессионально важных качеств личности специалиста в процессе самообразования.

Согласно мнению многих учёных, мотив, скоординированный с удовлетворением от осуществляемой деятельности, можно назвать главным в системе мотивов профессионального саморазвития. Среди мотивов профессионального саморазвития они выделяют следующие мотивы, напрямую связанные с самоутверждением личности: готовность реализовать себя в чём-нибудь, готовность к профессиональному самосовершенствованию, желание проявить творческие способности.

Предполагается, что тенденция к творческой самоактуализации как мотив деятельности является в целом устойчивым компонентом мотивационной сферы, так как в более широком смысле отражает интегративную сущность субъекта.

Аналогичные результаты можно найти в исследованиях многих авторов.

Так, в работах В. С. Собкина и Е. М. Марич, которые рассматривали жизненные ценности и профессиональные ориентации педагогов детских садов, указывается, что для воспитателей с высшим непрофильным образованием, основным мотивом в выборе профессии чаще всего является её творческий характер [13].

А. М. Федосеева в своём исследовании, посвящённом рассмотрению жизненной успешности педагога, говорит о том,

¹ Юдакова С. В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие. – Владимир: ВГПУ, 2010. – 131 с.

что в профессиональной деятельности личность больше нацелена на достижение субъективного переживания своей успешности. И понятие успеха будет оцениваться при наличии следующих характеристик личности: уверенность в своих силах, целеустремлённость, активное отношение к осуществляемой деятельности. А финансовое благополучие и высокое профессиональное положение будут являться менее значимыми при оценке эффективности и успешности деятельности [14].

Автор Т. Ю. Коровина, рассматривающая мотивацию инновационной деятельности педагогов, считает, что основным компонентом в структуре мотивации инновационной деятельности является наличие трёх мотивов: социально-нравственные мотивы, личностной и профессиональной самореализации, а также мотивы, основанные на ценностях педагогической профессии [8].

Итак, проанализировав научные источники, мы можем заключить, что в основе профессионального саморазвития педагогов лежат внутренние мотивы, связанные с творчеством, реализации себя как личности и профессионала, с получением удовлетворения от профессиональной деятельности.

Осознавая значимость мотивационного компонента в процессе саморазвития педагога ДОО, нами был организован и проведён в течение года эксперимент на базе МБДОУ № 89, 176, 119, 157 Свердловского района г. Иркутска. Эксперимент включал два этапа – организация целенаправленной работы по повышению внутренней мотивации педагогов ДОО к непрерывному самообразованию и проведение итоговых срезов после проделанной работы.

Среди мероприятий, проводимых с целью повышения мотивации, предпочтение отдавалось следующим:

- организация конкурсов проектов, фестивалей проектов внутри ДОО, делегирование на конкурсы различного уровня;
- организация личного мастер-класса для педагогов ДОО;
- вовлечение в инновационную деятельность;
- формирование проектных групп по интересам;
- вовлечение в совместную деятельность в составе творческих проблемных групп, команд разработчиков проектов;

- возможность предоставления и расширения опыта работы через МО, конференции, семинары;

- организация обобщения опыта, помощь в подготовке разработок проектов;

- привлечение к руководству творческих групп по разработке проектов;

- получение возможности на проведение семинаров для своих коллег;

- назначение педагогом-наставником для молодых специалистов;

- возможность работать по интересующей проблеме, выбирать группу единомышленников;

- поручение желающим наиболее сложных и ответственных заданий (организация конкурсов, фестивалей проектов);

- вхождение в состав различных организаций и комиссий, решающих важные проблемы жизни ДОО.

Проведённая работа помогла определить следующие «мотиваторы» саморазвития и самообразования педагога ДОО:

1) для 86 % – признание и любовь детей;

2) для 83 % – интересная, творческая деятельность;

3) для 82 % – возможность самореализации, полного использования способностей;

4) для 78 % – возможность самостоятельности и инициативы в работе;

5) для 66 % – признание и одобрение со стороны руководства;

6) для 55 % – признание со стороны родителей.

Как мы можем заключить, большинство педагогических работников на первое место ставят признание и любовь детей, интересную, творческую деятельность и разумность требований руководства.

Таким образом, необходима целенаправленная работа с педагогическим коллективом, нацеленная на формирование внутренней мотивации каждого педагога в аспекте его саморазвития. Для этого, как нам представляется, необходимо создавать определённые психолого-педагогические и организационные условия. К ним могут относиться:

- изучение психических и социальных факторов, влияющих на самореализацию каждого воспитателя;

- проведение мониторинга и диагностических процедур, нацеленных на изучение личности педагога, его мотивации и уровня эмоционального выгорания;

– разработка индивидуальной программы психологической поддержки, влияющей на творческую самореализацию индивида;

– модернизация методической работы образовательной организации (творческие объединения и проблемные группы, лаборатории по интересам, педагогические мастерские и гостиные);

– разработка и реализация программ по коррекции внутренней мотивации педагога с подбором индивидуальных форм стимулирования, а также коррекцию эмоционального выгорания и др.

Создание данных условий, на наш взгляд, поможет педагогу сознательно управлять процессом самоизменения, саморазвития и осмыслить собственную профессиональную деятельность сквозь призму личностной самореализации.

Выводы. Итак, в ходе изложения данной статьи мы рассмотрели сущность ключевых понятий нашего исследования

и определили роль внутренней мотивации в структуре процесса самообразования педагога ДОО.

Присутствие мотивации, являющейся стимулирующей причиной самостоятельной работы педагога над самим собой, отсутствие боязни, настойчивость в постановке и достижении определённых целей – главные и обязательные составляющие самоорганизации, самообразования и профессионального самосовершенствования педагога.

Таким образом, результатом нашего исследования являются выявленные некоторые теоретические основы процесса формирования внутренней мотивации педагогов. Специально организованная работа по развитию внутренней мотивации позволит обеспечить профессиональный рост педагогов ДОО и, как следствие, эффективную деятельность дошкольных образовательных организаций.

Список литературы

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. М.: МПА, 1995. 356 с.
2. Вишневская Л. П., Вишневская Г. В. Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2009. № 16. С. 156–158.
3. Гутарева Н. Ю. Мотивационно-ценностный компонент в обучении английскому языку современных специалистов высшей школы // Молодой учёный. 2015. № 12. С. 109–111.
4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.
5. Захарова Л. Н. Психологическая подготовка педагога. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1993. 276 с.
6. Зубов Н. Н. Как руководить педагогами. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.
7. Каверин С. Б. Мотивация труда. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. С. 189–191.
8. Коровина Т. Ю. Мотивация инновационной деятельности педагогов новых типов учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Казань, 1999. 178 с.
9. Мансурова С. А. Повышение уровня психологической компетентности как фактор формирования мотивации педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 10.00.07. Сургут, 2009. 146 с.
10. Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога. Новосибирск: Немо Пресс, 2013. 158 с.
11. Минаева О. И., Багаутдинова С. Ф. Анализ состояния мотивации деятельности педагогов ДОО в условиях введения эффективного контракта // Междунар. студ. науч. вестник. 2015. № 5–3. С. 403–405.
12. Скударева Г. Н. Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 18 с.
13. Собкин В. С., Марич Е. М. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации: по материалам социологического исследования: тр. по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. Т. 5, вып. 8. 345 с.
14. Федосеева А. М., Мальц Л. А. Проблема жизненной успешности и пути её исследования: материалы регион. науч. конф., посвящ. 85-летию М. Е. Бударина. Омск: ОмГПУ, 2005. С. 235–240.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: докл. на отделении философии образования и теории педагогики РАО. Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 09.01.2017).
16. Шабалина О. Л. Современные методологические подходы к подготовке учителя. Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2011. С. 16–33.

Статья поступила в редакцию 02.02.2017; принята к публикации 23.03.2017

Библиографическое описание статьи

Казанцева А. А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 52–59. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-52-59.

Angela A. Kazantseva,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: anya.kazantseva.72@mail.ru*

**Inner Motivation as a Condition of Professional Self-education
of the Teacher of Preschool Educational Organizations**

The purpose of the article is to define the role of inner motivation in the structure of the professional competence of a teacher in the aspect of self-education. In this context, the article is devoted to the issues connected with different aspects of inner motivation of a teacher of a preschool educational organization. The meaning of the term “self-education” is defined in the article, the connection between inner motivation and the process of self-education of the teacher is observed. Motivation is studied as a complex of motives, that define the content and the nature of the activity of a person. Motivation in a definite way influences the person’s behavior, and in its turn may be changed under the influence of a human activity, his needs, life goals and the level of his requirements. The author of the article defines that external motivation is regulated from the outside, and through inner causativity this motivation does not stimulate the professional self-development of a teacher who acts under the clampdown. It leads to the professional self-destruction and a person’s deformation. The necessity of a person to have inner prosperity, inner harmony, opportunity to have self-development is realized with the help of inner motivation. This motivation realizes the educational necessity of a teacher and more over, it is very important for him. It is stated that inner professional motives and the motives for the personal realization are the most important in the teacher’s activity. They stimulate the intention to search new innovational ideas, methods and ways to self-development. The inner type of a teacher’s motivation is connected with self-esteem as a professional and activate the personal self- development. The author holds to the point that self-development of a teacher is an educational activity that is important both professionally and personally, and regulated by the teacher. What is more, this activity is characterized by a personal sense and turns set goals to the inner requirements of a person. Reflection and conclusion of the author about the interrelation and the interdependence of the inner motivation of a teacher and his personal development may be used in an educational practice of preschool educational organizations, and also at seminars, pedagogical messengers, pedagogical discussions that are devoted to the problem of professional self- development.

Keywords: motive, motivation, inner motivation, self-development, self-actualization, preschool educational organization

References

1. Bozhovich L. I. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. M.: MPA, 1995. 356 s.
2. Vishnevskaya L. P., Vishnevskaya G. V. *Samoobrazovanie kak psikhologo-pedagogicheskaya problema* // *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo*, 2009. № 16. S. 156–158.
3. Gutareva N. Yu. *Motivatsionno-tsennostnyi komponent v obuchenii angliiskomu yazyku sovremennykh spetsialistov vysshei shkoly* // *Molodoi uchenyi*. 2015. № 12. S. 109–111.
4. Dodonov B. I. *Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti* // *Voprosy psikhologii*. 1984. № 4. S. 126–130.
5. Zakharova L. N. *Psikhologicheskaya podgotovka pedagoga*. N. Novgorod: Izd-vo Nizhegorodskogo un-ta, 1993. 276 s.
6. Zubov N. N. *Kak rukovodit' pedagogami*. M.: ARKTI, 2002. 144 s.
7. Kaverin S. B. *Motivatsiya truda*. M.: In-t psikhologii RAN, 2002. S. 189–191.
8. Korovina T. Yu. *Motivatsiya innovatsionnoi deyatel'nosti pedagogov novykh tipov uchebnykh zavedenii: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05. Kazan'*, 1999. 178 s.
9. Mansurova S. A. *Povyshenie urovnya psikhologicheskoi kompetentnosti kak faktor formirovaniya motivatsii pedagogicheskoi deyatel'nosti: dis. ... kand. psikhol. nauk: 10.00.07. Surgut*, 2009. 146 s.

10. Mezentseva O. I., Kuznetsova E. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noi kompetentnosti sovremennogo pedagoga. Novosibirsk: Nemo Press, 2013. 158 s.
11. Minaeva O. I., Bagautdinova S. F. Analiz sostoyaniya motivatsii deyatel'nosti pedagogov DOU v usloviyakh vvedeniya effektivnogo kontrakta // Mezhdunar. stud. nauch. vestnik. 2015. № 5–3. S. 403–405.
12. Skudareva G. N. Pedagogicheskie usloviya professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya v munitsipal'nom obrazovatel'nom prostranstve: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2008. 18 s.
13. Sobkin B. C., Marich E. M. Vospitatel' detskogo sada: zhiznennye tsennosti i professional'nye orientatsii: po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya: tr. po sotsiologii obrazovaniya. M.: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2000. T. 5, vyp. 8. 345 s.
14. Fedoseeva A. M., Mal'ts L. A. Problema zhiznennoi uspekhnosti i puti ee issledovaniya: materialy region. nauch. konf., posvyashch. 85-letiyu M. E. Budarina. Omsk: OmGPU, 2005. S. 235–240.
15. Khutorskoi A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty: dokl. na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki RAO. Tsentr «Eidos» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 09.01.2017).
16. Shabalina O. L. Sovremennye metodologicheskie podkhody k podgotovke uchitelya. Ioshkar-Ola: Mariiskii gos. un-t, 2011. S. 16–33.

Received: February 02, 2017; accepted for publication February 23, 2017

Reference to the article

Kazantseva A. A. Inner Motivation as a Condition of Professional Self-Education of the Teacher of Preschool Educational Organizations // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 52–59. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-52-59.

УДК 159.923.5

Светлана Владимировна Лебединская,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: lebedi6@yandex.ru

К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля

В статье рассматривается проблема самоэффективности личности, актуальность развития данного личностного качества у студентов в образовательном процессе высшей школы. Проанализированы теоретические подходы к пониманию термина «самоэффективность», его соотношение со смежными понятиями, касающимися психологической уверенности и личностного потенциала. Обозначена актуальность темы исследования в контексте поиска образовательных технологий, способствующих становлению человека как активного субъекта своей жизнедеятельности, способного адекватно оценить свои возможности, способности и ресурсы, достигая максимально приемлемых для себя результатов в различных сферах деятельности. В статье понятие «самоэффективность» рассматривается как интегративная личностная характеристика, которая имеет множество проявлений, включающая в себя веру в собственные силы, убежденность относительно собственной результативности, умение преобразовывать прошлый опыт, умение справляться с возникшими трудностями. Основной методологией исследования выступают принципы системной антропологической психологии, в рамках которой человек понимается как открытая система, и принципы теории транскомуникации, постулирующие необходимость построения многомерного коммуникативного образовательного процесса, актуализирующего личностные ресурсы студентов. Автор приводит результаты пилотажного исследования самоэффективности студентов гуманитарного профиля. Описаны особенности самоэффективности у студентов по параметру оценивания общего индекса самоэффективности в своей жизни и по восприятию своей эффективности в контексте предметной и коммуникативной деятельности. Представленный анализ результатов исследования позволяет говорить о необходимости развития самоэффективности у студентов в процессе обучения в вузе, что выступит в дальнейшем важным условием для личностной и профессиональной самореализации. В статье описываются приемы развития самоэффективности, аргументируется необходимость специально организованной психологической работы по развитию самоэффективности в образовательном процессе. Наиболее перспективными в этом контексте являются тренинговые технологии и современные коуч-технологии, позволяющие выстраивать цели, осознавать и актуализировать необходимые ресурсы для их достижения.

Ключевые слова: самоэффективность личности, потенциал развития, личностные ресурсы, профессиональная подготовка

Вводная часть. Современный компетентностный подход в высшем образовании предъявляет новые требования к профессиональным и личностным качествам будущих специалистов. Субъективное отношение к выполняемой деятельности и её результатам реализуется в обращённости человека к своим внутренним ресурсам, потенциалам развития, возможностям выбора и построения определённой стратегии деятельности, коммуникации и поведения. В современной психологической науке всё

чаще в этом исследовательском поле звучит понятие «самоэффективность», определяющее возможность становления человека как активного субъекта своей жизнедеятельности, способного адекватно оценить свои возможности, способности и ресурсы, достигая максимально приемлемых для себя результатов в различных сферах деятельности.

В этом контексте особо актуальной становится разработка психолого-образовательных технологий, ориентированных на

выявление, актуализацию и развитие различных составляющих самооэффективности студенческой молодёжи в процессе профессиональной подготовки.

Методология и методы исследования. Основными методологическими основами нашего исследования являются принципы системной антропологической психологии, в рамках которой человек понимается как открытая система, а развитие человека рассматривается как саморазвитие, т. е. как переход возможностей человека (его способностей и потенций) в действительность (В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева) и принципы теории транскоммуникации (В. И. Кабрин), в которой становление жизненного мира человека понимается как результат организации особого коммуникативного пространства, формирующегося в процессе образовательной деятельности, предполагающей актуализацию определённых социальных, личностных, профессиональных компетенций [7; 9].

В психологическую практику понятие «самооэффективность» ввёл А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории, утверждающей, что на поведение человека влияют три взаимозависимых фактора: деятельность, окружение и внутренние личностные факторы, в том числе самооэффективность. По мнению А. Бандуры, «ожидание эффективности представляет собой убеждение в том, что индивидум способен успешно осуществлять поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов» [11]. Самооэффективность заключается в осознании личности себя как эффективно действующего субъекта, способности действовать и справляться со сложными специфическими ситуациями, преодолевая различные внутренние и внешние препятствия. Низкая самооэффективность приводит к отказу от действий в подобных ситуациях или же к пассивному копированию действий других, имитации деятельности, она связана с ожиданием провала, неудачи, негативными эмоциями. Высокая самооэффективность, наоборот, позволяет человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, самореализоваться в сложной для себя деятельности, она связана с ожиданием положительного результата, позитивными эмоциями [1; 2].

Зарубежные последователи А. Бандуры расширяют представление о само-

эффективности, перенося свой научный интерес в социальную психологию и педагогику (Дж. Капрара, М. Коннер, Д. Сервон, Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен, Л. Хьелл, М. Ерусалем, Т. Зайферт, Дж. Маддукс, Р. Шварцер, М. Шеер [12] и др.), акцентируя своё внимание на разных видах самооэффективности (М. Шеер, Р. Шварцер), на её взаимосвязи с другими личностными конструктами (Дж. Капрара, Д. Сервон), на вопросах развития самооэффективности в образовательном процессе (Р. Фрейджер, Д. Фейдимэн).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что самооэффективность активно изучается и отечественными исследователями – М. И. Гайдар, С. Н. Гончар, Т. О. Гордеева, Р. Л. Кричевский, С. А. Огнев, В. Г. Ромек, Е. В. Селезнева, Е. А. Шепелева и др. [3; 4; 5; 6; 8]. Так, Р. Л. Кричевский определяет самооэффективность как «...убеждённость людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь» [8, с. 133]. В работах К. М. Гайдара самооэффективность понимается как сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящей деятельности, общении и его уверенность в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта [4]. В. Г. Ромек делает вывод, что самооэффективность входит в структуру уверенности в себе как один из её моментов. «Уверенность в себе – более обобщённая личностная характеристика, тогда как самооэффективность узкоспецифична в отношении выполняемой субъектом деятельности» [19]. Многие отечественные исследователи акцентируют внимание на изучении самооэффективности в области профессиональной деятельности (А. А. Деркач, А. В. Гагарин, С. В. Богомазов, А. А. Бодалев, В. Г. Зазыкин, Е. В. Селезнева, Р. Л. Кричевский, Т. О. Гордеева, К. М. Гайдар и др.) [3; 4; 6].

С целью изучения уровня самооэффективности студентов гуманитарного профиля нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 42 респондента, все они являются студентами психолого-педагогического факультета За-

байкальского государственного университета. В исследовании использовались две методики: шкала общей самооффективности личности (Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Ромека); тест определения уровня самооффективности (Дж. Маддукс и М. Шеер, модификация Л. Бояринцевой, под руководством Р. Кричевского), позволяющий оценить самооффективность человека в сфере предметной деятельности и в сфере общения.

Основными задачами данного исследования являются:

- определение методологических оснований для создания технологий, развивающих самооффективность личности в образовательном процессе вуза;

- выявление уровня общей самооффективности студентов гуманитарного профиля, позволяющей определить отношение студентов к достижению различных целей в жизни, их возможностям в преодолении трудностей на этом пути;

- определение особенностей в оценке своей эффективности студентами в предметной и коммуникативной деятельности.

Результаты исследования и их об- суждение. В современных работах самооэффективность всё чаще определяется как интегративная личностная характеристика, которая имеет множество проявлений. Самооэффективность выступает как метакачество личности, включающее в себя веру в собственные силы, убеждённость относительно собственной результативности, умение преобразовывать прошлый опыт, умение справляться с возникшими трудностями [3; 5].

На основе анализа полученных результатов исследования было выявлено, что низкий уровень общей самооффективности наблюдается у 29 % респондентов; средний уровень – у 52 %; высокий уровень – у 19 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть студентов оценивает свою эффективность на среднем уровне, что оказывает не лучшее влияние на выбор стратегии деятельности, мотивацию и усилия, которые придётся приложить для преодоления препятствий.

Большинство респондентов не готовы к неожиданным трудностям, поскольку не полагаются на свои способности, особенно явно это видно при анализе результатов младших курсов. К выпускному курсу

наблюдается увеличение общего индекса самооэффективности, и в частности повышается настойчивость и самоконтроль в структуре самооэффективности.

Что касается анализа самооэффективности в предметной деятельности, низкий уровень выявлен у 15 % респондентов, средний уровень – у 80 %, высокий уровень – у 5 %. Представленные результаты дают возможность говорить, что в отношении предметной деятельности у большинства студентов наблюдается средний уровень самооэффективности, они способны планировать и уверены в своей способности выполнить поставленные в работе цели, они способны проявлять упорство в сложных ситуациях деятельности, но при этом были выявлены высокие показатели по параметру избегания трудностей. Также выявлена положительная динамика предметной самооэффективности от младших курсов к старшим с увеличением общей уверенности в себе, целеустремлённости и настойчивости.

Результаты анализа данных по коммуникативной самооэффективности показали, что большинство респондентов имеют низкий уровень – 71 %, средний уровень – 17 %, высокий уровень – 12 % развития самооэффективности. Это позволяет говорить о достаточно низком уровне коммуникативного функционирования студентов, о низкой оценке своих коммуникативных способностей в различных ситуациях межличностного общения. Большинство респондентов отмечают, что некомфортно чувствуют себя в больших группах людей, проявляют застенчивость там, где нужно быть более активным, боятся конфликтов и показывают повышенную значимость внешней доброжелательности в межличностной коммуникации.

Таким образом, проведённое исследование позволило описать определённые характеристики самооэффективности студентов гуманитарного профиля и операционализировать конкретные проблемные аспекты самооэффективности у студентов.

Представленный анализ результатов исследования позволяет говорить о необходимости развития самооэффективности у студентов в процессе обучения в вузе, что выступит в дальнейшем важным условием для личностной и профессиональной самореализации.

Большинство исследователей (А. Бандура, С. Н. Гончар, Дж. Маддукс, М. Шеер и др.) считают, что самоэффективность не является статичной и неизменяемой величиной, а формируется в течение жизни под воздействием различных факторов [1; 2; 5]. Наибольшим влиянием на самоэффективность обладает личный опыт достижений. Ощущение самоэффективности растёт в большей степени, если успех достигается самостоятельно, посредством усилий через преодоление трудностей, что помогает человеку поверить в свою способность добиваться необходимых результатов и защищает от деструктивных реакций на неудачи впоследствии. Самоэффективность, достигнутая с помощью личного опыта, обычно обобщается и переносится на целую область сходных видов деятельности. А. Бандура говорил, что успехи повышают оценку своей деятельности, а частые неудачи подрывают её, особенно если неудачи случаются на ранних стадиях развития событий. После достигнутых успехов ожидание эффективности укрепляется, при этом ослабляется негативное воздействие случайных неудач. Для развития самоэффективности необходим опыт преодоления трудностей путём настойчивых усилий, причём человек должен воспринимать успех как связанный со своими стараниями.

На самоэффективность влияет также косвенный опыт. Самоэффективность растёт, когда человек наблюдает, как другие успешно справляются с решением сложных задач, и снижается, когда он видит, как другие, похожие на него (столь же компетентные) люди неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки. Опыт других людей становится особенно значимым для формирования самоэффективности индивида, когда существует неопределённость относительно собственных способностей при отсутствии необходимого опыта или данных для решения задачи.

Ещё один способ влиять на самоэффективность – это вербальные убеждения. Самоэффективность может изменяться

под влиянием вербального воздействия, попыток убедить человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. Эффективность вербальных убеждений не так высока по сравнению с другими источниками. А. Бандура утверждает, что действие убеждений достаточно слабое и кратковременное, к тому же в некоторых случаях они могут оказывать обратное воздействие. Согласно данным исследований, наилучший результат достигается тогда, когда вербальные убеждения, такие, как похвала и одобрение, подкрепляются личным опытом успешного решения тех или иных жизненных задач [1].

Проведённый анализ результатов исследования обозначает необходимость организации специальной психологической работы по развитию самоэффективности в образовательном процессе. Наиболее перспективными в этом контексте являются тренинговые технологии и современные коуч-технологии, позволяющие выстраивать цели, осознавать и актуализировать необходимые ресурсы для их достижения.

Заключение. В своём исследовании мы рассматриваем самоэффективность как основную детерминанту, раскрывающую внутренние ресурсы человека, увеличивающую потенциал развития в различных сферах жизнедеятельности, дающую множество вариантов выбора для действий, построения результативной стратегии поведения в различных предметных и коммуникативных ситуациях. Самоэффективность не является ситуативной характеристикой личности. Обладая высокой самоэффективностью, человек способен максимально продуктивно реализовывать свой внутренний потенциал, развивать себя как целостную гармоничную личность в любом направлении, сохраняя при этом физическое и психическое здоровье. Такое понимание самоэффективности позволяет наиболее продуктивно и целостно выстроить образовательный процесс с использованием современных психологических технологий, актуализирующих ресурсы личности и потенциалы её развития.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения: пер. с англ. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Бандура А., Левин К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности: пер. с англ. М.: Прайм, 2007. 128 с.

3. Богомазов С. В. Значение творческой самооффективности в профессиональном самоопределении будущего бакалавра // Профессиональное самоопределение молодёжи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: СФУ, 2014. С. 20–26.
4. Гайдар К. М. Новые противоречия и проблемы в системе подготовки профессиональных психологов // Психология – XXI век. Роль и место психолога в современном образовательном пространстве / науч. ред. К. М. Гайдар. Воронеж: ВГУ, 2007. С. 4–14.
5. Гончар С. Н. Самооффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 250–253.
6. Гордеева Т. О. Гендерные различия в академической и социальной самооффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 3. С. 78–85.
7. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.
8. Кричевский Р. Л. Самооффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47–52.
9. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Том. гос. ун-та. 2009. № 325. С. 146–151.
10. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. 1996. Ч. 2, вып. 1. С. 132–146.
11. Bandura A. (1991 b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. PP. 248–287.
12. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. Washington, 1992. PP. 195–213.

Статья поступила в редакцию 15.02.2017; принята к публикации 10.03.2017

Библиографическое описание статьи

Лебединская С. В. К вопросу изучения самооффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 60–65.

Svetlana V. Lebedinskaya,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),
e-mail: lebedi6@yandex.ru

**To the Question of Studying Self-Efficacy as a Resource
of Personality Qualities of Students of Humanitarian Profile**

The article deals with the problem of self-efficacy of the individual, the relevance of the development of this personal quality in students in the educational process of higher education. Theoretical approaches to understanding the term “self-efficacy”, its correlation with related concepts concerning psychological confidence and personal potential are analyzed. The relevance of the topic of research in the context of the search for educational technologies that contribute to the formation of a person as an active subject of his life activity, capable of adequately assessing his capabilities, abilities and resources, achieving the maximum acceptable results for himself in various fields of activity is indicated. In the article, the concept of “self-efficacy” is viewed as an integrative personal characteristic that has a multitude of manifestations, including belief in one’s own strengths, conviction about one’s own effectiveness, ability to transform past experience, ability to cope with difficulties emerged. The main methodology of the study is the principles of systemic anthropological psychology, within which a person is understood as an open system and principles of the theory of transcommunication which postulate the need to build a multidimensional communicative educational process that actualizes the students’ personal resources. The author gives the results of a pilot study of the self-efficacy of students in the humanities. The peculiarities

of students' self-efficacy in terms of the parameter of assessing the overall index of self-efficacy in their lives and the perception of their effectiveness in the context of substantive and communicative activity are described. The presented analysis of the research results allows us to talk about the need for self-efficacy in students in the process of studying at a university, which in the future will make an important condition for personal and professional self-realization. The article describes the methods of developing self-efficacy, argues the need for a specially organized psychological work on the development of self-efficacy in the educational process. The most promising in this context are training technologies and modern coaching technologies, which allow us to build goals, to realize and actualize the necessary resources for their achievement.

Keywords: self-efficacy personality, development potential, personal resources, professional training

References

1. Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya: per. s angl. SPb.: Evraziya, 2000. 320 s.
2. Bandura A., Levin K. Geshtal't-psikhologiya i sotsial'no-kognitivnaya teoriya lichnosti: per. s angl. M.: Praim, 2007. 128 s.
3. Bogomazov S. V. Znachenie tvorcheskoi samoeffektivnosti v professional'nom samoopredelenii budushchego bakalavra // Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk: SFU, 2014. S. 20–26.
4. Gaidar K. M. Novye protivorechiya i problemy v sisteme podgotovki professional'nykh psikhologov // Psikhologiya – XXI vek. Rol' i mesto psikhologa v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve / nauch. red. K. M. Gaidar. Voronezh: VGU, 2007. S. 4–14.
5. Gonchar S. N. Samoeffektivnost' kak professional'noe kachestvo budushchikh pedagogov-psikhologov // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, aprel' 2012 g.). M.: Buki-Vedi, 2012. S. 250–253.
6. Gordeeva T. O. Gendernye razlichiya v akademicheskoi i sotsial'noi samoeffektivnosti i koping-strategiyakh u sovremennykh rossiiskikh podrostkov // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. 2006. № 3. S. 78–85.
7. Kabrin V. I. Kommunikativnyi mir i transkommunikativnyi potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya. M.: Smysl, 2005. 248 s.
8. Krichevskii R. L. Samoeffektivnost' i akmeologicheskii podkhod k issledovaniyu lichnosti // Akmeologiya. 2001. № 1. S. 47–52.
9. Klochko V. E., Galazhinskii E. V. Innovatsionnyi potentsial lichnosti: sistemno-antropologicheskii kontekst // Vestnik Tom. gos. un-ta. 2009. № 325. S. 146–151.
10. Romek V. G. Ponyatie uverenosti v sebe v sovremennoi sotsial'noi psikhologii // Psikhologicheskii vestnik. 1996. Ch. 2, vyp. 1. S. 132–146.
11. Bandura A. (1991 b). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50. PP. 248–287.
12. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. Washington, 1992. PP. 195–213.

Received: February 15, 2017; accepted for publication March 10, 2017

Reference to the article

Lebedinskaya S. V. To the Question of Studying Self-Efficacy as a Resource of Personality Qualities of Students of Humanitarian Profile // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 60–65.

УДК 37.032

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-66-74

Наталья Викторовна Матяш¹,
доктор психологических наук, профессор,
Брянский государственный университет
им. акад. И. Г. Петровского
(241036, Россия, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14),
e-mail: vds-24@yandex.ru

Юлия Владимировна Ерещенко²,
кандидат психологических наук, доцент,
Брянский государственный университет
им. акад. И. Г. Петровского
(241036, Россия, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14),
e-mail: erho11@mail.ru

Ирина Витальевна Дробышевская³,
кандидат психологических наук, ассистент,
Брянский государственный университет
им. акад. И. Г. Петровского,
(241036, Россия, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14),
e-mail: ira.drobyshevskaja@yandex.ru

Влияние психологических характеристик личностного потенциала на выбор стратегий поведения студентами вуза

В качестве важнейшего компонента профессиональной компетентности будущего специалиста в статье рассмотрены психологические характеристики личностного потенциала, определяющие стратегии поведения в различных ситуациях. Личностный потенциал профессионала рассмотрен в контексте направленности личности, дефиниция опирается на систему отношений и представлений индивида о самом себе и окружающем мире, на иерархию ценностей и мировоззрение. Целью исследования выступило изучение особенностей совладающего поведения в зависимости от психологических характеристик потенциала личности, таких, как самоактуализация и самоотношение. На репрезентативной выборке ($n = 226$) показаны тенденции – благоприятные и неблагоприятные – таких проявлений потенциала личности, как самоактуализация и особенности системы Я с точки зрения самоотношения личности при взаимодействии со сложными жизненными ситуациями. Согласно типологии личностного потенциала студентов – общительные, увлечённые процессом учения, рискованные, прагматики, интуитивные – были выявлены значимые взаимосвязи типов личности с особенностями совладающего поведения. Проведённое исследование продемонстрировало необходимость дальнейшей разработки понятия личностного потенциала, операционализация которого позволяет выявить психологические возможности личности на пути к самосовершенствованию, развитию творческого потенциала, без которых невозможен профессиональный рост личности.

Ключевые слова: потенциал личности, самоактуализация, система Я, самоотношение, совладающее поведение, копинг-стратегии

¹ Н. В. Матяш – координатор исследования, обосновала концепцию и выводы коллективного исследования, оформила статью.

² Ю. В. Ерещенко – организатор исследования, определила логику его проведения и анализа, обработала результаты эмпирического исследования.

³ И. В. Дробышевская – организатор исследования, осуществила сбор и систематизацию теоретического и эмпирического материала.

Вводная часть. В контексте развития современного общества важнейшей задачей высшего учебного заведения становится формирование высокого уровня профессиональной компетентности выпускников, их способности эффективно осуществлять деятельность, как во внешней, так и во внутренней среде образовательного учреждения. Новое поколение Федеральных государственных образовательных стандартов декларирует, что оценка результатов профессионального образования должна осуществляться в соответствии с уровнем достигнутых студентом компетенций. Компетентность при этом определяется как способность к профессиональной деятельности с максимальным применением знаний, умений и навыков, а также развитием деловых качеств личности.

Рыночные условия профессиональной деятельности, в которых происходит окончательное становление профессиональной компетентности, диктуют свои требования к подготовке кадров. Непрерывные процессы трансформации в сфере экономики и в условиях труда определяют в качестве важнейшего компонента профессиональной компетентности наличие личностного потенциала у специалистов [3].

Степень научной разработанности проблемы. В науке понятие «личностный потенциал» чаще всего употребляется в связи с понятием «ресурс»: личностный, духовный, интеллектуальный, нравственный и др. По мнению ряда отечественных учёных (Е. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Т. П. Скрипкина, В. Н. Косырев, В. И. Носков) личностный потенциал следует рассматривать как структуру, компоненты которой образуют два взаимодействующих фактора:

– реальные возможности индивида, характеризующие уровень его актуального развития, т. е. знания, умения, навыки, физические и интеллектуальные потенции и способности (по мнению авторов, он реализуется за счёт компонентов двух уровней: психофизиологического и квалификационного);

– устремления и общая направленность личности, опирающиеся на систему отношений и представлений индивида о самом себе и окружающем мире, на иерархию ценностей и мировоззрение [4; 11].

В гуманистической и экзистенциальной психологии в наибольшей степени изуча-

ются феноменологические проявления потенциала личности. В работах В. Франкла, С. Мадди и других разрабатываются понятия жизнестойкости, самодетерминации, силы Эго и пр., раскрываются возможности реализации личностью своих базовых, присутствующих ей экзистенциальных потребностей в благоприятных и неблагоприятных обстоятельствах [10].

Анализ и обобщение различных концепций и подходов к определению понятия личностного потенциала позволяет нам констатировать наличие его неразрывной связи с категорией развития (поступательного, развёрнутого во времени движения «от низшего к высшему»), что обуславливает его системную природу. Д. А. Леонтьев рассматривает понятие личностного потенциала более глубоко и определяет его как «интегральную» характеристику уровня личностной зрелости. При этом главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий [10]. Раскрывая это понятие, учёный говорит о тенденциях личностного роста, способностях системы Я к анализу результатов своей деятельности, рациональному осмыслению возникших перед ним проблем и вопросов, а также о таких характеристиках личности, как воля, сила Эго, внутренняя опора, locus контроля, ориентация на действие и др. Таким образом, личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счёте, преодоление личностью самой себя, т. е. совладающее поведение.

Понятие «совладающее поведение» или «копинг» (синонимы в отечественной научной литературе) впервые ввёл в психологию Л. Мерфи (1962 г.) для изучения особенностей поведения детей в преодолении кризисов развития¹ [15; 16]. Автор подчёркивал активность и направленность усилий индивида на преодоление сложных ситуаций. Позднее Р. Лазарус определил копинг как «стремление» индивида ответить на важные для него требования.

¹ Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладание со стрессом: учеб. пособие. – Казань, 2003. – 99 с.

К функциям копинга ряд учёных (Дж. Койн, Х. Вебер) относят: сохранение баланса между личностными ресурсами и требованиями среды, улучшение процесса адаптации в различных ситуациях для ослабления или смягчения её требований и др. Несмотря на многообразие функций копинга или совладания, основное его предназначение состоит в редукции стресса¹ [7; 14]. Н. А. Сирота отмечает, что копинг-поведение – это форма поведения, отражающая готовность человека решать жизненные проблемы, умение использовать определённые средства для преодоления психоэмоционального стресса [1].

В структуру копинга включают когнитивные, поведенческие и эмоциональные составляющие² [7]. Так, по мнению И. М. Никольской и Р. М. Грановской, под постоянно изменяющимися когнитивными, эмоциональными и поведенческими попытками справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ним справиться, подразумеваются копинг-стратегии [5]. Таким образом, проблематика исследований копинга в основном касается выявления различного рода стратегий и их характеристик.

Следует отметить, что проблемы совладающего поведения в многообразии аспектов феноменологии потенциала личности в отечественной и зарубежной литературе рассмотрены в недостаточной степени. Многие из исследований проводились на выборке физически или соматически больных людей. Так, в работах Б. Д. Карвасарского, Д. А. Алексеева, на выборке бывших воинов-интернационалистов были выявлены три стратегии копинга: активно-оборонительный, пассивно-оборонительный и деструктивный³. В исследованиях проблемных подростков Н. А. Сиротой определены сочетания различных стратегий совладания и особенностей Я-концепции.

Между тем, становление устойчивого самосознания и стабильной Я-концепции – возможно, центральное психологическое новообразование юношеского возраста (Н. И. Гуткина, О. Б. Дарвиш, В. Е. Клочко и

др.) [2]. В юности практически окончательно складывается система представлений человека о самом себе, сформировывается некое обобщённое представление о себе, которое, независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, влияющую на поведение, порождающую те или иные переживания. Всё это детерминировано (обусловлено) усилением личностного контроля, самоуправления, «новой стадией» развития интеллекта, «открытием» своего внутреннего мира. Внешний мир начинает восприниматься «через себя». Возрастает волевая регуляция (развивается внутренний локус контроля). Ярко проявляется стремление к самовоспитанию. Происходит формирование жизнестойкого совладающего поведения в различных стрессовых ситуациях, которое в свою очередь в условиях учебно-профессиональной деятельности может способствовать повышению физического и психического здоровья студентов, успешной самоактуализации⁴.

Потребности личностного самораскрытия, развития способностей, усовершенствования их до уровня мастерства становятся ведущими мотивами в период образовательного процесса в вузе. Студенты высшей школы находятся на стадии вхождения в мир профессиональной деятельности, связанной со стремлениями к максимальной реализации собственного личностного потенциала.

Как показал обзор научной литературы, проблема копинга недостаточно затрагивает такие феномены потенциала личности, как самоактуализация или различные аспекты системы Я.

Методология и методы исследования. Целью нашего исследования выступило изучение особенностей совладающего поведения в зависимости от психологических характеристик потенциала личности, таких, как самоактуализация и самоотношение. Выборку исследования составили студенты, находящиеся в юношеском возрасте.

Мы предположили, что личности присущ характерный для неё тип самоактуализации и самоотношения, который имеет определённые взаимосвязи с особенностями совладающего поведения.

¹ Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладание со стрессом: учеб. пособие. – Казань, 2003. – 99 с.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Матяш Н. В., Павлова Т. А. Возрастная психология: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2011. – 256 с.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: САТ в адаптации Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика и М. В. Кроза, опросник самоотношения, разработанный В. В. Столиным и С. Р. Пантлеевым [12], опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк [11], Мельбурнский опросник принятия решений [7]. Математическая обра-

ботка результатов проводилась с применением статистического пакета SPSS. В качестве объекта эмпирического исследования выступила группа студентов в количестве 226 чел. Из них 95 девушек и 131 юноша.

Результаты исследования. В результате статистической обработки результатов было выделено пять факторов, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Типы самоактуализации и самоотношения личности обучающихся

Параметры/обозначение факторов	Название типов с высокими факторными нагрузками				
	1	2	3	4	5
Ориентация во времени	0,001	-0,82	-0,79	0,02	0,003
Поддержка	0,02	0,18	-0,001	0,002	0,004
Ценностные ориентации	0,001	0,15	0,006	0,82	0,14
Гибкость поведения	0,61	0,003	0,21	0,19	0,18
Сензитивность	0,007	0,11	0,003	0,06	0,72
Спонтанность	0,08	0,002	0,65	0,03	0,005
Самоуважение	0,82	0,09	0,006	0,12	0,003
Самопринятие	0,71	0,01	0,27	0,15	0,16
Взгляд на природу человека	0,15	0,91	-0,004	0,007	0,01
Синергичность	0,03	0,79	0,002	0,005	-0,03
Принятие агрессии	-0,09	0,28	0,69	-0,05	-0,008
Контактность	0,93	0,008	-0,007	0,007	0,11
Познавательные процессы	0,02	0,68	0,006	0,003	0,18
Креативность	0,01	0,15	0,003	0,14	0,91
Закрытость	0,007	0,19	0,02	0,18	0,69
Самоуверенность	0,25	0,006	0,86	0,22	0,16
Саморуководство	0,02	-0,14	0,006	0,074	0,006
Отражённое самоотношение	0,02	0,09	0,11	0,04	0,003
Самоценность	0,004	0,02	0,001	0,98	0,06
Самопринятие	0,74	-0,06	0,02	0,05	0,004
Самопривязанность	0,002	0,13	0,09	0,13	0,84
Внутренняя конфликтность	-0,06	0,01	-0,93	0,002	0,17

Примечание: номерами обозначены факторы, названные: 1 – общительные, 2 – увлечённые процессом учения, 3 – рискованные, 4 – прагматики, 5 – интуитивные; значимые факторные нагрузки обозначены жирным шрифтом.

Тип личности с высокими факторными нагрузками был отнесён к первому типу и назван «общительные». «Общительным» присущи высокая оценка собственных достижений и уверенность в значимости своей личности для окружающих. Для лиц выявленного типа характерно: стремление к взаимодействию, налаживанию контактов с социальным окружением, способность

принимать во внимание интересы партнёра по общению, не забывая при этом о своих собственных. Учёт сложившейся ситуации, оценка своих интересов, устремлений партнёров по общению – неотъемлемые особенности данной группы.

Тип личности, отнесённый ко второму типу и названный «увлечённые процессом учения», не отличается активной жизненной

позицией, стремлением влиять на события своей жизни. «Увлечённым процессом учения» сложно выбрать и начать действовать. В целом они оптимистичны и позитивно настроены как в отношении себя, так и к окружающим, но отвлечены мыслями о будущем или воспоминаниями о прошлом. Настоящее, как действенная реальность, откладывается ими на «потом». Стремление познавать, интерес к получению знаний, любопытство показывают тенденции и возможности дальнейшего развития. Отсутствие стремлений к принятию решений демонстрирует неспособность действовать, ставить реальные цели, брать на себя выполняемые обещания, что может приводить к задержкам в решении насущных жизненных задач и, как следствие, к отставанию в развитии личности.

Тип личности, отнесённый к третьему типу и названный «рискованные», отличается большой активностью, смелостью, открытостью в выражении своих чувств. Способность жить настоящим моментом у обследуемых лиц может не учитывать потребностей окружающих. Высокий оптимизм в сочетании с косвенностью собственного поведения могут быть свидетельством сложностей в понимании интересов окружающих, ориентацией на исключительно собственный временной ритм, который может быть довольно неустойчивым. Индивидуальными особенностями «рискованных» является недостаточная продуманность поведения, отсутствие размышлений, а вследствие этого и затруднений в выборе линии поведения. Ориентация на себя, уверенность в собственных силах – качества личности «рискованных», которые отличают смелый решительный характер, склонный, вследствие большой самоуверенности, к недооценке сложившейся ситуации.

Тип личности, отнесённый нами к четвёртому типу и названный «прагматики», отличает наличие принятых осознаваемых ценностей. «Прагматики» предпочитают стратегии, приводящие к отсрочке удовлетворения потребностей в случае наступления в дальнейшем благоприятных последствий. Способность контролировать собственные эмоциональные состояния и желания обеспечивается уверенностью в реальности способностей для их дальнейшей реализации. Личные стандарты, хорошее представление о конкретной ситуации в её контексте, возможность соотнесения побуждений и средств их удовлетворения – таковы характерные черты, присущие студентам «рискованного» типа личности.

Тип личности, отнесённый нами к пятому типу и названный «интуитивные», отличается высокий уровень внимания, симпатии к себе, стремление к поиску новых альтернативных решений. Погружённость в себя, рефлексивность, позитивное ощущение собственного «Я», несмотря на любые недостатки, характеризует «интуитивных». Студентам присуща высокая творческая направленность с одной стороны и некоторая закрытость, отстранённость с другой на фоне высокого внимания к собственному внутреннему миру, ощущениям своего «Я». Вышеперечисленные характеристики демонстрируют личность, погружённую в интимность внутреннего мира, направленную на изменение последовательностей и закономерностей, стремящуюся к инвариантным решениям.

С целью выявления взаимосвязей типов личности с особенностями совладающего поведения был проведён ранговый корреляционный анализ с использованием метода Спирмена. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Корреляционные показатели между параметрами копинг-стратегий и типами личности

Параметры/обозначения факторов	Типы личности				
	1	2	3	4	5
Избегание	0,58**			-0,44**	
Поиск соц поддержки	0,62***				
Положительная переоценка	0,63***	0,38*	0,47*		
Бдительность		-0,57***			-0,45*
Прокрастинация		0,46**			
Принятие ответственности		-0,47***		0,35*	

Сверхбдительность			-0,71***		
Конфронтация			0,59**		-0,68***
Самоконтроль			-0,61**	0,49**	0,61**
Бегство – избегание				-0,50**	0,57**
Планирование решения проблемы				0,55***	
Дистанцирование					0,45*

Примечание: номерами обозначены типы личности; * – значимость на уровне 0,05; ** – значимость на уровне 0,01; *** – значимость на уровне 0,001; уровень значимости соответственно типам личности n = 25; 30; 18; 35; 20.

Обсуждение результатов. Студенты общительного типа личности используют копинг, связанный с активным стремлением установить контакты с социальным окружением. «Общительные» стремятся переосмыслить, объяснить ситуацию, взглянуть на проблему в «зеркале» другого человека. Такой копинг способствует личностному росту и считается достаточно позитивным. Однако в сравниваемой группе студентов получены и значимые корреляционные показатели по такому стилю решения проблемных ситуаций, как «избегание». Как сознательное, так и бессознательное стремление «заговорить» сложный вопрос, желание показать себя с более выгодной стороны, приукрасить собственную роль в действительной ситуации и «забыть» то, ради чего собственно и начато общение, является также характерным способом совладания «общительных».

Студенты типа личности «увлечённые учением» имеют отрицательные корреляционные показатели по стилю решения проблем «бдительность» и «принятие ответственности». Кроме того, из всех пяти сравниваемых групп студентов у «увлечённых процессом учения» самые низкие оценки по параметру тревожности, как личностной, так и ситуативной. Интерпретируя выявленную совокупность психологических характеристик, можно предположить меньшую испытываемую тревогу у сравниваемой группы студентов, нежели наличие повышенной склонности к вытеснению вследствие стремления сохранить образ хладнокровного человека. Высокие положительные корреляционные нагрузки копинга «положительная переоценка» показывают совладание, направленное на анализ ситуации, желание рассмотреть её с различных сторон, обдумать с точки зрения собственного развития и совершенствования, а не действенного решения.

Студенты, относящиеся к типу личности «рискованные», получили значимо низкие корреляционные показатели по параметрам «сверхбдительность» и «самоконтроль». Склонность к импульсивному, основанному на эмоциях реагированию, характеризует «рискованных». Социальное окружение не является сдерживающей силой, побуждающей к торможению и обдумыванию. Высокие положительные корреляционные показатели по параметрам «конфронтация» и «положительная переоценка» свидетельствуют о переоценке собственных возможностей и соответствующем выборе агрессивного копинга. Группу студентов «рискованного» типа личности характеризует сниженный порог собственного страха в ответ на возможную ответную агрессию, трактовку контекстуальных факторов ситуации в собственную пользу и возможную преувеличенную оценку внешней провокации. Для «рискованных» характерно восприятие ситуации конфронтации как возможности для пробы сил, демонстрации личных качеств.

Студенты типа личности, названного «прагматики», имеют значимые отрицательные корреляционные показатели по параметрам «избегание», «бегство – избегание». Представление о себе как о субъекте собственных действий, опирающееся на выработанную систему ценностей, даёт возможность использовать конструктивные копинги (высокие положительные оценки копингов «самоконтроль», «планирование решения проблемы»). Вместе с тем, «прагматики» имеют склонность в переоценке собственных возможностей и личностных качеств. Стремление избежать стороннего вмешательства, решать проблемы, используя собственные силы – таковы особенности совладания «прагматиков». Студенты сравниваемой группы направлены на собственные когнитивные интерпретации и оценки ситуации, что может приводить

к отчуждению от эмоционального опыта, недооценке помощи со стороны социального окружения и, как следствие, к сужению возможности поиска различных вариантов решения проблемы. В целом в исследовании совладания «прагматики» продемонстрировали недостаточно зрелые возможности в решении сложных ситуаций, что соответствует юношескому возрасту сравниваемой группы студентов.

Студенты сравниваемой группы, названные «интуитивные», имеют высокие положительные оценки по копинг-стратегиям «самоконтроль», «бегство – избегание» и «дистанцирование» и низкие оценки по копинг-стратегиям «конфронтация» и «бдительность». Соответственно «интуитивные» имеют выраженную склонность к рефлексивности, анализу и обдумыванию. Стремление вывести себя из переживаемой ситуации, не проявлять или не показывать эмоций демонстрирует стиль совладания

сравниваемой группы студентов. Некоторая отстранённость, закрытость позволяет «интуитивным» справляться с эмоциональным дистрессом и сосредоточиться на действенном решении проблемы, чтобы использовать свои активные, сильные стороны и творческие способности.

Заключение. В проведённом исследовании выявлены различные типы потенциала личности по параметрам самоактуализации и самоотношения, показаны тенденции личностного роста в совладании с неблагоприятными жизненными ситуациями. Проведённое исследование продемонстрировало необходимость дальнейшей разработки понятия личностного потенциала, операционализация которого позволяет выявить психологические возможности личности на пути к самосовершенствованию, развитию творческого потенциала, без которых невозможен профессиональный рост личности.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Человек (вхождение в мир) / под ред. С. К. Бондыревой, Д. В. Колесова. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. 591 с.
2. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М.: Наука, 1987. С. 114–176.
3. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44.
4. Зеер Э. Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека. Екатеринбург: РГППУ, 2008. 239 с.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.
6. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. 288 с.
7. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 31. С. 43–59.
8. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 474 с.
9. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
11. Новикова М. А., Корнилова Т. В. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника) // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 1. С. 63–78.
12. Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123–130.
13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 540 с.
14. Coyne J. C., Aldwin C. and Lazarus R. S. Depression and coping in stressful episodes // Journal of Abnormal Psychology. 1981. 90. PP. 439–447.
15. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process // Me-Graw Hill. 1996. № 4. 29 p.
16. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation. N. Y., 1974. 232 p.

Статья поступила в редакцию 15.02.2017; принята к публикации 28.03.2017

Библиографическое описание статьи

Матяш Н. В., Ерещенко Ю. В., Дробышевская И. В. Влияние психологических характеристик личностного потенциала на выбор стратегий поведения студентами вуза // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 66–74. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-66-74.

Natalia V. Matyash¹,

*Doctor of Psychology, Professor,
I.G. Petrovsky Bryansk State University
(14 Bezhitskaya st., Bryansk, 14241036, Russia),
e-mail: vds-24@yandex.ru*

Yulia V. Ereschenko²,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
I.G. Petrovsky Bryansk State University
(14 Bezhitskaya st., Bryansk, 14241036, Russia),
e-mail: erho11@mail.ru*

Irina V. Drobyshevskaya³,

*Candidate of Psychology, Assistant,
I.G. Petrovsky Bryansk State University
(14 Bezhitskaya st., Bryansk, 14241036, Russia),
e-mail: ira.drobyshevskaja@yandex.ru*

Influence of Psychological Characteristics or Personal Potential on the Choice of Behavior Strategies of University Students

The article deals with the psychological characteristics of personal potential defining the behavior strategy in various situations as the most important component of the professional competence of the future expert. The personal potential of the professional is considered in the context of personality orientation, the definition is based on the system of the individual's relations with and concept of the world around and self-concept, on the hierarchy of values and outlook. The goal of the research is to study the features of coping behavior depending on the psychological characteristics of the potential of the personality, such as self-actualization and self-relation. The representative selection (n = 226) shows some tendencies – favorable and unfavorable – of such manifestations of personal potential as self-actualization and the peculiarities of the I-system from the point of view of self-relation of the personality when dealing with difficult life situations. According to the typology of the personal potential of students – sociable, rapt in the study process, risky, pragmatic, intuitive – we revealed significant interrelations of the personality types with the features of coping behavior. The conducted research has shown the need of further development of the concept of personal potential, the operationalization of which allows us to reveal the psychological opportunities of the personality on the way to self-improvement, development of creative potential, without which the professional growth of the personality is impossible.

Keywords: personal potential, self-actualization, I-system, self-relation, coping behavior, coping-strategy

References

1. Bondyreva S. K. Chelovek (vkhozhdenie v mir) / pod red. S. K. Bondyrevoi, D. V. Kolesova. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2007. 591 s.
2. Gutkina N. I. Lichnostnaya refleksiya kak odin iz mekhanizmov samosoznaniya // Formirovanie lichnosti v perekhodnyi period ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu. M.: Nauka, 1987. S. 114–176.
3. Druzhilov S. A. Professional'naya kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psikhologicheskii podkhod // Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie. 2005. № 8. S. 26–44.
4. Zeer E. F. Psikhologiya razvivayushchegosya professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva cheloveka. Ekaterinburg: RGPPU, 2008. 239 s.
5. Il'in E. P. Psikhologiya individual'nykh razlichii. SPb.: Piter, 2004. 701 s.
6. Kaprara Dzh., Servon D. Psikhologiya lichnosti. SPb.: Piter, 2003. 288 s.
7. Kornilova T. V. Mel'burnskii oprosnik prinyatiya reshenii // Psikhologicheskie issledovaniya. 2013. T. 6, № 31. S. 43–59.

¹ N. V. Matyash, a coordinating investigator, has explained the concept and findings of the collective research project and has prepared the paper.

² Yu. V. Ereschenko, an organizer of the study, has determined the logic of its management and analysis, has processed the results of the empirical study.

³ I. V. Drobyshevskaya, an organizer of the study, has collected and systematized the theoretical and empirical material.

8. Kryukova T. L. Chelovek kak sub»ekt sovladayushchego povedeniya / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoi, E. A. Sergienko. M.: In-t psikhologii RAN, 2008. 474 s.
9. Kryukova T. L., Kuftyak E. V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 2007. № 3. S. 93–112.
10. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2011. 680 s.
11. Novikova M. A., Kornilova T. V. «Psikhologicheskaya razumnost'» v strukture intellektual'no-lichnostnogo potentsiala (adaptatsiya oprosnika) // Psikhologicheskii zhurnal. 2014. T. 35, № 1. S. 63–78.
12. Stolin V. V., Pantileev S. R. Oprosnik samootnosheniya // Praktikum po psikhodiagnostike: psikhodiagnosticheskie materialy. M., 1988. S. 123–130.
13. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M.: Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002. 540 s.
14. Coyne J. C., Aldwin C. and Lazarus R. S. Depression and coping in stressful episodes // Journal of Abnormal Psychology. 1981. 90. PP. 439–447.
15. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process // Me-Graw Hill. 1996. № 4. 29 p.
16. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation. N. Y., 1974. 232 p.

Received: February 15, 2017; accepted for publication March 28, 2017

Reference to the article

Matyash N. V., Ereschenko Yu. V., Drobyshevskaya I. V. Influence of Psychological Characteristics or Personal Potential on the Choice of Behavior Strategies of University Students // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 66–74. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-66-74.

УДК: 159.99

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-75-79

Анна Александровна Черных¹,

аспирант,

Бурятский государственный университет
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),e-mail: sury_moi@mail.ru**Римма Дугаровна Санжаева²,**

доктор психологических наук, профессор,

Бурятский государственный университет
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),e-mail: rimmasan24@mail.ru

Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов

В данной статье рассмотрены особенности проявлений, возможные причины и пути преодоления синдрома эмоционального профессионального выгорания (ЭПВ) педагогов. Авторы попытались раскрыть суть проблемы выгорания педагогов, связывая его не только с личностными или ситуационными факторами, но и с характером его межличностных отношений в профессиональной среде и с общей ситуацией, сложившейся в коллективе и учреждении в целом; а также выявить наилучшие методы психологической работы в данном направлении, учитывая данные исследования. На примере ГБПОУ «Бурятский лесопромышленный колледж» были показаны возможные пути решения этой проблемы, некоторые симптомы, причины и последствия синдрома. Проведено исследование на предмет наличия такого синдрома у преподавателей колледжа: из 53 преподавателей 3 чел. имеют ярко выраженные последствия синдрома ЭПВ, 13 чел. имеют высокие показатели, 20 – средние и 27 не имеют признаков ЭПВ. Психологом колледжа была проведена профилактическая работа с преподавательским составом, направленная на предупреждение и коррекцию ЭПВ, которая включала ряд тренингов на информирование, обучение релаксации, саморегуляции, повышение самооценки, упражнения на сплочение коллектива и личностный рост. Авторы отмечают, что, по отзывам преподавателей, тренинги имели положительные результаты, и считают целесообразным внести такой вид профилактики ЭПВ в преподавательский состав каждого учебного заведения.

Ключевые слова: синдром эмоционального профессионального выгорания педагогов, тренинги, профилактика, коррекция, профессиональный стресс, преподаватели, исследование

Вводная часть. Успех учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении зависит от многих факторов, одним из них и самым важным является личность педагога, участвующего в образовательном процессе. Предполагается, что личность педагога должна быть психологически здоровой. В норме личность находится в состоянии своего непрерывного развития, самосовершенствования и стремления к самореализации и профессиональному

росту. Сталкиваясь с трудностями в работе или личной жизни, личность педагога не должна испытывать психических надломов, приводящих к эмоциональным срывам и резким перепадам настроения. Напротив, педагог должен быть способен устанавливать доброжелательные отношения с окружающими, быть чутким и внимательным, обладать определённой долей эмпатичности, терпимости, вежливости. Учитель должен испытывать душевный подъём, энтузиазм,

¹ А. А. Черных – основной автор, ответственный за сбор и систематизацию материала исследования, а также за обобщение итогов и формулировку выводов.

² Р. Д. Санжаева – анализ и систематизация материала исследования, оформление статьи.

воодушевление, переживать множество положительных эмоций, творчески подходить к своей работе. Но так как этот вид деятельности предъявляет к человеку высокие требования, накладывает большую ответственность и даёт сильную эмоциональную нагрузку, то случается так, что имеют место противоположные проявления личности. К таковым относятся: непроходящая («хроническая») усталость, снижение работоспособности, повышенная раздражительность, стремление снять с себя как можно больше обязанностей, появление отрицательных психологических установок в общении, снижение профессиональной значимости в собственных глазах, нередко общее ухудшение самочувствия. В подобных случаях можно говорить об эмоциональном профессиональном выгорании (ЭПВ). К ряду профессий, в которых человек испытывает чувство внутренней психологической опустошённости вследствие постоянных, эмоционально насыщенных, тесных контактов с другими людьми [3, с. 262], относится и профессия педагога. Высокая подверженность педагогов развитию эмоционального выгорания традиционно объясняется высокой эмоциональной напряжённостью педагогического труда. Более того, способность к переживанию и сопереживанию, способствующая формированию эмоционального выгорания, признаётся одним из профессионально важных качеств учителя и воспитателя [3, с. 38]. Под ЭПВ понимается состояние физического, психического и умственного истощения. В. В. Бойко [1, с. 87] рассматривает выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, приобретённый стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. Выгорание – отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

С. Маслач [4, с. 1] считает, что этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощённость, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под «эмоциональным истощением» понимается чувство эмоциональной опустошённости и усталости, вызванное собственной

работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Наконец, редукция профессиональных достижений – возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Подобные проявления опасны личностной деформацией, что негативно сказывается на социально-психологической адаптации, психосоматическом и социальном здоровье индивида. Профессиональное выгорание может приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер [3, с. 270]. В педагогической деятельности это опасно ещё и тем, что от педагога зависит образование и воспитание будущего специалиста.

В общем, появление синдрома выгорания, по всей видимости, невозможно однозначно связать с теми или иными организационными, личностными или ситуационными факторами, скорее, оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, его межличностных отношений в профессиональной среде и с общей ситуацией в том коллективе и в том учреждении, в котором он работает.

Можно ли предотвратить выгорание или хотя бы свести к минимуму его последствия – это является открытым вопросом, но, по всей видимости, при систематической работе по актуализации личностных ресурсов и оптимизации организационных условий труда процесс «выгорания» может быть не только остановлен, но и преобразован в «продуктивное горение» [2, с. 9]. Риск педагогического выгорания могут смягчать стабильные и привлекательные условия труда, возможности для творчества, профессионального и личностного роста, удовлетворённость качеством жизни в различных её аспектах, наличие разнообразных интересов личности, перспективные жизненные планы. На выгорание также могут влиять личностные качества, темперамент, отношение к труду и жизни в целом. С этой точки зрения реже подвержены выгоранию оптимистичные и жизнерадостные люди, использующие творческий подход в своей работе, умеющие адекватно относиться к жизненным трудностям и правильно преодолевать возрастные кризисы, использующие навыки психической

саморегуляции, а также те, которые удовлетворены выбором профессии и считают себя «на своём месте».

Вопрос о тех методах и технологиях, которые могли бы быть применены в отношении педагогов и других представителей социномических специальностей с целью предупреждения развития синдрома ЭПВ, на данный момент остаётся недостаточно изученным. Всё же можно полагать, что достаточная информированность об опасностях и проявлениях синдрома ЭПВ, применение специальных техник эффективной самопомощи и умения преодолевать накапливающийся стресс является необходимым условием для преодоления проблемы. Также очень благоприятно могут повлиять улучшение отношений с коллективом, поддержка коллег, личностный рост и профессиональное самосовершенствование.

Поэтому было бы целесообразно проводить профилактическую работу в отношении педагогического состава образовательного учреждения, которая включала бы в себя психологическую диагностику на предмет ЭПВ для получения полной картины психического состояния педагогов. В случае выявления тревожных результатов разумно было бы проводить коррекционные и профилактические мероприятия, направленные на эмоциональную разгрузку, релаксацию и обучение рациональной трате ресурсов и саморегуляции.

Методология и методы исследования. Так, в ГБПОУ «Бурятский лесопромышленный колледж» г. Улан-Удэ была проведена диагностика с использованием опросника К. Маслач и С. Джексона (адаптированный Н. Е. Водопьяновой) и опросника удовлетворённости трудом (УТ).

Результаты исследования. Результаты показали, что из 53 опрошенных у 3 чел. (6,01 %) присутствуют высокие показатели по трём направлениям ЭПВ: эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (Д) и редукция личностных достижений (РЛД). У 3 чел. выявились высокие показатели по двум направлениям – ЭИ и Д (6,01 %). У 10 – высокие показатели по направлениям ЭИ и РЛД (20,4 %). У 6 чел. были средние показатели по ЭИ и Д (12,2 %), у 14 чел. – средние по ЭИ и РЛД (28,5 %). У 27 (55,1 %) не выявилось повышенных показателей ни по одному пункту.

Общая удовлетворённость трудом педагогического состава высокая; точнее, из 51 опрошенного, 48 имеют результаты высокой УТ, 1 – средней, 2 – низкой. Причём 2 чел. с низкой УТ имеют высокие показатели по всем направлениям ЭПВ, что выглядит логично в данном контексте.

Обсуждение результатов. При личной беседе эти три человека, чьи показатели оказались самыми тревожными, признались, что их тяготит работа в целом, возникло стойкое нежелание утром приходиться в колледж, наблюдается постоянная усталость, депрессия, подавленность, ощущение беспокойства и бессонница, изменилось отношение к ученикам и к самим себе, у двоих появились хронические заболевания, сопровождающиеся болями в спине и повышением кровяного давления, что, как они считают, возникло вследствие профессионального стресса. Одна из них была на 6-м месяце беременности (что, по её мнению и послужило причиной большой усталости от выполнения своих профессиональных обязанностей, так как её больше заботили проблемы, сопутствующие беременности). Второй преподаватель с высокими показателями по диагностике собирался на пенсию, но побаивался сделать решительный шаг и оставить свою профессиональную деятельность, а третья давно подумывала о смене вида деятельности, имея диплом экономиста, но никак не решалась и находилась в состоянии неопределённости. Напрашивается вывод, что эти трое тяготились своей работой вследствие того, что потеряли к ней интерес, и накопленная усталость увеличивалась с каждым днём, так как не было энтузиазма, а работа представлялась им «наказанием». Также те, чьи показатели были выше среднего, признавались, что страдают от некоторых признаков выгорания: постоянной усталости, депрессивного настроения, невозможности сконцентрироваться, недосыпания, боязни нового рабочего дня, нежелания вникать в проблемы студентов и низкую профессиональную самооценку. Те же, чьи показатели были в норме, выглядели доброжелательными, спокойными, улыбчивыми, имели успехи в работе и были полны энтузиазма.

Психологом колледжа был проведён ряд тренингов на профилактику ЭПВ, в которые входили следующие направления:

информационный блок, раскрывающий суть проблемы ЭПВ, обучение мышечной и психической релаксации, дыхательным упражнениям, психической саморегуляции; повышение самооценки; беседы о смысле жизни; упражнения на сплочение коллектива и личностный рост.

Впечатления от тренингов были положительными, преподаватели ощущали себя отдохнувшими, расслабленными, большинство признавались, что не зря посетили данный тренинг и все преподаватели, выходящие с тренингов, отметили повышение настроения и ослабление психического напряжения. После тренингов многие заметили, что у них улучшилось самочувствие, появилось вдохновение для работы, улучшились взаимоотношения со студентами и коллегами, появилось желание развиваться и совершенствоваться.

Заключение. Проблема преодоления синдрома ЭПВ является недостаточно проработанной и вызывает повышенный исследовательский и практический инте-

рес, а также рождает практическую необходимость совершенствования психокоррекционной работы с людьми социогенных профессий, в частности, профессии педагога. Поэтому работа в данном направлении весьма актуальна, а в некоторых учебных заведениях, возможно, крайне необходима. Об этом говорят и результаты данного исследования. Было бы весьма конструктивно в каждом образовательном учреждении проводить подобные профилактические и коррекционно-обучающие мероприятия в преподавательском составе для того, чтобы предотвратить накопление профессионального стресса, усложнение отношений с окружающими, ухудшение самооценки, и, как следствие, развитие синдрома ЭПВ, а также для повышения энтузиазма, лёгкости в работе и появления нового вдохновения и творческой силы, что, как нам кажется, повысило бы качество всего образовательного процесса в целом и в данном учебном заведении в частности.

Список литературы

1. Алексеева Е. Е. Психологический тренинг профилактики эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации педагогов // Дошкольная педагогика. 2010. № 10. С. 52–57.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 154 с.
3. Гунзунова Б. А. Практикум по психодиагностике. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2007. 100 с.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. СПб.: Питер: Питер-принт, 2005. 336 с.
5. Корицова Г. С. Защитное и совладающее поведение личности: теоретические основания. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. 292 с.
6. Корицова Г. С. Защитно-совладающее поведение в педагогической деятельности. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. 307 с.
7. Мильруд Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 47–55.
8. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 90–101.
9. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий // Молодой учёный. 2011. Т. 2, № 5. С. 92–97.
10. Самоукина Н. А. Практический психолог в школе: лекции, консультации, тренинги. М.: ИТОН, 1997. 192 с.

Статья поступила в редакцию 15.03.2017; принята к публикации 18.04.2017

Библиографическое описание статьи

Черных А. А., Санжаева Р. Д. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 75–79. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-75-79.

Anna A. Chernykh¹,
Postgraduate Student,
Buryat State University,
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: sury_moi@mail.ru

Rimma D. Sanzhaeva²,
Doctor of Psychology, Professor
Buryat State University,
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia)
e-mail: rimmasan24@mail.ru

Peculiarities of the Syndrome of Emotional Professional Burnout of Teachers

This article examines some peculiarities as well as some causes, consequences and ways to overcome the syndrome of emotional professional burnout (EPB) of teachers. The authors tried to reveal the essence of the problem of teachers' burnout connecting it with personal or situational factors, as well as with character of his interpersonal relations in the professional community and with the general situation which has developed in team and organization in general; we also identify the best practices in this area considering these studies. The possible solutions of this problem, some symptoms, causes and consequences of the syndrome were shown on the example of Buryat Timber College. 53 college teachers have been studied for the presence of such a syndrome: 3 of them have obvious EPB syndrome after-effects, 13 of them have high rates, 20 of them have medium rates, and 27 have no signs of EPB. College psychologist has carried out preventive work with the teaching staff, which included a number of training courses aimed at the prevention and correction of EPB, which included a number of trainings on informing, training of a relaxation, self-control, increase in a self-evaluation, exercise on unity of team and personal growth. The authors note that the training had positive results, according to the teachers and consider it appropriate to use this type of prevention in the teaching staff of each educational institution.

Keywords: syndrome of emotional professional burnout of teachers, training, prevention, correction, professional stress, teachers, research

References

1. Alekseeva E. E. Psikhologicheskii trening profilaktiki emotsional'nogo vygoraniya i professional'noi dezadaptatsii pedagogov // Doshkol'naya pedagogika. 2010. № 10. S. 52–57.
2. Boiko V. V. Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh. M.: Filin», 1996. 154 s.
3. Gunzunova B. A. Praktikum po psikhodiagnostike. Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2007. 100 s.
4. Vodop'yanova N. E. Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika. SPb.: Piter: Piter-print, 2005. 336 s.
5. Korytova G. S. Zashchitnoe i sovladayushchee povedenie lichnosti: teoreticheskie osnovaniya. Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2006. 292 s.
6. Korytova G. S. Zashchitno-sovladayushchee povedenie v pedagogicheskoi deyatel'nosti. Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2006. 307 s.
7. Mil'rud R. P. Formirovanie emotsional'noi regulyatsii povedeniya uchitelya // Voprosy psikhologii. 1987. № 6. S. 47–55.
8. Orel V. E. Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoi psikhologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy // Psikhologicheskii zhurnal. 2001. № 1. S. 90–101.
9. Raikova E. Yu. Terapiya i profilaktika professional'nogo vygoraniya u predstavitelei pomogayushchikh professii // Molodoi uchenyi. 2011. T. 2, № 5. S. 92–97.
10. Samoukina N. A. Prakticheskii psikholog v shkole: lektsii, konsul'tatsii, treningi. M.: ITON, 1997. 192 s.

Received: March 14, 2017; accepted for publication April 18, 2017

Reference to the article

Chernykh A. A., Sanzhaeva R. D. Peculiarities of the Syndrome of Emotional Professional Burnout of Teachers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 75–79. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-75-79.

¹ A. A. Chernykh is the main author who is responsible for collecting and systematization of the research material, generalization of results and formulation of conclusions.

² R. D. Sanzhaeva – analysis and systematization of research material, preparation of the manuscript.

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147.227

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-80-87

Аннель Тлеумагамбетовна Бактыбаева,
*кандидат филологических наук, доцент,
Казахский национальный медицинский университет
им. С. Асфендиярова
(05007, Казахстан, Алматы, ул. Толе-би, 94),
e-mail: almaz_annel@mail.ru*

Формирование коммуникативных навыков в электронном формате (на примере изучения дательного падежа студентами-иностранцами)

Рассмотрены мнения исследователей о понимании интерактивности в обучении. Проанализированы и описаны задания, которые являются наиболее эффективными при обучении дательного падежа в электронном учебном пособии по русскому языку как иностранному. Реализация принципа инновации в его практической направленности помогает студенту активно использовать данный падеж в коммуникации. Средства информатизации на занятиях русского языка как иностранного расширяют возможности его изучения и применения. Преподаватель может опираться на приведённые задания, на их примере может создавать собственные интерактивные учебные упражнения для наглядного изложения материала, его быстрого и эффективного усвоения иностранными студентами. Описаны основные виды тренировочных заданий, традиционных упражнений, коммуникативных ситуаций. Их цель – выработать у студентов автоматизм понимания и применения данного падежа в общении. Использование подобного учебного материала в процессе обучения расширяет возможности очного образования, позволяя иностранным студентам развивать азы языка специальности. Проведённый эксперимент с целью практической проверки представленных в статье положений подтверждает правильность выбора электронного формата обучения, о чём свидетельствуют результаты теста экспериментальной группы. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс способствует совершенствованию навыков всех видов речевой деятельности, стимулирует формирование личности студента и экономит время преподавателя.

Ключевые слова: интерактивные задания, электронное учебное пособие, дательный падеж

Вводная часть. В современном образовательном пространстве Казахстана интерактивные технологии обучения русскому языку как иностранному призваны модернизировать процесс получения профессионального знания. Это обусловлено изме-

нениями в государственном и социальном заказе на образование. В условиях развития трёхязычия преподавание русского языка как иностранного переходит в новый формат: общедоступность, качественность и результативность, а значит, и его вос-

требованность. Время динамичных целей обучения для дифференцированного контингента студентов-иностранцев требует изменений в образовательной траектории на основе адаптивных инновационных стратегий. Цель статьи – анализ эффективности применения компьютерных технологий в преподавании русского как иностранного и рассмотрение возможностей организации учебной работы с заданиями по изучению дательного падежа в электронном формате.

Обучение иностранных студентов нефилологического профиля осуществляется в Казахстане более 20 лет. Профиль обучения – «сложившийся тип подготовки иностранных учащихся по русскому языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов, потребностей в русском языке и продолжительности обучения» [9, с. 68]. Одна из характеристик нефилологического профиля обучения – изучение русского языка как способа овладения избранной специальностью [10, с. 7]. Своеобразным толчком в развитии теории обучения студентов нефилологического профиля стала работа Е. И. Мотиной «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов». Мы согласны с мнением исследователя в том, что процесс обучения студентов языку специальности необходимо формировать на основе речевого материала изучаемых дисциплин. «Обучение языку специальности должно проводиться на материале данной отрасли научных знаний... и материал должен быть представлен именно в той форме, в которой он воплощён в сфере данной науки» [10, с. 7]. Учёный подчёркивает, преподавателю-русисту нет необходимости заменять собой преподавателя-предметника. Он должен опираться на материал, изучаемый на занятиях по специальности. Его задача – определить типовые тексты по профилирующей дисциплине и работать с ними [10, с. 25]. При этом возникает вопрос: какими характеристиками должен обладать типовой текст по специальности? Л. П. Клобукова считает, и мы солидарны с её мнением, что только текст является критерием такого обучения. Автор подчёркивает, что на любом этапе занятия можно опираться на любой тип текста. Всё же при использовании текста необходимо принимать во внима-

ние такие его признаки: «функционально-семантический тип текста; основной предмет изложения в тексте и ракурс его рассмотрения; тематика и проблематика текста; принадлежность текста к определённом функционально-стилистическому регистру; форма речи (устная или письменная); способ предъявления текста; количество коммуникантов, продуцирующих текст; жанр текста; степень адаптированности текста»¹.

Методология и методы исследования. При описании использования интерактивных технологий обучения были использованы следующие материалы и методы исследования. Объектно-ориентированный метод моделирования и реализации интерактивных технологий из электронного учебного пособия для формирования навыков, умений, компетенций на русском языке. Для определения актуальных направлений внедрения электронных учебных пособий при обучении русскому языку студентов-иностранцев использовался метод экспертных оценок и анкетирование. С целью разработать прикладные и учебные программы мы опирались на метод теоретического анализа и синтеза литературы по электронным изданиям, электронным и сетевым ресурсам учебного назначения.

Результаты исследования. Вот уже более 20 лет в Казахском национальном медицинском университете функционирует кафедра русского языка, где студенты-иностранцы успешно обучаются русскому языку. В настоящее время обучение на 1-м курсе проходят более 120 студентов из Индии, Иордании. Задача преподавателей – в короткий срок научить русскому языку с его богатой лексикой, сложной грамматикой, поэтому каждое занятие должно быть результативным. Во многом этому способствует электронный формат обучения. Данному вопросу были посвящены ряд диссертаций. Например, педагогические условия эффективности использования элементов электронного обучения в вузовской профессиональной подготовке студентов описаны в исследовании Л. И. Студеникиной [13]. Сравнительным вопросам традиционного и электронного обучения в вузах Ирана посвящена работа Разаги Али Али-Ашрафа [11]. Принципам реализации дистанционного обучения студента

¹ Клобукова Л. П. Обучение языку специальности: учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 28.

в наукоёмкой образовательной среде посвящена диссертация А. А. Скворцова [12]. Научно-методическое обоснование использования авторских курсов для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному, теоретическое обоснование и научно-методическая разработка единой оптимальной системы параметров, лежащих в основе использования электронного учебного материала, размещённого на платформе *Moodle*, представлено в диссертации С. Берарди [4]. Лингвометодические тренажёры в системе электронных средств обучения РКИ подробно описаны в исследовании С. А. Асановой [2].

В связи с этим использование интерактивных технологий обучения сводит к минимуму пассивные формы проведения занятий. По мнению исследователей, интерактивные способы обучения: пробуждают интерес у обучающихся; стимулируют каждого для активного участия в обучении; создают условия для эффективного усвоения материала; воздействуют многопрофильно; осуществляют обратную связь; генерируют мнения и отношения у обучающихся; изменяют их поведение¹. В современной педагогической литературе отмечается, что такие слова и словосочетания, как «интерактивность», «интерактивные методы обучения» имеют большое количество интерпретаций [3]. Но все их можно свести к двум составляющим: 1) в контексте использования информационных технологий. Это при взаимодействии человека с информационной средой [14]. «Интерактивность» в данном случае – основная характеристика новых коммуникационных технологий. «Интерактивное обучение» – вид электронного обучения; 2) в контексте бескомпьютерного обучения [5] интерактивность – одна из сторон общения. Психологи отмечают, что взаимодействие, или интерактивная сторона общения «фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнёрам реализовать некоторую общую для них деятельность» [3, с. 296]. В нашей статье мы придерживаемся первой точки зрения. Тем более, что в последнее время использование компьютерных технологий в обра-

зовании – это обязательная составляющая лингвообразовательного процесса в нефилологическом вузе.

Концепция интерактивного обучения имеет несколько моделей обучения: 1) пассивная, когда обучающийся в роли «объекта», то есть слушает и смотрит; 2) активная, когда студент – «субъект» обучения; 3) интерактивная. В её основе лежит взаимодействие и равноправное партнёрство. Применение в обучении интерактивных форм нацелено на совместное решение учебной проблемы. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия. Это предполагает его активное участие в процессе обучения. Как отмечают методисты, технологии интерактивного обучения можно разделить на неимитационные и имитационные [6]. Неимитационные методы не предполагают построение моделей изучаемого явления или деятельности. Имитационные формы обучения создают имитационные или имитационно-игровые модели в формате реального времени. Их применение на практике обучения позволяет студентам (в данном случае иностранцам) участвовать в деловой игре, в дискуссии, наблюдать за конкретным действием, просматривать видеофильмы, озвучивать их и т.п. В результате такого естественного общения русский язык усваивается быстрее, потому что студент на занятии вынужден постоянно работать. И для того, чтобы ситуация успеха его стимулировала, мы предлагаем продолжить работу вне университета, используя электронное учебное пособие по русскому языку как иностранному.

Исследователи считают, что использование принципа интерактивности, который лежит в основе создания ЭУП при изучении русского как иностранного, «подразумевает отбор грамматики и репрезентацию на дискурсивной синтаксической основе» [7]. Данное положение не просто описывает факт языка, а наглядно представляет его в конкретной речевой ситуации.

Изучение грамматики русского языка как иностранного – одна из сложных, но всегда актуальных проблем методики. Это обусловлено тем, что без изучения грамматического строя русской речи добиться результата в коммуникации довольно сложно. Поэтому использование принципа интерактивности заключается в его практической направленности – продемонстрировать

¹ Кононец А. Н. Педагогическое моделирование: новые вопросы // Инновационные подходы к организации образовательного процесса в современном техническом вузе: сб. метод. тр. / под ред. Л. П. Лазаревой. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – С. 22–31.

обучающимся на реальном примере употребление того или иного языкового явления.

Изучение грамматики с использованием интерактивных технологий способствует развитию «трёх видов компетенций: лингвистической, речевой и коммуникативной» [1]. Лингвистическая компетенция – это развитие понимания, знания и умение анализировать грамматику русского языка. Речевая компетенция – умение воспринимать и употреблять речевые образцы с использованием определённой грамматической формы. Коммуникативная компетенция – это умение воспринимать и создавать тексты с использованием изучаемой или изученной грамматической категории.

Для того чтобы вышеуказанные компетенции реализовались, необходимы условия и комплекс заданий, ориентированных на повседневное общение, потому что иностранцы, изучающие язык, не всегда могут поддержать диалог, выразить свои мысли на русском.

Определённое препятствие в овладении русским языком – изучение падежей. М. В. Панов, например, предлагает весь материал по системе падежей разделить на несколько этапов¹. На первом этапе акцентировать внимание на модели словосочетаний. На втором – провести сравнения русских конструкций с конструкциями на родном языке. Третий этап – это создание системы упражнений. Заключительный этап – работа со словосочетаниями и усвоение основных моделей.

В практике преподавания русского как иностранного падежная система изучается как единое целое, потому что в речи «в естественном процессе речевого общения единицы разных языковых уровней функционируют не изолированно, а взаимосвязанно. По этой причине обучение иностранцев русскому языку организуется комплексно, т. е. единицы разных уровней – фонетические, лексические, грамматические представляются в их взаимосвязанном, одновременном и параллельном функционировании»². Поэтому в нашем электрон-

ном учебном пособии мы приводим систему упражнений, охватывающую формы, значения и функции дательного падежа имён существительных, прилагательных, местоимений, числительных. Такой комплекс, на наш взгляд, позволяет закрепить изучаемый материал и использовать его в повседневной речи.

Дательный падеж необходим. Он служит для обозначения косвенного объекта. Сам материал данного падежа студентам-иностранцам более понятен, чем, например, предложный падеж [8]. Он чаще применяется в конструкциях для обозначения возраста (мне 20 лет) и с глаголом «нравиться». Весь комплекс заданий условно можно поделить на 3 группы. К первой относятся упражнения «подлинно-коммуникативные», то есть они способствуют развитию навыков коммуникации. Например, «Восстановите диалог».

– ...?

– Я пишу рецепт лекарства студенту.

–?

– Мы часто пишем СМС маме.

– ...?

– Я отдал учебник по медицине Шамшуди.

– ...?

Больной мешает криками соседу по палате.

–?

– Мы подарили цветы ветерану.

– ...?

Мой друг позвонил сестре.

– ...?

– Они обращались к врачу.

Условно-коммуникативные упражнения направлены на тренировку учебного материала в коммуникации [15]. По сути, они близки к естественным речевым ситуациям, но рассчитаны на больший словарный запас студентов-иностранцев. Например, есть упражнение, где необходимо восстановить предложения, используя слова, данные в скобках.

1. У меня есть... . Он хирург. Я говорил... , что тоже хочу быть хирургом. Он посоветовал мне приехать в Алматы и поступить в медуниверситет (дядя Рави).

2. Сегодня урок микробиологии. Преподаватель объяснял новую тему... (студенты).

3. У меня болит живот. Я сказал... , где у меня болит (врач).

4. Преподаватель посоветовал выступить... на конференции (студенты).

¹ Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика: учебник. – М.: Высш. шк., 1979. – 256 с.

² Хавронова С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс. Русский язык как иностранный: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 198 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.topreferat.znate.ru/docs/index-45247.html?page=7> (дата обращения: 19.03.2017).

5. Амир посоветовал купить... новые учебники (младший брат).

6. Я отправил открытку с поздравлением... (родители).

7. Сегодня преподаватель помог... решить трудную задачу (абитуриенты).

8. (Брат) необходимо выехать сегодня.

9. (Студенты) нужно готовиться к экзаменам.

10. Он нездоров, можно (студент) уйти с занятий.

11. (Больной) нельзя курить.

12. (Делегаты) нужно зарегистрироваться.

13. Он был благодарен (друг) за помощь.

14. Доклад был интересен (слушатели).

Следующий вид заданий – некоммунитивные упражнения¹. Сюда мы включили упражнения, где нужно слова и словосочетания поставить в дательном падеже. Данные слова, возможно, не так часто употребительны и с некоторыми из них, особенно с медицинскими терминами, студенты ещё не знакомы.

Лицо – лицу, развитие сосудистых заболеваний – развитию сосудистых заболеваний, друг, глаз, вопрос, дом, страна, мир, случай, голова, ребёнок, сила, конец, вид, система, часть, город, отношение, женщина, деньги, терапия, медицинский инвентарь, зуб, бинт, уход за больным, предынфарктное состояние, безинсулиновые аналоги, предынфарктные симптомы, постинфарктный больной, обращение к врачу, фарминдустрия, плата за услуги.

Вызывает интерес задание подстановочного типа. Даны две колонки. В одной – предложения, где надо поставить слово в дательном падеже. Во второй – слова.

1. Я написал открытку...	подруга
2. Он послал резюме...	родители
3. Студент написал тест...	преподаватель
4. Преподаватель показывает... таблицы.	слушатели
5. Студент сдаёт зачётную работу...	профессор
6. Обучающийся ответил... на вопросы.	экзаменатор
7. Коллега дал... новую книгу по медицине.	читатель
8. Врач отменил... таблетки.	больной

¹ Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение): учеб. пособие / под ред. А. Н. Щукина. – М.: Рус. яз., 1990. – 232 с.

9. Преподаватель поручил... написать курсовую работу. студент

10. Научный консультант посоветовал... прочитать научную монографию. аспирант

Тренировочное упражнение для закрепления полученных данных: «Ответьте на вопросы, используя слова данные справа».

1. Кому студент отвечает на экзамене?	профессор
2. Кому студент сдаёт учебники?	библиотекарь
3. Кому брат купил книгу?	сестра
4. Кому он звонил по телефону?	подруга
5. Кому ты написал письмо?	брат
6. Кому помогает врач?	мать
7. Кому ты отдал письмо?	больной

Задание, которое способствуют развитию навыка говорения: «Ответьте на вопросы».

1. Сколько вам лет?
2. Сколько лет вашему брату?
3. Сколько лет вашей сестре?
4. Сколько лет вашему отцу?

Правильно задайте вопрос, изменив слова, данные в скобках:

Сколько лет кому?

1. Сколько ... лет? (вы)
2. ...28 лет. (он)
3. ...24 год. (она)
4. ...20 или 21 лет? (ты)
5. Скоро... 20 лет. (я)
6. Это Раджа. ...21 год.
7. Это Айгуль. ...20 лет.
8. Это Сухроб. ...22 года.
9. Это Серик и Максим. ...по 19 лет.
10. Барух, когда ты родился? Сколько... лет?
11. Светлана Андреевна, сколько... лет?
12. Я ещё молодой. ...25 лет.

Задание, которое выполняется на время: «Вместо точек употребите существительное в дательном падеже с предлогом».

1. Студенты готовились...	зачёт
2. Он пришёл домой...	ужин
3. Больной идёт...	врач
4. Студент обратился с вопросом...	библиотекарь
5. Мы привыкли...	погода в Алматы

Заключение. Результатами исследования в ходе апробации данного электронного учебного пособия по разделу «Дательный

падеж» стали следующие цифры. Были выбраны две группы студентов по 10 чел. в каждой из Индии. Никто из них раньше не изучал русский язык. Для студентов экспериментальной группы был предоставлен доступ к электронному учебному пособию. Студенты второй группы занимались только по бумажному варианту. Время для проведения эксперимента – 1 месяц, поскольку занятия 3 раза в неделю по одному часу. Итоговым контролем стало выполнение теста по дательному падежу существительного, прилагательного, местоимения. Результаты теста показали развитие умений в использовании дательного падежа в устной речи: в экспериментальной группе – 75,6 %, во второй – 60,2 %; в письменной речи в первой группе – 53,7 %, во второй, – 40,6 %. Низкий балл студенты набрали при чтении отрывка из текста, где нужно было раскрыть скобки и употребить местоимение

в нужной форме. По нашему мнению, причинами таких результатов стала непоследовательность в изучении русского языка. Студенты за пределами занятий говорят или на хинди, или на тамильском. Другая причина – нет опыта изучения других языков, особенно у студентов, проживающих на юге Индии. В группе из 10 чел. только 1 студент изучал английский язык на курсах у себя на родине.

Следовательно, применение в обучении посредством электронного пособия интерактивных технологий обеспечивает прочность приобретаемых знаний по русскому языку как иностранному. Свободный и неформальный подход обучающегося к выполнению такой работы, элементы творчества и соревновательности свидетельствуют об их заинтересованности в овладении лингвистическими, речевыми и коммуникативными умениями и навыками.

Список литературы

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз.: Курсы, 2002. 256 с.
2. Асанова С. А. Лингвометодические тренажёры в системе электронных средств обучения РКИ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2015. 215 с.
3. Батраева О. М., Бимурзина И. В. Интегрированные уроки с использованием интерактивных и мультимедийных технологий обучения языку специальности в техническом вузе // Концепт. 2014. Т. 25. С. 296–300 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-koncept.ru/2014/55303.htm> (дата обращения: 19.03.2017).
4. Берарди С. Дистанционное обучение в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2011. 233 с.
5. Гавронская Ю. Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам // Актуальные вопросы современного университетского образования: материалы IX Рос.-американской науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 15–17 мая 2006 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 133–137.
6. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.techomag.edu.ru/doc/172651> (дата обращения: 19.03.2017).
7. Кажигалиева Г. А., Васенкова М. В. О принципах и методах технологии интерактивного обучения русскому языку как иностранному в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/11_NPRT_2007/Philologia/22264.doc.htm (дата обращения: 18.02.2017).
8. Лингводидактика информационной образовательной среды: сб. науч. тр. М., МЭСИ, 2013. 140 с.
9. Михалкина И. В. Когнитивный аспект отбора содержания обучения русскому языку как средству делового общения. РКИ. Исследования и практика преподавания: сб. ст. М.: МГУ, 1999. С. 68–75.
10. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Рус. яз., 1988. 170 с.
11. Разаги Али Али-Ашраф. Сравнение традиционного и электронного обучения в вузах Ирана: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Душанбе, 2015. 149 с.
12. Скворцов А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоёмкой образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тамбов, 2015. 240 с.
13. Студеникина Л. И. Педагогические условия эффективности использования элементов электронного обучения в вузовской профессиональной подготовке студентов: на материале математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2007. 198 с.
14. Hartley J. Communication, cultural and media studies: the key concepts. Third edition. London and New York: Routledge, 2002. 262 p.

15. Kalita O., Gartsov A., Pavlidis G., Nanopoulos P. Supporting and Consulting Infrastructure for Educators during Distance Learning Process: The Case of Russian Verbs of Motion. *Hub. Journal. Communications in Computer and Information Science*. Pub: Springer Verlag. 2013. Vol. 384. Pp. 185–192.

Статья поступила в редакцию 27.02.2017; принята к публикации 03.04.2017

Библиографическое описание статьи

Бактыбаева А. Т. Формирование коммуникативных навыков в электронном формате (на примере изучения дательного падежа студентами-иностранцами) // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 80–87. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-80-87.

Annel T. Baktybayeva,

*Candidate of Philology, Associate Professor,
S. Asfendiyarov Kazakh National Medical University
(94 Tol-bi st., Almaty, 05000, Kazakhstan),
e-mail: almaz_annel@mail.ru*

**Formation of Communicative Skills in an Electronic Format
(the Case of Studying a Dative Case by Foreign Students)**

Researchers' opinions on the understanding of interactivity in learning are considered. The tasks which are most effective in teaching the dative case in the electronic textbook on Russian as a foreign language have been analyzed and described. The realization of the principle of innovation in its practical orientation helps the student to actively use this case in communication. Means of technology in the classes of Russian as a foreign language expand the possibilities of its study and usage. The teacher can rely on the given tasks, on their example she can create her own interactive training exercises for visual presentation of the material, its rapid and effective learning by foreign students. The main types of training tasks, traditional exercises, communicative situations are described. Their goal is to develop students' automaticity of understanding and applying the case in communication. The use of such training material in the learning process expands the possibilities of full-time education, allowing foreign students to develop the basics of the language of the specialty. The conducted experiment with the purpose of practical verification of the provisions presented in the article confirms the correctness of the electronic format of training, as evidenced by the test results of the experimental group. The introduction of information technologies in the educational process contributes to the improvement of the skills of all types of speech activity, stimulates the formation of the student's personality and saves the teacher's time.

Keywords: interactive tasks, electronic manual, dative case

References

1. Akishina A. A., Kagan O. E. *Uchimsya uchiť: dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostranno-go. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Rus. yaz.: Kursy, 2002. 256 s.*
2. Asanova S. A. *Lingvometodicheskie trenazhery v sisteme elektronnykh sredstv obucheniya RKI: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2015. 215 s.*
3. Batraeva O. M., Bimurzina I. V. *Integrirovannye uroki s ispol'zovaniem interaktivnykh i mul'timedinykh tekhnologii obucheniya yazyku spetsial'nosti v tekhnicheskoy vuzze // Kontsept. 2014. T. 25. S. 296–300 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.e-koncept.ru/2014/55303.htm>. (data obrashcheniya: 19.03.2017).*
4. Berardi S. *Distantionnoye obuchenie v praktike prepodavaniya russkogo yazyka v ital'yanskoy auditorii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2011. 233 s.*
5. Gavronskaya Yu. Yu. *Interaktivnoye obuchenie khimicheskimi distsiplinami // Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya: materialy IX Ros.-amerikanskoy nauch.-prakt. konf. (g. Sankt-Peterburg, 15–17 maya 2006 g.). SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. S. 133–137.*
6. Dvulichanskaya N. N. *Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentsii // Nauka i obrazovanie. 2011 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.techomag.edu.ru/doc/172651> (data obrashcheniya: 19.03.2017).*
7. Kazhigalieva G. A., Vasenkova M. V. *O printsipakh i metodakh tekhnologii interaktivnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v nachal'noi shkole [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/11._NPRT_2007/Philologia/22264.doc.htm (data obrashcheniya: 18.02.2017).*

8. Lingvodidaktika informatsionnoi obrazovatel'noi sredy: sb. nauch. tr. M., MESI, 2013. 140 s.
9. Mikhalkina I. V. Kognitivnyi aspekt otbora sodержaniya obucheniya russkomu yazyku kak sredstvu delovogo obshcheniya. RKI. Issledovaniya i praktika prepodavaniya: sb. st. M.: MGU, 1999. S. 68–75.
10. Motina E. I. Yazyk i spetsial'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov. M.: Rus. yaz., 1988. 170 s.
11. Razagi Ali Ali-Ashraf. Sravnenie traditsionnogo i elektronnoho obucheniya v vuzakh Irana: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Dushanbe, 2015. 149 s.
12. Skvortsov A. A. Pedagogicheskie usloviya distantsionnogo obucheniya studenta v naukoemkoi obrazovatel'noi srede: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Tambov, 2015. 240 s.
13. Studenikina L. I. Pedagogicheskie usloviya effektivnosti ispol'zovaniya elementov elektronnoho obucheniya v vuzovskoi professional'noi podgotovke studentov: na materiale matematicheskoi podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kursk, 2007. 198 s.
14. Hartley J. Communication, cultural and media studies: the key concepts. Third edition. London and New York: Routledge, 2002. 262 p.
15. Kalita O., Gartsov A., Pavlidis G., Nanopoulos P. Supporting and Consulting Infrastructure for Educators during Distance Learning Process: The Case of Russian Verbs of Motion. Hub. Journal. Communications in Computer and Information Science. Pub: Springer Verlag. 2013. Vol. 384. PP. 185–192.

Received: February 27, 2017; accepted for publication April 03, 2017

Reference to the article

Baktybayeva A.T. Formation of Communicative Skills in an Electronic Format (the Case of Studying a Dative Case by Foreign Students) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, №. 2. PP. 80–87. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-80-87.

УДК 378(14.35)

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-88-95

Наталья Викторовна Елашкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: Nat.Yelashkina@gmail.com

Специфика учебной компетенции при дистанционной форме обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся сути и назначения учебной компетенции как составной части иноязычной коммуникативной при обучении иностранным языкам с помощью телекоммуникационных технологий. Для определения специфики учебной компетенции, функционирующей в рамках учебной деятельности при овладении иноязычным общением, мы обратились к имеющимся подходам к её интерпретации. В результате их анализа нами уточнена сущность, роль и место учебной компетенции в структуре коммуникативной компетенции. Автор доказывает, что учебная компетенция выступает в качестве необходимого условия для становления всех видов компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции. В статье описаны специфика и потенциал дистанционной формы обучения иностранным языкам студентов неязыкового вуза. Представлены доказательства того, что при дистанционном обучении иностранным языкам студент сталкивается с определёнными трудностями и доказано, что учебная компетенция всегда призвана снять эти трудности и осуществить катализирующее влияние на процесс формирования основной цели обучения иностранным языкам в вузе. В ходе рассмотрения данной статьи установлен ряд важных методологических положений, определяющих роль и место учебной компетенции в контексте дистанционного обучения студентов языкового вуза иноязычному общению.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, учебная компетенция, дистанционное обучение, нелингвистический вуз, обучение иностранным языкам

Вводная часть. В настоящее время многие учёные задумываются об эффективном и быстром решении проблемы формирования у студента неязыковой профессии способности получать, осмысливать и использовать иноязычную информацию. Быть готовыми осуществлять межкультурный диалог с носителем языка по профессиональной проблематике. Как известно, для студентов неязыковых вузов характерна дифференциация уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Данная ситуация затрудняет выбор преподавателем содержания обучения и технологий обучения на том или ином этапе развития иноязычной коммуникативной компетенции у студента. В основном, содержание обучения иностранным языкам в техническом вузе предусматривает совершенствование базового уровня владения иностранным языком в сочетании с формированием у студента професси-

ональных компетенций, описанных в федеральных государственных образовательных стандартах. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нацелено на формирование такого уровня владения иностранным языком, который позволит использовать его в контексте решения инокультурных профессиональных ситуаций и для достижения коммуникативных профессиональных целей на межкультурном уровне. Кроме того, иноязычная коммуникативная компетенция позволит профессионалу достичь эффективной реализации личных и деловых контактов и поможет в дальнейшем самообразовании. Данная компетенция рассматривается через призму её внутренних составляющих. Иноязычная коммуникативная компетенция – это сложное иерархическое образование, состоящее из целого комплекса составных элементов. Учебная компетенция, по мнению многих авторов,

в их ряду занимает немаловажное место. Однако её роль и сущность пока определены не совершенно.

В нашей статье мы рассмотрим значимые теоретические предпосылки для установления роли и дидактического потенциала учебной компетенции, такой взгляд на проблему позволит решить задачу выявления специфики учебной компетенции в контексте дистанционного обучения иноязычному общению в неязыковом вузе.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ методической, педагогической литературы по проблеме исследования, положения личностно-деятельностного подхода, компетентностная идеология целеполагания в области обучения иностранным языкам. В качестве методологической основы выступили работы, посвящённые исследованию учебной деятельности в системе дистанционного обучения. В основу изучения теории учебной компетенции легли работы, посвящённые способам оптимизации, активизации, интенсификации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Результаты исследования. В настоящее время наблюдается явно проявивший себя интерес к вопросам обучения иностранным языкам, и особенно в дистанционном режиме. Потенциал данной формы изучения иностранных языков мы видим в обеспечении реального процесса общения (а не псевдокоммуникации), осуществлении обильного процесса коммуникации студентов с пространственно удалёнными партнёрами. Дистанционное обучение даёт возможность разнообразия партнёров по коммуникации, происходит реализация общения с носителями языка, ослабление традиционного языкового барьера практического использования иностранного языка, обеспечение свободного, неограниченного доступа к источникам знаний о культуре страны изучаемого языка в виде электронных словарей, справочников, энциклопедий, образцов музыкальной, театральной культуры, виртуальных музеев, виртуальных экскурсий по достопримечательностям и т. д. Студент сможет найти массу информации аутентичного характера и использовать её для актуализации всех видов речевой деятельности. Высказываются опасения о том, что дистанционная форма

обучения не может быть равноправной в её сопоставлении с традиционной формой обучения в вузе, поскольку опосредованность взаимодействия преподавателя и студентов, как полагается, накладывает некие ограничения в овладении иноязычным общением. Такое не совсем положительное отношение к новой форме обучения понятно. Причина может представляться в недостаточной продуктивности самостоятельной деятельности обучающихся при дистанционном овладении иностранным языком, слабой её контролируемости со стороны преподавателя, невозможности быстрой коррекции индивидуального стиля учебной деятельности студента.

Акцентуация значимости самостоятельной деятельности обучающихся в методологии дистанционного обучения, безусловно, производится. В частности, среди принципов такого обучения выступает самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя. Значимость данного принципа, его приоритетная позиция в ряду других принципов обучения заключается в том, что основная доля активности в дистанционном учебном процессе приходится на обучающегося. Необходимо выявить особенности формирования у студентов специальной компетенции, призванной обеспечить результативность самостоятельной деятельности студентов при дистанционном обучении в неязыковом вузе.

Особую значимость формирование данной компетенции приобретает применительно к дистанционной форме организации и реализации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В этих условиях студенты должны самостоятельно овладеть всеми нюансами системы иностранного языка, всей полнотой лингвосоциокультурной картины мира, у них должны быть развиты навыки оперирования языковым, культурологически маркированным материалом, сформированы речевые умения.

Отметим, что интерес к учебной компетенции как неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной вполне понятен. Происходит усиление статуса компетенции, связанной с повышением эффективности учебной деятельности обучающихся и, как следствие, результативное формирование цели обучения

иностранным языкам. Несмотря на обозначившийся в последнее время интерес к проблеме, сущность учебной компетенции не определена окончательно. Вопрос о её характере затрагивался, но лишь косвенно, эпизодически в работах, нацеленных на рассмотрение смежных с нею категорий методики обучения иноязычному общению (Н. В. Елашкина, Е. Г. Тарева). Поэтому по вопросу определения её содержательных особенностей можно обнаружить порой существенные расхождения во взглядах. В связи с этим мы изучили исследования учёных трактовки учебной компетенции с целью установления её внутреннего содержания и статуса. Резюмируя впечатления об имеющихся сведениях, мы определили основные мнения учёных.

Некоторые исследователи связывают понимание учебной компетенции с влиянием личностно-деятельностного подхода. В рамках данного подхода большое внимание уделяется личности студента как субъекта учебной деятельности и его способности к самостоятельному получению знаний. Данный подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучающихся и понимании того, что для каждого студента типичен ему свойственный способ осуществления учебно-познавательной деятельности по овладению иноязычным общением.

Учебная компетенция в контексте мнений исследователей – способность обучающегося к самостоятельной/автономной деятельности по регулированию, организации и управлению учебной деятельностью. В этой связи Н. Ф. Коряковцева определяет учебную компетенцию как «способность к самостоятельному, автономному освоению языка и культуры, которая обеспечивает условия для его свободного творческого использования как образовательного медиума» [4, с. 22]. И. Д. Трофимова говорит о том, что «основным признаком этой лингводидактической категории является самостоятельность в обучении иностранному языку» [11, с. 26]. Значимо, что в её работе акцентуация идеи понятия автономии обучающегося обозначена, и учебная компетенция предполагает не только самостоятельность, но и ответственность за результаты учебного труда.

Авторы данного подхода свидетельствуют о том, что основным компонентом

данной компетенции является способность обучающегося к самостоятельному/автономному, а значит, ответственному овладению иноязычным общением. Мы согласны с установкой на то, что учебная компетенция должна рассматриваться как способность обучающегося к самостоятельной работе по овладению языком и культурой.

Следующий подход связан с формированием готовности учащихся к самообучению как основным свойством учебной компетенции. Так, А. Е. Капаева рассматривает учебную компетенцию в контексте формирования компетенции коммуникативной, когда «учащийся должен овладеть такими навыками и умениями, которые позволили бы наиболее успешное специализированное доучивание, дали возможность осуществлять самообучение иностранному языку...» [3, с. 13]. Данный подход отражает возможности расширения учебной компетенции. В неязыковом вузе данная компетенция крайне значима для студентов. Известно, что основной целью подготовки современного профессионала, способного адаптироваться в меняющихся условиях и приобретать знания и умения самостоятельно, является формирование у него профессиональной компетентности. Мы полагаем, что сформированность учебной компетенции является необходимой как для процесса целенаправленного взаимодействия преподавателя и обучающегося, так и в рамках процесса самообразования. Мы полагаем, что в рамках компетентностного подхода сформированность учебной компетенции является необходимой и для процесса целенаправленного взаимодействия преподавателя и обучающегося. В данном ракурсе рассмотрения принципиально изменяется позиция преподавателя. Исследователи (С. Ю. Позднякова, Н. И. Мокрова) сходятся во мнении, что «преподаватель перестаёт быть носителем “объективного знания”, которое пытается передать обучающемуся. Его главной задачей становится мотивирование обучающихся к проявлению инициативы и самостоятельности. Ему следует так организовывать учебную и самостоятельную деятельность обучающихся, чтобы каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически преподаватель должен создавать условия, развивающую среду, в которой становится возможным выработка каждым обучающимся

на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определённых компетенций» [7, с. 302].

Интересен подход, предложенный Е. Г. Таковой. Она характеризует сущность исследуемой компетенции и определяет её как «способность и готовность учащихся к эффективному осуществлению учебной деятельности при овладении иностранным языком как учебным предметом» [10, с. 9]. Учёный доказывает, что учебная компетенция предполагает не только актуализацию самостоятельности/автономии обучающегося, она призвана рационализировать процесс овладения иноязычным общением.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что учебная компетенция связана с самостоятельным и эффективным приобретением студентом знаний. Н. В. Елашкина считает, что данная компетенция «обладает рационализирующим потенциалом для процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции и используется для оптимизации этого процесса. Учебная компетенция необходима для рационализации процесса обучения как в рамках целенаправленного обучения, так и за пределами его. Как следствие, данный лингводидактический феномен становится неперенным составляющим элементом целей обучения иностранным языком в вузе» [1, с. 27].

Её статус как конститутанты коммуникативной компетенции не оспаривается сегодня никем. Включение учебной компетенции в состав коммуникативной обусловлено к тому же известной трудоёмкостью процесса научения межкультурному общению, которое одновременно выступает и как цель, и как средство этого процесса. Говоря о дистанционном обучении иностранным языком, мы можем утверждать, что именно данная форма развития коммуникативной компетенции связана с большим количеством трудностей, которые необходимо преодолевать обучающимся. Как мы установили, именно учебная компетенция призвана максимально облегчить учебно-познавательную деятельность студентов, повысить её продуктивность.

Необходимо признать, что для овладения любым предметом необходима компетенция, которая обеспечивала бы эффективность, успешность, результативность учебной деятельности обучающихся. Эта

компетенция всегда носит общеучебный характер, и зона её рационализирующего влияния достаточно широка: она охватывает весь спектр учебных предметов, обеспечивая эффективность усвоения их содержания и рационализируя учебно-познавательную деятельность студента.

Именно учебная компетенция призвана решать проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Наша трактовка учебной компетенции не вступает в противоречие со сказанным. Именно неся на себе предметный «отпечаток», учебная компетенция вступает во взаимодействие с другими компонентами коммуникативной компетенции и образует в итоге её интегративную сущность.

Рассматривая дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе, очевидны связи и зависимости, которые устанавливаются между учебной и другими видами компетенций.

Остановимся на этих связях для определения значимости учебной компетенции, обоснования её статуса в отношении компонентов коммуникативной компетенции.

Каждая из компетенций в лингводидактических работах рассматривается обычно в изолированном виде. Так, специальному исследованию подвергалась стратегическая (Т. Н. Астафурова, Л. А. Карева, Г. А. Кузнецова) и компенсаторная (М. Р. Коренева) компетенция. Имеется довольно большое количество исследований, посвящённых проблемам формирования социокультурной, межкультурной, лингвострановедческой, этнолингвокультурологической, лингвосоциокультурной компетенции (Н. И. Алмазова, Л. А. Борходоева, Г. А. Воробьев, Л. М. Вырыпаева, Г. Е. Елизарова, Н. Б. Ишханян, И. Л. Плужник и др.). Имеются работы, посвящённые дискурсивной компетенции (О. И. Кучеренко, Е. М. Казанцева). Следует также отметить, что наблюдается стремление некоторых авторов расширить компонентный состав коммуникативной компетенции, включив в её состав инновационные элементы: «синонимическую компетенцию» [6], «технологическую компетенцию», «конструктивную компетенцию» [8], «нарративную компетенцию» [12], «интерактивную компетенцию» [2], «информативную компетенцию» [5], «учебно-познавательную» [9].

Благодаря этим наметившимся тенденциям к настоящему времени лингво-

дидактическая теория коммуникативной компетенции, безусловно, «прирастает» дополнительными знаниями. Известно, что коммуникативная компетенция является системным образованием, характеризующимся иерархическими связями и зависимостями, которые существуют между конституирующими его элементами. Органичность этой системы полностью определяется гармонизацией взаимоотношений, существующих между составляющими её элементами-компонентами.

В нашей статье роль и значимость учебной компетенции подвергается осмыслению с позиций новой нетрадиционной – дистанционной – формы обучения иноязычному общению. Исследователи сходятся во мнении, что между лингвистической, социокультурной (социолингвистической) и компенсаторной (стратегической) компетенциями существуют паритетные отношения.

Спецификация роли именно учебной компетенции заключается именно в том, что она отличается от других видов компетенций, она ориентирована непосредственно на организацию обучающимся своей деятельности по усвоению предметного содержания: языкового материала, речевых умений, знаний и умений в области социокультурного общения, компенсаторных стратегий и умений.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что общим назначением учебной компетенции является осуществление катализирующего (рационализирующего) влияния на процесс овладения иноязычным общением, иными словами, на процесс формирования других видов компетенций, непосредственно участвующих в процессе межкультурной коммуникации. Таким образом, зависимость формирования личности, способной осуществлять межкультурное общение на иностранном языке от приобретения им учебной компетенции становится абсолютно очевидной, и эта зависимость опосредуется рационализирующим влиянием учебной компетенции на другие виды компетенций.

Из всего сказанного выше проистекает закономерный вывод о том, что все виды компетенций, конституирующих способность и готовность человека к иноязычному общению, находятся в безусловно зависимых друг от друга позициях. Однако роль учебной компетенции в их ряду несколько

иная. В лингводидактической модели метапонятия «иноязычная коммуникативная компетенция» учебная компетенция выполняет системообразующую функцию. Обоснованием сказанному служит тот факт, что именно эта компетенция обеспечивает сформированность и лингвистической, и социокультурной компетенций, и компенсаторной компетенции. Таким образом, учебная компетенция выступает в роли неперемного условия, обеспечивающего эффективность сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в целом. Она – основное звено данной системной сущности.

Как отмечает Н. В. Елашкина, «в лингводидактической модели дистанционного формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которое является особенно трудоёмким, учебная компетенция выполняет системообразующую функцию» [1, с. 32]. Именно эта компетенция обеспечивает сформированность всех составляющих коммуникативной компетенции как цели обучения иностранным языкам. Особенно трудоёмок процесс обучения иностранным языкам в вузе, где описание профессиональных компетенций студентов несколько иное, чем в лингвистическом. Специфика дистанционной подготовки студентов имеет особенности, которые в свою очередь не могут не вызывать трудностей у обучающегося при самостоятельной учебной деятельности по обучению иностранным языкам в неязыковом вузе. Трудностями сопровождается процесс организации именно учебной деятельности по овладению иноязычным общением. Например, сложности, связанные с запоминанием нового иноязычного материала. У студента не сформированы учебные умения рационально организовывать это запоминание. Не накоплены знания о необходимости актуализации собственного учебного опыта при овладении иноязычным общением.

Студент часто не умеет планировать и рационально распределять время и последовательность выполнения работы с активизацией нового лексического и лингвострановедческого материала. Ему может не хватать времени на подготовку. Обучающийся в неязыковом вузе в силу своей предрасположенности к точным наукам может испытывать затруднения в умении самостоятельно определить языковые закономерности.

У студента часто возникают трудности социокультурного характера и происходит торможение функционирования коммуникативных умений. Здесь студент стремится получить оперативную помощь преподавателя посредством запросов виртуальных консультаций и т. д. Обучающиеся часто сталкиваются с трудностями коммуникативного характера. Это связано с тем, что обучающийся часто не готов правильно самостоятельно организовать и реализовать коммуникативный процесс с партнёром по общению. Данный партнёр удалён на расстояние. Студент видит эти трудности и часто не готов с ними справиться один. При иноязычной коммуникации может возникнуть недопонимание, неправильное понимание культурологически маркированных слов и выражений. Это может вызывать у обучающего неприятие и разочарование в коммуникации. У студента снижается уровень мотивации к овладению иностранным языком. Необходимо формировать умение рационального пользования иноязычным словарем. Студенту поможет умение самооценки выполняемых самостоятельно языковых и речевых действий, умение работать в парах при осуществлении иноязычных действий.

Например, при чтении возникают трудности, вызванные гипертекстовым характером текстового материала, имеющего особые параметры, а это может сопровождаться возникновением языковых, социокультурных проблем, решать которые при автономном обучении студент вынужден самостоятельно.

Относительно собственно учебной деятельности, то она также содержит значительные трудности. Это, прежде всего, трудности, вызванные специфическим характером дистанционной формы формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, сложности, связанные со значительным увеличением «свободы» в выборе направления, темпа и содержания обучения, средств предоставления знаний. У обучающихся стихийно формируется нерациональный подход к самостоятельной организации учебной деятельности. Во

многих случаях формируется «авральный» режим работы, что недопустимо при овладении иноязычным общением, он влечёт за собой перегрузки. Дистанционное овладение иноязычным общением налагает на студента ответственность и обязательства, связанные с правильным умением организовать свой учебный труд, спланировать его характер, ход и результаты, спроектировать время, необходимое для выполнения учебных поручений. Все трудности всегда должны быть решены правильно, иначе студент может быть психологически не готов к обучению. Если самостоятельная учебная деятельность многих из студентов организована неправильно, то она может быть неэффективна и, как следствие, снижать мотивацию к овладению иностранным языком.

Заключение. Итак, в данной статье мы описали особенности учебной компетенции, её сущность и назначение. Отметим, что поставлен и решён вопрос, связанный с определением понятия данной компетенции. Значимо, что в статье исследован вопрос о понимании её сущности и роли в условиях дистанционного обучения иноязычному общению. Мы отмечаем, что в работе определены основные теоретические предпосылки для установления роли и дидактического потенциала учебной компетенции. Такой взгляд на проблему позволил решить задачу выявления специфики учебной компетенции в контексте дистанционного обучения иноязычному общению.

Как следствие, учебная компетенция, которая должна целенаправленно формироваться у студентов неязыкового вуза, должна нейтрализовать указанную в работе совокупность трудностей. Мы утверждаем, что для эффективности организации, построения и реализации рассматриваемой нами формы обучения принципиально значимым является сформированность у студентов учебной компетенции, которая предназначена для рационализации этого процесса. Следовательно, формирование у обучающихся учебной компетенции – одна из задач преподавателя.

Список литературы

1. Елашкина Н. В. Формирование учебной компетенции в условиях дистанционного обучения студентов иноязычному общению: начальный этап языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Иркутск, 2006. 199 с.

2. Емельянова З. В. Формирование интерактивной компетенции языковой личности при обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Якутск, 2000. 18 с.
3. Капаева А. Е. Методика организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка у студентов младших курсов факультетов иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 16 с.
4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
5. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения на иностранный язык // Иностраный язык в школе. 2000. № 5. С. 17–21.
6. Новосельцева Н. В. Развитие синонимической компетенции у будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки (на старшей ступени обучения языкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2004. 19 с.
7. Позднякова С. Ю., Мокрова Н. И. К вопросу о технологии оценивания уровня сформированности профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Вестник Иркут. гос. техн. ун-та. 2014. Вып. 2. С. 301–306.
8. Смольяникова И. А. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных технологий): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2003. 27 с.
9. Сысоев П. В., Денисова С. А., Попова А. В. Психолого-педагогические условия формирования учебно-познавательной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 12. С. 322–329.
10. Тарева Е. Г. Технология формирования учебной компетенции учащихся при овладении иностранным языком // Инновации в языковом образовании: Вестник ИГЛУ. Сер. Лингводидактика. 2003. Вып. 5, № 5. С. 92–98.
11. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2002. 16 с.
12. Федорова В. П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания (английский язык; языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 27 с.

Статья поступила в редакцию 12.03.2017; принята к публикации 02.04.2017

Библиографическое описание статьи

Елашкина Н. В. Специфика учебной компетенции при дистанционной форме обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 88–95. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-88-95.

Natalya V. Yelashkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: Nat.Yelashkina@gmail.com

The Importance of Educational Competence when Studying Foreign Languages at a Technical University with the Help of the Internet

The article is devoted to reviewing of the questions concerning an essence and assignment of educational competence as a component of communicative when studying foreign languages by means of telecommunication technologies. For determination of specifics of the educational competence functioning within educational activities when studying foreign communication, we addressed the available approaches to its interpretation. As a result, we specified an entity, a role and the place of educational competence in the structure of the communicative one. The author proves that educational competence appears as a necessary condition for formation of all types of the competences which are a part of communicative competence. In the article the specific features and the potential of the distance studying are described. Distance studying presents a number of difficulties and it is proved that educational competence is always designed to remove these difficulties and to realize catalyzing influences on the process of formation of a main objective of learning foreign

languages in institute of higher education. The article gives the important methodological provisions defining a role and the place of educational competence of a context of distance studying foreign languages.

Keywords: communicative competence, educational competence, distance studying, technological institution, teaching foreign languages

References

1. Elashkina N. V. Formirovanie uchebnoi kompetentsii v usloviyakh distantsionnogo obucheniya studentov inoyazychnomu obshcheniyu: nachal'nyi etap yazykovogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Irkutsk, 2006. 199 s.
2. Emel'yanova Z. V. Formirovanie interaktivnoi kompetentsii yazykovoii lichnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Yakutsk, 2000. 18 s.
3. Kapaeva A. E. Metodika organizatsii samostoyatel'noi raboty po izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov mladshikh kursov fakul'tetov inostrannykh yazykov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2001. 16 s.
4. Koryakovtseva N.F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noi raboty izuchayushchikh inostrannyi yazyk. M.: ARKTI, 2002. 176 s.
5. Mil'rud R.P. Sovremennyye kontseptual'nye printsipy kommunikativnogo obucheniya na inostrannyi yazyk // Inostrannyi yazyk v shkole. 2000. № 5. S. 17–21.
6. Novosel'tseva N. V. Razvitie sinonimicheskoi kompetentsii u budushchikh perevodchikov v protsesse professional'noi podgotovki (na starshei stupeni obucheniya yazykovogo vuza): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Elets, 2004. 19 s.
7. Pozdnyakova S. Yu., Mokrova N. I. K voprosu o tekhnologii otsenivaniya urovnya sformirovannosti professional'noi kompetentsii prepodavatelya vysshei shkoly // Vestnik Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2014. Vyp. 2. S. 301–306.
8. Smol'yannikova I. A. Formirovanie inoyazychnoi kompetentsii v sotsiokul'turnom prostranstve dialoga (na osnove ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2003. 27 s.
9. Sysoev P. V., Denisova S. A., Popova A. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya uchebno-poznavatel'noi kompetentsii studentov na osnove informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii // Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy. 2014. № 12. S. 322–329.
10. Tareva E. G. Tekhnologiya formirovaniya uchebnoi kompetentsii uchashchikhsya pri ovladenii inostrannym yazykom // Innovatsii v yazykovom obrazovanii: Vestnik IGLU. Ser. Lingvodidaktika. 2003. Vyp. 5, № 5. S. 92–98.
11. Trofimova L. V. Formirovanie samostoyatel'noi uchebnoi deyatel'nosti studentov yazykovogo fakul'teta na osnove razvitiya uchebnoi avtonomii (na materiale frantsuzskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Tambov, 2002. 16 s.
12. Fedorova V.P. Formirovanie narrativnoi kompetentsii kak sposoba modelirovaniya vtorichnogo yazykovogo soznaniya (angliiskii yazyk; yazykovoii vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2004. 27 s.

Received: March 12, 2017; accepted for publication April 02, 2017

Reference to the article

Yelashkina N. V. The Importance of Educational Competence when Studying Foreign Languages at a Technical University with the Help of the Internet // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 88–95. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-88-95.

УДК 371.38

Марина Викторовна Наумова,
аспирант,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
(450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а),
e-mail: marina.naumova.85@bk.ru.

Метапредметная направленность как одна из основных характеристик образовательного процесса в математике

Современный учебно-образовательный процесс по математике, согласно требованиям ФГОС, должен соответствовать метапредметной направленности. Подобное соответствие обеспечивает широкий потенциал для развития не только метапредметных, но и личностных, а также предметных образовательных результатов при целостности предмета математики. После проведения анализа особенностей преподавания математики в средней школе в статье делается вывод о том, что данный предмет наиболее полно ориентирован на формирование метапредметной компетентности у обучающихся как формы реализации метапредметной направленности. В материалах статьи обоснована структура и цели подготовки школьников к развитию у них метапредметной компетентности в области математики, представлена комплексная диагностическая программа по отслеживанию динамики метапредметных образовательных результатов в процессе изучения математики в 5–6-х классах общеобразовательной школы. Для иллюстрации эффективности программы опубликованы результаты опытно-экспериментальной работы по формированию метапредметной компетентности на примере такого показателя, как мотивационная направленность. Данные проведённого исследования показывают, что развитие метапредметной компетентности на базе предметной области математики у обучающихся в средней школе позволяет наиболее эффективно ориентировать учебно-образовательный процесс на метапредметную направленность.

Ключевые слова: математика в средней школе, метапредметная направленность, структура подготовки по математике, субъект обучения, диагностическая программа, мотивационная направленность

Вводная часть. Современные реалии развития общества характеризуются новыми требованиями к школе, предполагающими направленность оказываемых образовательных услуг не только на усвоение обучающимися определённой системы знаний, но и на формирование их личности, познавательных, коммуникативных и регулятивных способностей. Соответственно, в настоящий период времени и образовательные результаты понимаются как трансформации в личностных ресурсах, используемых при решении значимых для личности и общества задач¹. При таком подходе личностными ресурсами следует

считать мотивационные, инструментальные и когнитивные. Мотивационные личностные ресурсы – это мотивационные, ценностные ориентации, включающие различные потребности, интересы, запросы, которые конкретизируются в мотивах учебно-образовательной деятельности. Кроме того, инструментальные (операциональные) личностные ресурсы – это освоенные универсальные способы учебно-образовательной деятельности, когнитивные – это знания, предметные умения и навыки, которые помогают обеспечить возможность ориентации индивида в явлениях окружающей действительности² [17].

¹ О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: докл. Рос. акад. образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 42 с.; Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/> (дата обращения: 15.03.2017).

² Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.; О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: докл. Рос. акад. образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 42 с.

Ресурсы личности мотивационного, инструментального и когнитивного характера представляют совокупный образовательный итог, в качестве которого выступают непосредственные результаты учебно-образовательного процесса, а именно: метапредметные, личностные и предметные образовательные результаты. В рамках настоящей статьи наибольший интерес составляют метапредметные результаты, под которыми необходимо понимать «освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях»¹. В связи с этим метапредметные результаты базируются на общеучебных умениях и навыках, которые трактуются отечественной педагогической наукой как умения и навыки с соответствующими действиями, формируемыми в процессе обучения по одному или нескольким предметам.

Для дальнейшей конкретизации метапредметных образовательных результатов используется термин «универсальные учебные действия». В широком смысле данный термин означает способность субъекта учебно-образовательного процесса к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, то есть, по сути, «умение учиться». В более узком значении под этим термином можно понимать совокупность методов действий обучающегося, а также связанные с ними навыки учебной работы, обеспечивающие способность индивидуального освоения новых знаний и умений, не исключая организацию этого процесса².

Существующие школьные предметы, согласно В. В. Краевскому³, А. В. Хуторскому [15], в различной степени направлены на достижение метапредметных результатов в учебно-образовательном процессе,

¹ О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: докл. Рос. акад. образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – С. 13.

² Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/> (дата обращения: 15.03.2017).

³ Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

что обусловлено наличием определённого метапредметного содержания (метапредметной направленности). Направленность метапредметного характера трактуется не только как содержание, непосредственно предшествующее учебному предмету или выбранной образовательной области, но и как одна из основных характеристик процесса предоставления образовательных услуг в том или ином учебном предмете.

В связи с использованием метапредметной направленности как характеристики учебно-образовательного процесса, важно подчеркнуть, что отличительной особенностью современного школьного курса математики становится значительно большая метапредметная направленность содержания по сравнению с другими предметами. Такое преимущество обеспечивает широкий потенциал для развития не только метапредметных, но и личностных, а также предметных образовательных результатов.

Особое место школьного курса математики было подчёркнуто А. П. Ершовым, который утверждал, что он закладывает в образование базу «развития главных проявлений человеческого интеллекта: способность к обучению, способность к рассуждению, способность к действию» [8, с. 30]. Метапредметная направленность математики, которая выражается в ориентации учебно-образовательного процесса на освоение обучающимися универсальных способов деятельности подчёркивается в трудах современных учёных-практиков: В. В. Боженко [3], О. И. Власовой [5], Ю. А. Прокудиной [11] и др.

Наблюдаемое в последние десятилетия осознание важности метапредметной направленности учебно-образовательного процесса в выбранной предметной области, в том числе и в математике, привело к существенному расширению и обогащению курса в этой дисциплине. В трудах отечественных специалистов Т. Ф. Дубогрей, С. С. Селюта [7], И. М. Агаянц [1] показано, что в рамках современных требований ФГОС определённые виды интеллектуальной и практической учебно-образовательной деятельности осуществляются приёмами, опирающимися на закономерности математики в качестве фундаментальной науки и реализующиеся её практическими методами (поиск, моделирование, визуализация информации об изучаемых объектах

и др.), тем самым показывая реализацию метапредметной направленности процесса обучения математике. Кроме того, подобная направленность обусловлена сбором и обработкой данных об изучаемом объекте, адекватным выбором и реализацией средств моделирования, формализацией изучаемых свойств и отношений объектов, а также закономерностями процессов живой и неживой природы, выявлением способов освоения учебной информации.

Подчёркивая значимость для школьного образования курса математики, А. В. Боровских, В. Е. Веревкина отмечают, что в математике формируются те виды деятельности, которые характеризуются междисциплинарностью на основе таких общепредметных понятий как «объект», «процесс», «система», «результат», «алгоритм», «цель», «исполнитель», «управление», «источник», «метод», «способ», активно эксплуатирующихся и в других школьных учебных дисциплинах, но целенаправленно формирующихся только в математике [4].

Представленная выше точка зрения авторитетных учёных обосновывает метапредметную направленность содержания современной школьной математики в качестве основной характеристики образовательного процесса не только в выбранной образовательной области, но и в других предметах. Следует обратить внимание и на то, что описанные выше виды деятельности общедисциплинарного (надпредметного/метапредметного) характера (моделирование, хранение, сбор, преобразование, передача информации и др.) адекватны и соответствуют современным требованиям непрерывного учебно-образовательного процесса.

На основе анализа опыта преподавания математики школьникам среднего звена [13; 14] можно утверждать, что именно этот период обучения становится наиболее благоприятным этапом для совершенствования личностных ресурсов субъектов образовательного процесса. Более того, данный период становится ключевым для всего школьного образования в рамках развития метапредметных образовательных результатов в том случае, если чётко определены его границы, содержание и комплекс соответствующих целей и задач, определяющих и выражающих собой необходимую метапредметную направленность курса.

При переходе от теории о необходимости применения метапредметной направленности в качестве основной характеристики образовательного процесса в математике к практике его реализации возникает проблема выбора путей и средств достижения метапредметных результатов в выбранной образовательной области. В этом образовательном направлении учитель самостоятельно определяет и разрабатывает технологию, диагностическую программу, методы обучения, которые соответствуют современным требованиям ФГОС. Кроме того, его разработки и методические материалы обязательно должны характеризоваться метапредметной направленностью в курсе математики общеобразовательной школы [13].

В настоящей статье предлагается эффективный способ ориентации учебно-образовательного процесса на метапредметную направленность в образовательной области математики, который тесным образом связан с формированием метапредметной компетентности. Именно обращение к метапредметной компетентности позволяет ориентировать процесс предоставления образовательных услуг в сторону метапредметности, универсальности, применимости в любых других сферах деятельности (межличностная, социальная и др.).

Формирование метапредметной компетентности позволяет эффективно ориентировать процесс обучения математике в сторону метапредметной направленности, тем самым соответствуя современному требованию ФГОС, которое заключается в совершенствовании личностных ресурсов субъекта обучения. В связи с этим при анализе результатов формирования метапредметной компетентности необходимо говорить о метапредметности результатов личностных, о метапредметности результатов коммуникативных, о метапредметности результатов познавательных. Другими словами, оценивание результатов сформированности метапредметной компетентности как основного средства достижения метапредметной направленности предлагается с помощью метапредметности, которая проявляется на следующих позициях: позиция личности, позиция знания и позиция коммуникации.

Выделение данных позиций обусловлено тем, что, по мнению А. В. Асмолова, это

обеспечивает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, преемственность всех ступеней образовательного процесса, находящихся в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её предметного содержания¹. В связи с этим оценка уровня метапредметной направленности на основе развития метапредметной компетентности базируется на таких критериях, как метапредмет-

ность личностных результатов (мотивация, рефлексия), метапредметность познавательных результатов (знания фундаментальных образовательных основ, самостоятельность мышления), метапредметность коммуникативных результатов (решение конфликтов, способность к коммуникации и организации деятельности/общения). Представим данные критерии и показатели в виде табл. 1 с разработанной программой диагностики.

Таблица 1

Комплексная программа диагностики метапредметной направленности учебно-образовательного процесса в предметной области математики

<i>Компонент оценки</i>	<i>Критерий</i>	<i>Показатель</i>	<i>Методика</i>
Личностный	Метапредметность личностных результатов	Направленность мотивации	Диагностика учебной мотивации школьников № 2 Н. Ц. Бадмаевой, М. В. Матюхиной [2]
		Рефлексивность	Методика диагностики рефлексивности (опросник А. В. Карпова, тест на рефлексю) [9]
Познавательный	Метапредметность познавательных результатов	Знание фундаментальных образовательных основ	Методика экспертных оценок [10]
		Самостоятельность мышления	Тест на оценку самостоятельности мышления Л. А. Ясюковой [16]
Коммуникативный	Метапредметность коммуникативных результатов	Способность к коммуникации и организации	Методика «Коммуникативные и организаторские способности» [12]
		Способность разрешать конфликты	Тест-опросник коммуникативных умений [6]

Для определения динамики в развитии метапредметной компетентности важны уровни её сформированности. В диагностической программе предлагаются следующие уровни: начальный, допустимый, оптимальный.

Начальный (низкий) уровень предполагает наличие у обучаемого мотивов аффилиации, престижа, избегания неудачи. Уровень рефлексивности характеризуется низкими показателями, у обучаемого имеется слабое представление о фундаментальных образовательных основах, низкая самостоятельность мышления. Таким школьникам часто нужна поддержка со сто-

роны педагога, поскольку они в меньшей степени ориентированы на установление коммуникации, поддержание общения, избегают конфликтов и убегают от решения возникающих проблем.

Допустимый (средний) уровень предполагает, что у обучаемого преобладают мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия. Уровень рефлексивности и самостоятельность мышления характеризуется средними показателями. Таким школьникам поддержка со стороны педагога необходима достаточно редко, поскольку они ориентированы на установление коммуникации, поддержание общения, способны разрешать конфликты.

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – С. 28.

Оптимальный (высокий) уровень свидетельствует о том, что у обучаемых преобладают учебно-познавательные мотивы (содержание учения и процесс учения), коммуникативные мотивы, мотивы творческой самореализации, достижения успеха, отмечается осознание важности и устойчивый интерес к деятельности. Школьники регулярно осуществляют рефлексию в отношении полученного психологического, эмоционального, когнитивного опыта, обладают высоким уровнем самостоятельности мышления, коммуникации и организации общения.

Методология и методы исследования. Качество метапредметной направленности в изучаемом предмете зависит от уровня метапредметных образовательных результатов. В связи с этим формулируется гипотеза, заключающаяся в том, что направленность метапредметного характера определяется мотивационной составляющей. В частности, низкие показатели по мотивам самоопределения и самосовершенствования характеризуют низкую мета-

предметную направленность. Высокие показатели, соответственно, свидетельствуют о достаточном уровне направленности на метапредметность.

С целью выяснения динамики в формировании метапредметной компетентности по показателю «направленность мотивации» было проведено исследование в 6-х классах образовательных учреждений г. Надыма и г. Уфы. Выборку составили 56 учащихся МБОУ «Гимназия № 64», из которых 28 учеников МБОУ «Гимназия № 64» (экспериментальная группа – ЭГ) и 29 учащихся МБОУ «СОШ № 3» г. Надыма (контрольная группа – КГ). Оценка направленности мотивации как показателя развития метапредметной компетенции проводилась в период с 2014 по 2015 год с помощью теста из методического комплекса «Диагностика учебной мотивации школьников № 2 Н. Ц. Бадмаевой, М. В. Матюхиной» [2].

Результаты исследования. Представим полученные результаты в ходе констатирующего и контрольного этапов в виде табл. 2.

Таблица 2

Динамика показателя «направленность мотивации» у учащихся 6-х классов в процессе формирования метапредметной компетентности при изучении дисциплины образовательной области «Математика» (констатирующий и контрольный этап)

Мотив	Этап	КГ (n = 29)		ЭГ (n = 28)	
		≈ %	кол-во чел.	≈ %	кол-во чел.
Мотив самоопределения и самосовершенствования	Констатирующий	15	5	29	8
	Контрольный	18 (+3 %)	6	35 (+6 %)	10
Учебно-познавательные мотивы (содержание учения)	Констатирующий	12	4	21	6
	Контрольный	15 (+3 %)	5	29 (+8 %)	8
Мотив избегания неудачи*	Констатирующий	36	12	32	9
	Контрольный	24 (+12 %)	8	4 (+28 %)	1
Мотив аффилиации	Констатирующий	9	3	7	2
	Контрольный	12 (+3 %)	4	18 (+11%)	5
Мотив престижа*	Констатирующий	9	3	7	2
	Контрольный	12 (+3 %)	4	0 (+7 %)	0
Мотив творческой самореализации	Констатирующий	3	1	4	1
	Контрольный	3 (+0 %)	1	7 (+3 %)	2
Мотив достижения успеха	Констатирующий	3	1	0	0
	Контрольный	3 (+0 %)	1	7(+3 %)	2
	Средний динамический показатель	+3,4 %		+9,14 %	

* – действуют обратные данные.

Обсуждение результатов. Применение диагностической программы на констатирующем этапе исследования показало, что в учебно-образовательном процессе присутствует слабая направленность метапредметного характера, поскольку в обеих группах отмечается низкий уровень мотивационной направленности. В частности, у обучающихся по математике отмечаются низкие показатели по мотиву самоопределения и самосовершенствования, что свидетельствует о нежелании испытуемых самостоятельно заниматься продолжением совершенствования собственных знаний, умений и навыков. Кроме того, обучаемые не задумывались о собственных предпочтениях в получении образования, поскольку руководствовались только мнением окружающих, престижем. Об этом свидетельствуют данные по мотиву престижа. Достаточно низкие показатели по направленности мотивации в учебно-образовательном процессе говорили о необходимости введения в обучение по математике программы, характеризующейся метапредметной направленностью.

Сравнительный анализ полученных данных констатирующего и контрольного этапов после проведения программы показал, что основными мотивационными факторами в учебной деятельности по математике у детей 6-го класса в экспериментальной группе стали самоопределение и самосовершенствование – 35 %, а также учебно-познавательные мотивы (содержание учения) – 29 %. Кроме того, по результатам сравнения констатирующего и контрольного этапов в диагностике мотивации к учебной деятельности стало очевидно, что мотив избегания неудач для детей 6-го класса в экспериментальной группе стал занимать последнее место (-4 %). Это свидетельствует о том, что обучаемые экспериментальной группы не боятся получать плохие отметки, обучаемые стали увереннее в своих силах и рассчитывают уже больше на успех в учебной деятельности, что также подтверждается положительной динамикой по показателю «мотив достижения успеха» (7 %).

В экспериментальной группе проявилась положительная динамика в мотиве аффилиации, которая составила более 11 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей 6-го класса в процессе

переориентации учебно-образовательного процесса на метапредметную направленность увеличилась потребность в эмоционально-доверительном общении со сверстниками и с учителями. Если ранее данный мотив характеризовался более скромными показателями (обучаемые не были направлены на общение, боялись отвержения со стороны сверстников), то после проведения практического этапа исследования по организации преподавания математики в рамках формирования метапредметной компетентности мотив аффилиации изменил свой вектор и стал направлен на общение с окружающими.

Стоит также отметить, что у обучаемых в экспериментальной группе изменилось отношение к творчеству. Они смогли увидеть, что благодаря знаниям в метапредметной области у них есть больше возможностей для самореализации и познания. Более того, если ранее для некоторых обучаемых был важен престиж, то теперь они руководствовались собственным видением процесса обучения и применения полученных знаний на практике. В целом, положительная динамика по показателю «направленность мотивации» в экспериментальной группе составила более 9 %, по сравнению с контрольной, где динамика была низкой (около 3 %). Кроме того, по результатам исследования стало очевидно, что экспериментальная группа достигла допустимого и оптимального уровня, а контрольная так и осталась на преимущественно низком уровне по сформированности метапредметной компетентности.

При сравнении величин выборочных дисперсий двух рядов (до и после проведения занятий, направленных на развитие метапредметной компетентности) использовался модуль *StatPlus 2009. Professional 5.8.4*. На его базе проводился статистический F-тест, который показал релевантные различия между уровнями по показателю «направленность мышления» в экспериментальной группе до и после обучения ($F = 1,1046$ при $P < 0,05$). В контрольной группе релевантные различия по избранному показателю в ходе статистической обработки не выявлены. Следовательно, гипотеза о влиянии мотивационной направленности на качество метапредметных результатов подтвердилась.

Заключение. Полученные данные позволяют говорить о том, что в процессе

преподавания математики удовлетворяется требование метапредметной направленности. Кроме того, обучаемые экспериментальной группы подошли к концу эксперимента, овладев в достаточной степени сформированными общеучебными умениями, основанными на метапредметной компетентности. На наш взгляд, результаты не только подтверждают целесообразность переориентации обучения на метапредметность, но раскрывают смысл достижения метапредметных результатов на основе комплексного подхода.

В целом опытно-экспериментальное исследование по формированию мета-

предметной компетентности в рамках переориентации учебно-образовательного процесса на метапредметность в выбранной предметной области математики на средней ступени общеобразовательной школы показало, что именно комплексный подход к решению этой задачи является наиболее эффективным. Исследователю необходимо самому избрать технологию, диагностическую программу, отобрать формы и методы обучения. Это позволит наиболее точно соответствовать современному требованию ФГОС по развитию личностных, предметных и метапредметных ресурсов субъекта образовательного процесса.

Список литературы

1. Агаянц И. М. Роль математики в научных исследованиях // История и педагогика естествознания. 2013. № 3. С. 15–19.
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. С. 149–150.
3. Боженко В. В. Реализация принципа метапредметности на уроке математики: средства, приёмы, методы // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2015. Т. 6. С. 101–105.
4. Боровских А. В., Веревкина В. Е. Предметные и метапредметные проблемы школьного курса математики. Тема «Неравенства» // Наука и школа. 2015. № 5. С. 77–87.
5. Власова О. И. Роль курса «Использование информационной среды *Scilab* в школьной математике» при подготовке учащихся к ЕГЭ по математике и формировании метапредметных умений старшеклассников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С. 33–35.
6. Гильбуха Ю. З. Тест-опросник коммуникативных умений для подростков и старшеклассников [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.chernmmc.edusite.ru/DswMedia/gil-bux_oprosnikom_umeniyrodr.pdf (дата обращения: 15.03.2017).
7. Дубогрей Т. Ф., Селюта С. С. Роль математики в эффективном изучении информатики // ИСОМ. 2016. Прил. № 1. С. 68–78.
8. Ершов А. П. О предмете информатики // Избранные труды. Новосибирск: Наука, 1994. С. 30–40.
9. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
10. Крулехт М. В., Тельнюк И. В. Экспертные оценки в образовании. М.: Академия, 2002. 112 с.
11. Прокудина Ю. А. Возможности реализации модели формирования у учащихся метапредметных знаний в классах физико-математического профиля // Вестник ЧГПУ. 2012. № 7. С. 146–156.
12. Синявский В. В., Федорошин В. А. Методика «Коммуникативные и организаторские способности» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (дата обращения: 15.03.2017).
13. Соловьева М. С. Формирование универсальных учебных действий в образовательной области «Математика и информатика» // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 2. С. 193–198.
14. Стефанова Н. Л. Современная методика обучения математике и методическая подготовка учителя // Вестник НовГУ. 2012. № 70. С. 52–55.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. 23 апр. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.03.2017).
16. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб.: ИМАТОН, 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.imaton.com/metodiki/met/38/> (дата обращения: 20.02.2017).
17. Wajeeh D. Cognitive, Meta-Cognitive, Affective, Social and Behavioral Aspects of Mobile Mathematics Learning // The Electronic Journal of Mathematics and Technology. 2013. No. 7. PP. 364–381.

Статья поступила в редакцию 19.03.2017; принята к публикации 15.04.2017

Библиографическое описание статьи

Наумова М. В. Метапредметная направленность как одна из основных характеристик образовательного процесса в математике // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 96–104.

Marina V. Naumova,

Postgraduate Student,

M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University

(3a Oktyabrskoy Revolutsii st., Ufa, 450000, Russia),

e-mail: marina.naumova.85@bk.ru

**Metadisciplinary Orientation
as one of Mathematics Learning Process Key Features**

According to the Federal State Educational Standards requirements, modern mathematics learning process should correspond to metadisciplinary orientation. Such correspondence gives wide scope for the development of not only metadisciplinary, but personal and disciplinary learning outcomes in the context of mathematics integrity and its importance. Having analyzed the peculiarities of mathematics teaching process in the secondary school, we concluded that this discipline is fully oriented on developing of metadisciplinary competence as a form of metadisciplinary orientation concept implementation. The article data substantiates the structure and objectives of students' lead-up to the development of their metadisciplinary competence, presents complex diagnostic programme to screen metadisciplinary learning outcomes dynamics in the process of studying mathematics in the 5–6 forms of comprehensive school. To depict the programme effectiveness, the results of experimental research work on metadisciplinary competence development on the example of motivational orientation index are presented. Research data indicate that secondary school students' metadisciplinary competence development based on mathematics learning field allows us to guide the learning process to metadisciplinary orientation most effectively.

Keywords: mathematics in secondary school, metadisciplinary orientation, mathematics training structure, learning process participant, diagnostic programme, motivational orientation

References

1. Agayants I. M. Rol' matematiki v nauchnykh issledovaniyakh // Istoriya i pedagogika estestvoznaniya. 2013. № 3. S. 15–19.
2. Badmaeva N. Ts. Vliyaniye motivatsionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostey. Ulan-Ude: Izd-vo VSGTU, 2004. S. 149–150.
3. Bozhenko V. V. Realizatsiya printsipa metapredmetnosti na uroke matematiki: sredstva, priemy, metody // Kontsept: nauch.-metod. elektron. zhurn. 2015. T. 6. S. 101–105.
4. Borovskikh A. V., Verevkina V. E. Predmetnye i metapredmetnye problemy shkol'nogo kursa matematiki. Tema «Neravenstva» // Nauka i shkola. 2015. № 5. S. 77–87.
5. Vlasova O. I. Rol' kursa «Ispol'zovanie informatsionnoi sredy Scilab v shkol'noi matematike» pri podgotovke uchashchikhsya k EGE po matematike i formirovaniyu metapredmetnykh umeniy starsheklassnikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. 2012. № 3. S. 33–35.
6. Gil'bukha Yu. Z. Test-oprosnik kommunikativnykh umeniy dlya podrostkov i starsheklassnikov [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.chernmmc.edusite.ru/DswMedia/gil-bux_oprosnikkom_umeniyopdr.pdf (data obrashcheniya: 15.03.2017).
7. Dubogrei T. F., Selyuta S. S. Rol' matematiki v effektivnom izuchenii informatiki // ISOM. 2016. Pril. № 1. S. 68–78.
8. Ershov A. P. O predmete informatiki // Izbrannyye trudy. Novosibirsk: Nauka, 1994. S. 30–40.
9. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psikhicheskoye svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskii zhurnal. 2003. T. 24, № 5. S. 45–57.
10. Krulekht M. V., Tel'nyuk I. V. Ekspertnyye otsenki v obrazovanii. M.: Akademiya, 2002. 112 s.
11. Prokudina Yu. A. Vozmozhnosti realizatsii modeli formirovaniya u uchashchikhsya metapredmetnykh znaniy v klassakh fiziko-matematicheskogo profilya // Vestnik ChGPU. 2012. № 7. S. 146–156.
12. Sinyavskii V. V., Fedoroshin V. A. Metodika «Kommunikativnyye i organizatorskie sposobnosti» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (data obrashcheniya: 15.03.2017).

13. Solov'eva M. S. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v obrazovatel'noi oblasti «Matematika i informatika» // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2014. № 2. S. 193–198.
14. Stefanova N. L. Sovremennaya metodika obucheniya matematike i metodicheskaya podgotovka uchitelya // Vestnik NovGU. 2012. № 70. S. 52–55.
15. Khutorskoi A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty // Eidos. 2002. 23 apr. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 15.03.2017).
16. Yasyukova L. A. Prognoz i profilaktika problem obucheniya v 3–6 klassakh. SPb.: IMATON, 2010 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.imaton.com/metodiki/met/38/> (data obrashcheniya: 20.02.2017).
17. Wajeeh D. Cognitive, Meta-Cognitive, Affective, Social and Behavioral Aspects of Mobile Mathematics Learning // The Electronic Journal of Mathematics and Technology. 2013. No. 7. PP. 364–381.

Received: March 19, 2017; accepted for publication April 15, 2017

Reference to the article

Naumova M. V. Metadisciplinary Orientation as one of Mathematics Learning Process Key Features // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 96–104.

УДК 378.1

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-105-111

Лидия Михайловна Семенова,
доктор педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет
(197082, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 21),
e-mail: lidia_sem@mail.ru

Потенциал тренинговой технологии в формировании имиджологической компетентности будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью

Смена образовательной парадигмы требует изменения технологий обучения студентов в вузе. Одной из инновационных технологий становится тренинговое обучение как интерактивное. Формирование имиджологической компетентности – важное звено подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью, т. к. результатом их деятельности является позитивный имидж базисного субъекта. В статье дано определение имиджологической компетентности специалиста по рекламе и связям с общественностью. В качестве методологии выступают компетентностный и фасилитативный подходы, определяющие принципы работы с группой. Рассмотрены цели, содержание и результаты тренинговой работы со студентами. Представлена различная тематика и методика проведения занятий. Определена роль преподавателя-фасилитатора в интерактивных тренингах, заключающаяся в фокусировании внимания на деятельности студентов. В структуру каждого тренинга включён шеринг, дающий возможность поделиться переживаниями о своих действиях. В статье кратко описаны авторские программы тренингов. Алгоритм семинара-тренинга представлен пятью этапами, способствующими самоимиджированию и самопрезентации. Социально-психологический тренинг направлен на изменение Я-концепции и формирование профессиональных качеств. Специфика имидж-мастерской заключается в участии студентов в разработке программы тренинга с учетом их желаний и потребностей. Видеотренинг содержит видеопроанализ как инструмент, демонстрирующий видеозапись поведения студентов в тренинге. Автор отмечает преимущества и проблемы видеотренинга, а также положительные акценты тренинговой работы для преподавателя и студента. Выводы сделаны на основе опроса студентов. Результаты работы говорят об эффективности тренингов в формировании имиджологической компетентности будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью.

Ключевые слова: имиджмейкинг, имиджологическая компетентность, видеотренинг, имидж-мастерская

Вводная часть. Смена приоритетов в подготовке кадров, модернизация и трансформация высшего профессионального образования с акцентом на личность студента предусматривает введение инновационных технологий, переход от массово-репродуктивных методов обучения к индивидуально-творческим. Индивидуально-личностная доминанта становится мощным механизмом повышения качества подготовки специалистов в вузе.

Будущий специалист (бакалавр и магистр) в области рекламы и связей с общественностью (РиСО) должен овладеть профессиональными компетенциями в области

коммуникации, организации и управления профессиональной деятельностью. Результатом его труда должен стать позитивный имидж и хорошая репутация базисного субъекта. Эффективный профессиональный имидж самого специалиста помогает ему построить карьеру в конкурентной среде. Поэтому имиджологическая подготовка специалистов РиСО становится важным звеном высшего профессионального образования в России. Имиджологическая компетентность специалиста РиСО в нашем понимании – это результат имиджологического образования и элемент его профессиональной квалификации, это интегративное

качество личности, синергия мотивационной направленности, знаний, умений, навыков, личностных качеств, имиджелогического опыта, это обладание компетенцией [7]. Один из способов овладения этой компетенцией – тренинг. В этой связи имиджелогическая подготовка будущего специалиста по РиСО вскрывает проблему включения в образовательный процесс обучающихся тренингов как эффективной формы работы. Цель данной статьи – представить авторскую методику интерактивной тренинговой работы со студентами. Задачи: обозначить методологические подходы к реализации названной проблемы; выделить типологию и тематику тренингов; определить алгоритм, структуру и содержание разных видов тренинга; выделить роль преподавателя-фасилитатора, проблемы тренинговой работы.

Методология и методы исследования. На общенаучном уровне мы реализовывали компетентностный подход (А. Н. Дакхин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. Ф. Иванова, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской и др.) к формированию имиджелогической компетентности. На технологическом уровне обучения мы применили фасилитативный подход (Р. С. Димухаметов, А. А. Майер, К. Роджерс, С. Я. Ромашина, Р. Шварц и др.) как наиболее эффективный в групповой работе. Фасилитативная педагогика всё больше применяется в университетской практике, а фасилитация становится основной детерминантой в развитии личности. Преподаватель в роли фасилитатора предлагает процедуру, которая даёт студентам возможность понять существующую проблему и решить её. Базовая фасилитация предполагает управление процедурой преподавателем, предлагающим группе наиболее эффективные, с его точки зрения, приёмы работы. Развивающая фасилитация предусматривает ведущую роль студентов, обсуждающих и принимающих решения самостоятельно, в то время как преподаватель корректирует процесс, помогая быстрее и конструктивнее решить проблему. Одной из методик фасилитативного подхода выступила разработка индивидуального имидж-кейса, включающего результаты изучения личностно-профессиональных качеств, акцентуаций характера, психотип личности, особенности внешности, портфолио, программу самобрендинга, деловую капсулу и др.

Предваряя приведённые ниже размышления о потенциале тренинговой технологии в подготовке специалистов, вспомним пирамиду познания Дж. Мартина, где в процентном отношении указывается объём учебного материала, который осваивают обучающиеся при проведении занятий в различных формах. Он утверждает, что усвоение знаний в лекционной форме происходит лишь на 5 %, во время чтения – на 10 %, аудио-визуальные средства помогают усвоению на 20 %, демонстрация наглядных пособий способствует 30 % усвоения, обсуждение в группах, дискуссии – на 50 %, обучение практикой действия – на 70 %, а выступление в роли обучающего – на 90 % [4]. Эти данные подтверждают эффективность тренинга как интерактивного метода, т. к. в нём задействованы все каналы восприятия: аудиальный, визуальный, вербальный и кинетический.

Тренинговая технология применяется нами как в бакалавриате, так и в магистратуре в учебных дисциплинах: «Межличностные и деловые коммуникации», «Имиджменеджмент», «Имиджмейкинг», «Корпоративная культура» и др. Применяются различные виды тренинга: навыковый; семинар-тренинг, социально-психологический; видеотренинг; имидж-мастерская. Цели и задачи каждого могут быть схожи, но вид тренинга выбирается в зависимости от темы и цели занятия. Тематика тренингов различна: «Межличностное и деловое общение», «Уверенность и лидерство», «Креативность», «Самомаркетинг и самобрендинг», «Корпоративный имидж», «Имиджевая культура». Тренинг как дидактическая составляющая процесса подготовки специалистов РиСО направлен на развитие профессионально-личностных качеств, расширение репертуара поведенческих стратегий, развитие Я-концепции, на формирование и выработку определённых навыков: повышение компетентности в деловом общении, уверенности в себе, эффективное межличностное взаимодействие, обучение приёмам имиджмейкинга, самопрезентации и др.

Специфика тренинговой технологии заключается в высокой интенсивности проведения занятий и использовании разных способов достижения заявленного результата прямо в ходе самого тренинга. Методы, приёмы и техники тренинга достаточно разнообразны. К ним относятся: творческие

задания, викторина, баскет-метод, анализ кейса, ролевые и деловые игры, мозговой штурм, сближающие упражнения, интенсификаторы, имитационное моделирование, ситуативные задачи и др. Все техники направлены на взаимодействие студентов с фасилитатором, друг с другом и на преобладание их активности. Роль преподавателя-фасилитатора в интерактивных тренингах сфокусирована на деятельности студентов, настроенных на достижение целей занятия. Каждое упражнение в тренинге заканчивается шерингом (от англ. *to share* – «делиться»), рефлексией, когда каждый студент может поделиться своими впечатлениями, чувствами о прошедших действиях. Рефлексия помогает осознать свою роль в упражнении и передать группе свои переживания. Поэтому шеринг, как обязательный и завершающий элемент упражнения, является позитивным моментом в тренинге.

Тренинговая технология как интерактивная форма занятий решает следующие задачи:

- вызывает интерес у студентов;
- повышает эффективность усвоения знаний;
- способствует приобретению профессиональных навыков;
- помогает самостоятельно найти пути и варианты решения выявленной проблемы;
- устанавливает взаимодействие между студентами, учит командной работе, толерантности, уважению достоинства друг друга;
- формирует имиджологическую компетентность студента.

Работа по самоимиджированию в тренинговой группе построена на основе имидж-стандарта профессионала, т. е. модели, образца. Программа тренинга учитывает представления студентов об имидже как целостном и многогранном явлении. В процессе тренинга студенты узнают закономерности формирования положительного имиджа, учатся самостоятельно создавать глобальный имидж и свободно пользоваться частными имиджами в зависимости от выбранной социальной роли и поставленной цели. Остановимся подробнее на некоторых видах тренинга. Разрабатывая программы тренингов, мы обращались к различным подходам¹ [1; 2; 3; 5].

¹ Семенова Л. М. Имиджология: учеб. пособие. – Челябинск, 2013. – 74 с.

Семинар-тренинг по имиджмейкингу позволяет будущему специалисту РиСО познакомиться со структурой и алгоритмом построения эффективного имиджа, техниками коррекции деструктивного имиджа, овладеть приёмами самопрезентации, научиться самостоятельно конструировать желаемый имидж в соответствии с целями индивида, временем, местом и ожиданиями общественности. Семинар-тренинг включает в себя разбор кейсов, упражнения, креативные задания, игровое моделирование, видеотренинг и др.

Цели семинара-тренинга:

- «выработать отношение к имиджу как к одному из важных инструментов для достижения успеха в профессиональной сфере, для позитивной самопрезентации;
- обучить студентов самостоятельно формировать собственный имидж, ориентируясь на цели, которые они ставят перед собой в данный момент;
- формировать имиджологическую компетентность, совершенствуя умения и навыки.

Задачи семинара-тренинга:

1. Создать условия для выявления и оценки индивидуально-психологических особенностей каждого студента.
2. Сформировать у студентов конструктивное отношение к многообразию собственной личности и личности другого человека, а также пересмотреть негативные установки по отношению к своим физическим данным» [8, с. 304].
3. Познакомить с принципами формирования индивидуального стиля и способами их реализации: психотип и характер, пропорции фигуры, тип лица, цветотип внешности, физические активы.
4. Отработать коммуникативные навыки в межличностном и деловом общении.
5. Сформировать устойчивые навыки самопрезентации в процессе видеотренинга.

Алгоритм семинара-тренинга:

Первый этап – стартовый имидж-мониторинг, диагностика индивидуально-психологических особенностей и физических данных.

Второй этап – индивидуальный подбор стратегий апгрейда (от англ. *upgrade* – «улучшать») или даунгрейда (от англ. *downgrade* – «намеренно ухудшать») имиджа в зависимости от целей человека, поведенческих, презентационных стратегий и инструментария имиджирования.

Третий этап – моделирование эффективного стиля коммуникации для создания положительного имиджа и успешной самопрезентации в соответствии с выбранной социальной (профессиональной) ролью.

Четвёртый этап – внедрение имиджа, проверка практикой общения, промежуточный имидж-мониторинг, коррекция имиджа.

Пятый этап – продвижение имиджа, финишный мониторинг, имидж-диагностика, модернизация имиджа при необходимости.

Семинар-тренинг показал себя как эффективный метод в обучении, т. к. там студенты получают основы теоретических знаний в построении имиджа и отработывают практические навыки.

Социально-психологический тренинг (СПТ) направлен на осознание и изменение Я-концепции, на формирование профессиональных умений и навыков, приобретение профессионального опыта. Он всегда популярен, интересен для студентов и результативен.

Алгоритм построения программы СПТ учитывает пошаговое вовлечение студентов в процесс обучения: «эмоциональное – интеллектуальное – волевое». В связи с этим, основная цель СПТ – сформировать у студента соответствующее поведение, базирующееся на способности понимать эмоции и чувства как свои, так и окружающих людей и отвечать на них. Преподаватель должен создать психолого-педагогические и организационно-технологические условия, обеспечивающие самодиагностику индивидуального имиджа и поведения в различных ситуациях общения; освоение техник и приёмов межличностного и делового общения; развитие саморегуляции, самокоррекции, саморефлексии, самооценки [3; 5; 7].

В процессе разработки программы СПТ мы стремились использовать виталенный опыт студентов. Периодичность предлагаемых заданий и упражнений должна коррелировать с этапами развития способности к пониманию мотивированного поведения сокурсников и способности рассматривать его в моделировании собственного поведения. Задания должны обновлять или транслировать цепочку развития механизмов социальной перцепции [9]:

- идентификацию – отождествление;
- стереотипизацию – восприятие, оценка и формирование устойчивого, неизменного образа;

- эмпатию – понимание эмоций и чувств другого человека;

- аттракцию – возникновение привлекательности одного человека для другого;

- каузальную атрибуцию – интерпретацию субъектом причин и мотивов поведения других людей;

- рефлексию – осмысление и осознание своих поступков.

Результаты СПТ говорят о его эффективности. После прохождения тренингового курса студенты обладают:

- способностью повторять, имитировать новые приёмы коммуникативного поведения, в отличие от простого знания о них;

- способностью использовать новые формы поведения в различных ситуациях;

- способностью находить проблемы, ошибки, выявлять деструктивные действия в поведении сокурсников и своём поведении;

- способностью создавать новые эффективные модели поведения.

По нашему убеждению, СПТ является одним из перспективных и результативных интерактивных методов формирования профессиональной компетентности студентов.

Имидж-мастерская, как особая форма тренинга, предполагает теоретический минимум и практикум. Специфика её в том, что студенты участвуют в разработке программы обучения в мастерской, исходя из желаний и потребностей, тематики и времени занятий. Обязательными условиями успешного проведения имидж-мастерской являются:

- участие студентов старших курсов с базой имиджологических знаний и опыта;

- наличие банка интерактивных методов и приёмов обучения: упражнения, игры, кейсы, творческие задания и др.;

- участие преподавателя в роли модератора и фасилитатора.

Цель имидж-мастерской – переосмысление и закрепление имеющихся знаний, приобретение и отработка профессиональных компетенций. Включение в интерактивный процесс начинается уже с вводной части, когда при разминке каждый студент озвучивает конкретно свои ожидания от тренинга.

Данный вид тренинга повышает уровень квалификации, самостоятельность, инициативность. Учит умению принимать решения, мыслить нестандартно, знать

свои возможности, способности, особенности личности, т. е. помогает стать конкурентоспособным [6].

Видеотренинг как специфическая форма работы представляет собой «запись выполняемых студентами упражнений, с последующим разбором и коррекцией их поведения. Этот метод позволяет будущим специалистам увидеть “со стороны” детали своего поведения, скорректировать их, выработать новую модель общения и поведения, эффективную модель имиджа» [8, с. 285]. Основная цель видеотренинга как разновидности СПТ – повышение профессиональной, в том числе имиджологической компетентности, а задачи связаны с приобретением знаний, умений, навыков, развитием установок, коррекцией имиджа.

В ходе таких занятий студенты совместно с преподавателем смотрят отснятый сюжет, обсуждают и анализируют совместные действия. Видеоанализ – инструмент, представляющий собой демонстрацию видеороликов, видеозаписей, подготовленных преподавателем. Для достижения положительного результата сюжет следует просмотреть несколько раз: первый раз – полностью (для ознакомления); второй и последующие разы – останавливаясь после каждого фрагмента и анализируя увиденное, стараясь определить: причины возникновения представленных проблем; ошибки, допущенные студентами; используемые ими приёмы и методы. Следует заметить, что варианты решений и стили поведения, представленные в сюжетах, не являются единственно верными. Студентам необходимо объяснить, что типовых решений, пригодных для всех ситуаций, в принципе не может существовать. Поэтому в ходе занятий нужно попытаться сформулировать альтернативные варианты с учётом конкретной ситуации и цели.

Преимущества видеотренинга: «облегчает подачу и объяснение материала; даёт возможность многократного повторения; возможность видеть себя в различных ситуациях» [8, с. 286]; повышает запоминаемость, включая визуальный канал восприятия материала; сближает с профессиональной деятельностью, т. к. за каждым сюжетом стоят реальные практические примеры. Сюжеты смотрятся с интересом и удовольствием, они помогают анализи-

вать собственное поведение, создают положительные установки, порождают готовность к действию.

Проблемы в организации видеотренинга: у некоторых студентов, особенно вначале, видеозапись может вызвать скованность и настороженность; есть случаи отказа от видеозаписи, что мешает увидеть себя и свои действия со стороны. В любом случае, видеозаписи поведения, речи, кинетики обучающихся полезны для анализа и коррекции их имиджа. Видеотренинг относится к инновационным технологиям подготовки кадров, что обеспечивает максимальную эффективность и минимальные затраты [1; 8].

Результаты исследования. Многолетний опыт проведения тренингов и экспериментальные данные позволили оценить результаты этой работы. Оценка результатов в эффективности тренингов определилась неоднозначно: 2 % студентов оценили его как развлечение и весёлое пребывание на занятиях; 17 % студентов сталкиваются с трудностями, т. к. не имеют профессионального опыта; 33 % отметили частичную сформированность коммуникативных и презентационных навыков в межличностном и деловом общении; 48 % студентов оценили тренинг как лучший способ формирования профессиональных навыков и имиджологических знаний. Потенциал тренинговой технологии измерялся с учётом критериев: изменение самооощущения студента и восприятие окружающими его скорректированной Я-концепции и имиджа.

Обсуждение результатов. Резюмируя сказанное, обозначим некоторые доминанты и достоинства тренинговой технологии, которые позволили:

преподавателю:

– приблизить содержание учебной дисциплины к социальному заказу в контексте имиджевой коммуникации и имиджевой культуры будущего специалиста РИСО;

– «диверсифицировать различные формы обучения, в том числе инновационные технологии в соответствии с возможностями и интересами студентов по формированию имиджологической компетентности;

– создать условия для достижения студентами высокого уровня имиджологической компетентности;

студенту:

– сформировать имиджологическую компетентность, необходимую для повышения конкурентоспособности на рынке труда;

– сформировать осознанную мотивацию к имиджевой деятельности [8, с. 264];
– сформировать базу хороших знаний и умений, развить творчество и креативность, коммуникабельность.

Заключение. В заключение можно сделать следующие выводы. В ходе педагогического эксперимента были разработаны авторские программы тренингов. Верификация результатов отчётливо проявляется в поведении прошедших тренинг студентов, что подтверждается как объективными (ре-

зультаты деятельности), так и субъективными (экспертными) оценками. Результаты свидетельствуют о достигнутых успехах студентов, дают основания признать тренинг эффективной технологией и образовательным форсайтом (от англ. *foresight* – «видение будущего»). Можно утверждать, что потенциал тренинговой технологии велик, он зависит от вышеназванных факторов и позволяет осознать формирование имиджологической компетентности в современной дидактической реальности.

Список литературы

1. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: науч.-практ. пособие. М.: Дело, 2002. 224 с.
2. Левшина О. В. Семинар-тренинг «Я в главной роли!». Технология самоимджирования. М.: Гос. центр профориентации и психол. поддержки, 2001. 48 с.
3. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. М.: Когито-Центр, 2001. 248 с.
4. Мартин Дж. Пирамида познания // Школа. 1996. № 6. С. 15–18.
5. Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми: практ. рук. М.: Вече, 2001. 275 с.
6. Семенова Л. М. Имиджологическая подготовка специалиста по связям с общественностью // Педагогика. 2014. № 4. С. 93–100.
7. Семенова Л. М. Концепция формирования профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2010. 24 с.
8. Семенова Л. М. Концепция формирования профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2010. 414 с.
9. Heider F. Social Perception and Phenomenal Causality. N. Y., 1944, 1958. 378 p.

Статья поступила в редакцию 19.02.2017; принята к публикации 22.03.2017

Библиографическое описание статьи

Семенова Л. М. Потенциал тренинговой технологии в формировании имиджологической компетентности будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 105–111. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-105-111.

Lidiia M. Semenova,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics
(21 Sadovaya st., Saint Petersburg, 197082, Russia),
E-mail: lidia_sem@mail.ru*

The Potential of Training Technologies in the Formation of Imagological Competence of a Future Specialist in Advertising and Public Relations

The change of educational paradigm requires a change of technologies of training of students at the University. Training as an interactive learning has become one of the innovative technologies. The formation of imagological competence is an important component of training of specialists in advertising and public relations, since the result of their activities is a positive image of the reference subject. The article defines imagology competence of specialists in advertising and public relations. The methodology we applied involved the competence and facilitating approaches that govern the principles of work with the group. The article describes the purpose, contents and results of training work with students. It presents different themes and methods of giving classes. The role of the teacher-facilitator in the interactive training is in focusing attention on students' activities. A sharing structure is included in each training, which gives the opportunity to share experiences on their activities. The article briefly describes the

author's training program. A seminar-training algorithm is divided into five phases, contributing self-image-making and self-presentation. Socio-psychological training is aimed at changing self-concept and the formation of professional qualities. The specific of image-studio is the participation of students in the development of training programs according to their desires and needs. Video training includes video analysis as a tool for showing the video of the students' conduct during the training. The author points out the advantages and challenges of video training, as well as positive emphasis training work for teachers and students. Conclusions are made on the basis of a survey of students. The results say about the effectiveness of training in the formation of professional competence of the future of imagological competence specialists in advertising and public relations.

Keywords: image-making, imagological competence, video training, image-workshop

References

1. Klarin M. V. Korporativnyi trening ot A do Ya: nauch.-prakt. posobie. M.: Delo, 2002. 224 s.
2. Levshina O. V. Seminar-trening «Ya v glavnoi roli!». Tekhnologiya samoimidzhirovaniya. M.: Gos. tsentr proforientatsii i psikhol. podderzhki, 2001. 48 s.
3. Marasanov G. I. Sotsial'no-psikhologicheskii trening. M.: Kogito-Tsentr, 2001. 248 s.
4. Martin Dzh. Piramida poznaniya // Shkola. 1996. № 6. S. 15–18.
5. Pankratov V. N. Psikhotekhnologiya upravleniya lyud'mi: prakt. ruk. M.: Veche, 2001. 275 s.
6. Semenova L. M. Imidzhelogicheskaya podgotovka spetsialista po svyazyam s obshchestvennost'yu // Pedagogika. 2014. № 4. S. 93–100.
7. Semenova L. M. Kontsepsiya formirovaniya professional'nogo imidzha budushchego spetsialista po svyazyam s obshchestvennost'yu: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk, 2010. 24 s.
8. Semenova L. M. Kontsepsiya formirovaniya professional'nogo imidzha budushchego spetsialista po svyazyam s obshchestvennost'yu: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk, 2010. 414 s.
9. Heider F. Social Perception and Phenomenal Causality. N. Y., 1944, 1958. 378 p.

Received: February 19, 2017; accepted for publication March 22, 2017

Reference to the article

Semenova L. M. The Potential of Training Technologies in the Formation of Imagological Competence of a Future Specialist in Advertising and Public Relations // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 105–111. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-105-111.

УДК 378

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-112-117

Тина Геннадьевна Сепик,
старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: sepiktina@mail.ru

Отображение вопросов информатизации образования в учебных пособиях по курсу педагогики

Жизнь в современном обществе так или иначе связана с постоянным использованием информации и различных средств информационно-коммуникационных технологий. Выпускник учреждения высшего профессионального образования должен быть готов к работе с информацией и средствами ИКТ. Подобные навыки будут необходимы как при решении профессиональных задач, так и в повседневной жизни. В связи с этим предъявляются новые требования к системе подготовки специалистов в области образования. Востребованными становятся педагогические кадры, способные грамотно и эффективно использовать в своей профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии и умеющие работать в условиях постоянного пополнения информации. Автор статьи анализирует учебники и учебные пособия по курсу педагогики для студентов педвузов, изданных в период с 2006 по 2016 год на предмет включения вопросов информатизации образования. Результаты данного исследования показали, что за пределами курса педагогики остаются многие важные вопросы, связанные с информатизацией образования, знание которых необходимо современному учителю. Делается вывод о необходимости формирования у будущих педагогов представлений об информатизации образования. В статье приводится примерный перечень вопросов, связанных с информатизацией образования для включения в курс педагогики, предложен и обоснован один из путей решения проблемы – создание и внедрение в учебный процесс электронных учебных курсов (ЭУК) по педагогике, что позволит эффективно организовать работу преподавателей и студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, подготовка бакалавров, информатизация образования, педагогика, учебники по педагогике, ИКТ-компетентность

Вводная часть. Преобразования в обществе и системе образования требуют подготовки педагога, способного работать в изменившихся условиях. Необходимость этой подготовки обусловлена тем, что современный учитель должен не только обладать фундаментальными знаниями в своей предметной области, но и хорошо знать возможности средств ИКТ и уметь применять их в учебном процессе.

В реальной системе обучения существуют противоречия между требованиями государства и общества, которые предъявляются к личности учителя и его деятельности, и фактическим уровнем подготовки современного выпускника педвуза.

Следует отметить, что процесс формирования ИКТ-компетентности студентов

вуза должен протекать не только при изучении предметов информационного блока, но и в рамках всей учебной деятельности, т. е. комплексно.

В 2013 году был утверждён профессиональный стандарт педагога, в котором отражены новые требования к квалификационным качествам педагога¹.

Профессиональный стандарт расширяет понятие ИКТ-компетентности и рассматривает три его составляющие: общеполь-

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 02.01.2017).

зовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную компетентность в соответствующей области человеческой деятельности) [12].

Согласно ФГОСу основного общего образования формирование общепользовательской компоненты происходит в общеобразовательной школе, а в педагогическом вузе стоит продолжить формирование ИКТ-компетентности в контексте общепедагогической компоненты, которая впоследствии станет основой для формирования предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Внедрение федеральных стандартов общего образования, высшего образования и внедряемый с января 2017 года профессиональный стандарт педагога требует осмысления деятельности учителя, который будет работать в совершенно новой образовательной организации.

Методология и методы исследования. Методология исследования основана на педагогических подходах, раскрывающих содержательные характеристики включения вопросов информатизации образования в учебники и учебные пособия по курсу педагогики, а также на идеях компетентного подхода.

В работе использованы следующие методы исследования: анализ нормативных документов (ФГОС по направлению подготовки, ФГОС основного общего образования, профессиональный стандарт педагога); теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме; отбор, изучение, систематизация источников исследования; сравнительно-сопоставительный метод.

Анализ нормативных документов показал, что предъявляются новые требования к квалификационным качествам педагога, расширяется понятие ИКТ-компетентности учителя, необходимо подготовить будущих учителей к последующей профессиональной деятельности в условиях информатизации.

Теоретический анализ литературы позволил определить, что вопросам информатизации образования в материалах вузовских учебников и учебных пособий по курсу педагогики уделяется недостаточно внимания. В результате изучения отобранных источников исследования систематизированы и определены понятия,

раскрывающие вопросы информатизации образования, с помощью сравнительно-сопоставительного метода выявлено общее и особенное в подходах отображения вопросов информатизации образования.

На наш взгляд, формирование общепедагогической компоненты должно происходить в рамках дисциплины «Педагогика», причём на всех профилях педагогического направления.

Нами были изучены учебники и учебные пособия по педагогике на предмет отражения в них вопросов информатизации образования. Отбор учебников производился по двум критериям: наличие рекомендации к использованию в практике учебных заведений и наличие или доступность данных учебников для студентов ДВФУ.

Итак, нами была предпринята попытка проанализировать состояние включения вопросов информатизации образования в учебники педагогики, изданные в период с 2006 по 2016 год.

Проведённое нами пилотажное исследование учебников и учебных пособий по курсу педагогики для студентов педвузов дало следующие результаты.

Учебник С. А. Смирнова [14] кратко даёт характеристику техническим средствам обучения (ТСО).

В учебнике И. П. Подласого [11] определяются следующие понятия: «дистанционное обучение», «новые информационные технологии», «компьютерное обучение» и даётся их краткая характеристика.

Учебник Г. М. Коджаспировой [3] рассматривает компьютерные технологии в процессе обучения и воспитания (даются понятия «мультимедиа-компьютер», «медиа-атка», «телеконференция», «учебный телекоммуникационный проект», «дистанционная форма обучения»).

Учебное пособие В. В. Краевского и А. В. Хуторского [4] даёт понятия средств обучения, таких, как: «электронный учебник» и «образовательный веб-сайт», подробно рассматривается дистанционное обучение (типы, принципы, средства и формы).

Учебное пособие Л. В. Загрековой и В. В. Николиной [2] предлагает к рассмотрению теоретико-методические основы программированного обучения, приводит концептуальные положения, модели и составляющие дистанционного обучения, а также определяет понятие «дистанционное обучение».

В учебном пособии этих же авторов [8] но в более позднем издании, к уже рассмотренным вопросам добавлены определения понятий «информатизация общества», «информатизации образования», «средства информационных и коммуникационных технологий» и «средства информатизации и коммуникации образовательного назначения».

В учебном пособии Г. Д. Бухаровой и Л. Д. Стариковой [7] рассматриваются общие вопросы понятия информатизации образования, классификации программных средств учебного назначения и их дидактические возможности, даются понятия «информационной компетенции», «программных средств учебного назначения».

Учебное пособие И. М. Осмоловской [6] отражает вопросы использования электронных средств в методах обучения, а именно определяются понятия «мультимедиа», «электронный информационный объект» («фотоиллюстрация», «видеофрагмент», «анимированная модель/карта», «мультимедиалекция»), «виртуальная реальность», «электронная презентация», «виртуальная лаборатория».

В учебнике, вышедшем под ред. П. И. Пидкасистого [9], рассмотрено информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса, а именно даны понятия «информационная технология», «информатизация образования», «электронный учебник», «информационно-коммуникационная компетентность учителя», «сеть» и «виртуальная реальность», приведены типы ИКТ для решения профессиональных педагогических задач и три направления использования ИКТ в образовании, рассмотрены направления внедрения ИКТ, перечислены дидактические возможности и функции ИКТ, выделены три вида представления учебной информации, перечислены специальные умения для работы в компьютерных информационно-образовательных сетях.

В учебном пособии А. М. Столяренко [15] даются понятия «программированное обучение», «компьютерное обучение» и «дистанционное обучение».

В учебнике В. И. Андреева [1] приводятся этапы компьютеризации обучения, выделяются поколения компьютерных технологий обучения, актуализируются проблемы, решение которых должно привести

к перестройке информационной среды. Сами понятия «компьютеризация» и «информатизация образования», «информационная среда» не определяются.

Обратимся к результатам анализа учебных изданий, изданных в последние годы для бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».

В учебнике, изданном под редакцией В. А. Сластенина [13], рассматриваются обстоятельства применения ИКТ в образовании, приводятся основные направления создания перспективной системы образования в информационном обществе.

В учебном пособии В. М. Кроль [5] описывает автоматизированные обучающие системы, где даёт их понятие, рассматривает группы задач, решаемых с помощью АОС, выделяет проблемы использования современных компьютерных технологий, даёт понятие интерфейса и приводит причины проблем человеко-компьютерного интерфейса, а также приводит свойства для обучающих программ, даёт представление о гипертексте, о построении и связях в гипертекстах, определяет понятие дистанционного обучения и образовательных порталов.

В учебнике, вышедшем под общей редакцией профессора В. Г. Рындак [10], группа авторов дают понятие «информационная компетентность», «программированное обучение» и кратко дают представление о моделях автоматизированных систем.

Результаты исследования. Анализ учебников и учебных пособий показал, что в них недостаточно полно и часто однобоко отражены вопросы информатизации образования. Как правило, авторы ограничиваются основными определениями понятий, связанных с информатизацией образования, однако само понятие «информатизация образования» остаётся не определённым. Более подробно авторы рассматривают вопросы дистанционного обучения как часть информатизации образования. При этом акцент делается на основные характеристики дистанционного образования или частные методические рекомендации. В учебниках и учебных пособиях по педагогике отсутствует дидактическая и методическая составляющая дистанционного обучения, не включены вопросы, связанные с организацией и проведением дистанционных уроков, не затрагиваются вопросы

ИКТ-компетентности учителя и учащихся, информационно-образовательной среды, информационной культуры, не даётся понятие электронного образовательного ресурса, не приводятся требования к электронным образовательным ресурсам, не освещаются этические аспекты информатизации образования, работы с информацией, в сети Интернет.

Однако за пределами курса педагогики остаются многие важные вопросы, связанные с информатизацией образования, знание которых совершенно необходимо современному учителю. К таким вопросам относятся, например:

- информатизация общества и образования;
- информационная культура;
- сетевой этикет;
- ИКТ-компетентность и ИКТ-компетентность учителя;
- требования к подготовке учителя в условиях информатизации;
- электронные образовательные ресурсы;
- информационная безопасность и др.

Некоторые из них представлены в отдельных пособиях по педагогике и педагогическим технологиям. Однако нет ни одного учебного пособия по педагогике, в котором бы вопросы информатизации были бы представлены с единых позиций, целостно.

Вместе с этим нам не удалось обнаружить исследования, в которых бы поднимались вопросы целостного освещения темы информатизации образования в учебных пособиях по педагогике.

Возможным решением в деле устранения обнаруженных пробелов может стать создание и внедрение электронных учебных курсов (ЭУК).

В связи с введением ФГОС ВПО 3-го поколения доля самостоятельной работы студентов значительно увеличивается. Организация самостоятельной работы студентов в информационно-образовательной среде вуза позволяет эффективно организовать как работу преподавателя, так и студента.

Заключение. Таким образом, ЭУК обладает следующим потенциалом:

- 1) расширяет учебный материал посредством включения дополнительной информации;
- 2) позволяет охватить большое количество студентов;
- 3) создаёт предпосылки для постоянного, открытого и контролируемого обновления содержания курса, что делает его всегда актуальным и востребованным для дальнейшего применения;
- 4) позволяет по-новому организовать самостоятельную работу студентов;
- 5) индивидуализирует обучение по темпу;
- 6) обеспечивает доступность учебных материалов в любое время.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Загрекова Л. В., Николина В. В. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Высш. шк., 2007. 383 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2007. 528 с.
4. Краевский В. В., Хуторской В. А. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
5. Кроль В. М. Педагогика: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: РИОР: Инфра-М, 2016. 303 с.
6. Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. М.: Академия, 2009. 192 с.
7. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. М.: Академия, 2009. 336 с.
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений пед. специальностей и направлений / под ред. Л. В. Загрековой, В. В. Николиной. Н. Новгород: НГПУ, 2011. 232 с.
9. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / П. И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Академия, 2010. 512 с.
10. Педагогика: учебник / В. Г. Рындак [и др.]; под общ. ред. В. Г. Рындак. М.: Инфра-М, 2017. 427 с.
11. Подласый И. П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2007. 540 с.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельности в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Вестник образования России. 2014. № 2. С. 11–36.

13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования / под ред. В. А. Слостенина. 12-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 608 с.

14. Смирнов С. А. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и средних учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006. 512 с.

15. Столяренко А. М. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. специальностям (030000). М.: Юнити-Дана, 2012. 479 с.

Статья поступила в редакцию 20.03.2017; принята к публикации 15.04.2017

Библиографическое описание статьи

Сепик Т. Г. Отображения вопросов информатизации образования в учебных пособиях по курсу педагогики // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 112–117. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-112-117.

Tina G. Sepik,
Senior Lecturer,
Far Eastern Federal University,
School of Education,
(35 Nekrasova st., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: sepiktina@mail.ru

Representation of Informatization of Education in Textbooks on Pedagogy Course

Life in modern society, one way or another, is associated with the constant use of information and various means of information and communication technologies. A graduate from an institution of higher professional education should be ready to work with information and ICT tools. Such skills will be needed when solving both professional and everyday life tasks. In connection with this, new requirements are imposed on the system of training specialists in the field of education. The pedagogical staff able to competently and efficiently use information and communication technologies in their professional activities are in demand, they should be able to work in conditions of constant replenishment of information. The author of the article analyzes the issues of computerization of education in textbooks and teaching aids on pedagogy for students of higher pedagogical universities published in 2006–2016. The results of this study showed that outside the course of pedagogy there remain many important issues related to the informatization of education, the knowledge of which is necessary for a modern teacher. A conclusion is drawn on the need for future educators to formulate ideas on the informatization of education. The article provides an indicative list of issues related to the informatization of education for inclusion in pedagogy curriculum, one of the ways of solving the problem is proposed and justified: the creation and introduction of electronic training courses (ETC) in pedagogy in the educational process that will effectively organize the work of teachers and students in information and educational environment of the university.

Keywords: bachelor of pedagogical education, training of bachelor students, informatization of education, pedagogy, textbooks on pedagogy, ICT competence

References

1. Andreev V. I. Pedagogika: uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 3-e izd. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologii, 2012. 608 s.
2. Zagrekova L. V., Nikolina V. V. Didaktika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Vyssh. shk., 2007. 383 s.
3. Kodzhaspirova G. M. Pedagogika: ucheb. M.: Gardariki, 2007. 528 s.
4. Kraevskii V. V., Khutorskoi V. A. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Akademiya, 2007. 352 s.
5. Krol' V. M. Pedagogika: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M.: RIOR: Infra-M, 2016. 303 s.
6. Naglyadnye metody obucheniya: ucheb. posobie dlya stud. ucheb. zavedenii / I. M. Osmolovskaya. M.: Akademiya, 2009. 192 s.
7. Obshchaya i professional'naya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii / G. D. Bukharova, L. D. Starikova. M.: Akademiya, 2009. 336 s.

8. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii ped. spetsial'nostei i napravlenii / pod red. L. V. Zagrekovoi, V. V. Nikolinoi. N. Novgorod: NGPU, 2011. 232 s.
9. Pedagogika: uchebnyk dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii / P. I. Pidkastyi [i dr.]; pod red. P. I. Pidkastyogo. M.: Akademiya, 2010. 512 s.
10. Pedagogika: uchebnyk / V. G. Ryndak [i dr.]; pod obshch. red. V. G. Ryndak. M.: Infra-M, 2017. 427 s.
11. Podlasyi I. P. Pedagogika: uchebnyk. M.: Vysshee obrazovanie, 2007. 540 s.
12. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnosti v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2014. № 2. S. 11–36.
13. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika: uchebnyk dlya stud. uchrezhdenii vyssh. obrazovaniya / pod red. V. A. Slastenina. 12-e izd., ster. M.: Akademiya, 2014. 608 s.
14. Smirnov S. A. Pedagogika: teorii, sistemy, tekhnologii: uchebnyk dlya stud. vyssh. i srednikh ucheb. zavedenii / pod red. S. A. Smirnova. M.: Akademiya, 2006. 512 s.
15. Stolyarenko A. M. Obshchaya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po ped. spetsial'nostyam (030000). M.: Yuniti-Dana, 2012. 479 s.

Received: March 20, 2017; accepted for publication April 15, 2017

Reference to the article

Sepik T. G. Representation of Informatization of Education in Textbooks on Pedagogy Course // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 112–117. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-112-117.

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ SCHOOL PEDAGOGY

УДК 37.09

Екатерина Александровна Кириенко,
соискатель степени кандидата наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 39),
e-mail: meilide@yandex.ru

Методология сравнительно-исторического исследования дополнительного (внешшкольного) образования детей в России и Китае

Изучение и анализ основных методов сравнительных и исторических исследований в области педагогики представляет собой актуальную проблему для современных исследователей, поскольку её разрешение будет способствовать построению более чёткой и понятной методологии. Это в свою очередь поможет более глубоко понять и описать две системы дополнительного образования детей в странах с различными культурами. Современные работы исследователей-компаративистов представляют собой в основном сухие описания педагогических систем, без учёта их изучения в историческом контексте. Однако обращение к истокам, становлению и развитию образовательных систем в процессе их сравнения позволяет увидеть уникальность проводимого исследования. Актуальность проводимого исследования в рамках усложняющегося феномена мультикультурализма несомненна, поскольку в условиях открытого обмена традиционными ценностями, результатами исследований и готовности вести открытый диалог в области изучения систем образования педагоги России и Китая, как и раньше, видят необходимость строить инновационные системы образования, опираясь на интеграцию и взаимодействие. Автором предпринята попытка определить методологические основы сравнительно-исторического исследования систем дополнительного образования РФ и КНР, что соответствует современным задачам сравнительной педагогики, предполагающим изучение и анализ развития всех звеньев системы образования.

Ключевые слова: методы исследования, методология, подход, сравнительно-исторический, дополнительное образование детей

Вводная часть. Современное сотрудничество в области науки, культуры и образования Китая и России открыло совершенно новые его направления. Сейчас процесс познания интеграционных процессов в системах образования с различными культурами является основой для сравнительного анализа дополнительного (внешшкольного) образования РФ и КНР.

Очень важным, на наш взгляд, является сравнительное исследование систем дополнительного образования детей в историческом и социокультурном аспектах, по-

скольку это даёт возможность изучения наступления вероятных педагогических и социальных событий. Сегодня такое исследование позволит увидеть и оценить развитие систем дополнительного образования детей РФ и КНР, более глубоко осмыслить проблемы отечественной системы дополнительного образования детей, а также повысить эффективность деятельности образовательных институтов России и оптимизировать поиск наиболее продуктивных источников развития и модернизации указанной системы.

Для проведения сравнительно-исторического исследования систем дополнительного образования детей в РФ и КНР необходимо определить его методологию, что и предполагает наше исследование.

Методология и методы исследования. Методология определяет общие подходы и принципы в изучении предметов, процессов и явлений, выполняя тем самым логико-гносеологическую функцию общенаучной теории. Так, З. И. Равкин¹ считал ситуацию в историко-педагогической науке, сложившуюся в конце XX века, неоднозначной и сложной, характеризующейся образовавшимся методологическим вакуумом.

Выдающийся психолог С. Л. Рубинштейн писал, что «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы – это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни» [13].

Основой для определения методологии сравнительно-исторического исследования систем дополнительного образования детей РФ и КНР послужили труды отечественных исследователей-компаративистов: Н. Д. Никандрова [11] Б. Л. Вульфсона [3; 4], А. Н. Джуринского [6; 7] и учёных КНР: Гу Минюань [5], Чжу Сяомань [12] и др. Изучение работ этих учёных является важнейшим этапом нашего исследования, поскольку компаративистика (от лат. *comparativus* – «сравнительный») или сравнительная педагогика берёт своё начало в философии, которая с древности описывала и обобщала основные методы воспитания и обучения. Это позволяет нам более глубоко понять смысл и значимость процедур сравнения, которые в сопоставительных исследованиях имеют первостепенное значение и «издавна занимали значительное место в арсенале средств научного познания» [4].

Также необходимо признать, что труды П. Ф. Каптерева, В. П. Беспалько, М. А. Данилова, Т. А. Ильиной, Ф. Ф. Королева, М. В. Богуславского, Тао Синчжи, Фу Сяо Ся [14], Ван Игао и других исследователей являются не только исторической основой методологии сравнительно-исторического

исследования, но и основой для формирования общих для двух стран концептуальных положений целостного подхода в изучении систем дополнительного образования детей.

Сравнительное исследование дополнительного образования детей двух стран предопределяет изучение: официальных материалов и документов международных образовательных организаций, Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства образования КНР², органов государственной власти РФ и КНР, общественных объединений и организаций в области образовательной политики и мониторинга образования, нормативно-правовых актов Российской Федерации в области управления образованием, официальные материалы по реформированию и модернизации систем образования двух стран.

Результаты исследования. Дополнительное образование детей – достаточно молодая область образования, теоретические и методологические основы которой находятся на стадии формирования как в Российской Федерации, так и в Китайской Народной Республике.

Система дополнительного (внешкольного) образования детей – вариативная часть системы общего образования, позволяющая и призванная помочь детям более успешно адаптироваться в современном мире с учётом быстрого развития современных технологий.

Основу образовательного процесса в дополнительном образовании составляет реализация программ, выходящих за рамки основных (общеобразовательных). Содержание дополнительного образования представляет собой многообразие направлений, видов и форм деятельности (в том числе и творческой) и охватывает различные сферы окружающего нас мира.

Суть методологического подхода в сравнительно-историческом исследовании понимается как совокупность принципов, составляющих основу исследовательской деятельности.

Сложность и многогранность развития дополнительного образования детей в РФ и КНР, взаимосвязь и взаимозависимость составных элементов этого процесса

¹ Захар Ильич Равкин (1918–2004) – советский педагог, профессор, академик Российской академии образования.

² Министерство образования КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/> (дата обращения: 25.02.2017).

обуславливает необходимость применения совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления.

Исходя из того, что сравнительно-историческое исследование предполагает понимание культуры другой страны (КНР), основными методологическими подходами можно считать культурологический и антропологический подходы.

Культурологический подход в сравнительно-историческом исследовании двух систем дополнительного образования детей носит надпредметный характер и охватывает культуру страны, общества, семьи и каждой отдельной личности. Данный подход позволяет исследовать системы дополнительного образования на основе анализа социокультурной ситуации, учитывая общечеловеческие и национальные основы культуры в контексте общепризнанных ценностей.

Антропологический подход в исследовании позволяет решать задачи на основе законов развития человеческой природы. С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и выделить различные особенности педагогических идей и теорий, а также практики прошлых времен.

Кроме вышеперечисленных, также необходимо использовать системный, гуманистический (личностно-ориентированный) и исторический подходы для решения задач, поставленных в сравнительно-историческом исследовании.

Системный подход представляет собой не просто набор приёмов и процедур, а совокупность принципов, определяющих цели и задачи исследования. Использование данного подхода позволяет оценивать всевозможные изменения систем дополнительного образования в процессе их становления и развития.

Применение гуманистического подхода обусловлено особой его значимостью для анализа гуманистических возможностей систем дополнительного образования двух стран.

Исторический подход позволяет анализировать и характеризовать образование в разных странах, учитывая процесс становления, динамики развития во времени

и в меняющихся исторических, социально-экономических, политических и других условиях. При реализации данного подхода необходимо учитывать исторические события, которые во многом определили тенденции развития образования в той или иной стране.

Как отмечает А. Н. Джуринский: «В современной историко-педагогической науке возникло сосуществование традиционных (исследования в рамках социальных стадий) и нетрадиционных (в контексте мировых и региональных цивилизаций) социокультурных подходов.

Историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества обоих научных подходов. Тем самым качественно обогащается научный инструментарий и потенциал исследований. Формулируются существенные характеристики отечественного и мирового историко-педагогического процесса с учётом взаимосвязи генезиса истории педагогики с чередой основных социальных формаций и одновременно в пределах различных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями. Оба подхода – стадийный и цивилизационный – дополняют друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументированно представить эволюцию отечественной и мировой педагогики» [6, с. 6].

П. Капнист, рассматривая вопросы сравнительного изучения школьного образования в различных странах, отмечал: «...подобное изучение должно, по нашему мнению, поставить себе целью... различать то, что составляет в деле воспитания национальные особенности школы, от того, что, будучи общим достоянием всего цивилизованного мира, является необходимой основой всякой научной школы, где бы таковая не существовала, и, во-вторых, изучение школьного вопроса в чужих краях должно избавить нас от необходимости повторить всю ту массу опытов и экспериментов, через которые уже прошли школы других стран и результаты коих уже давно известны» [9, с. 4–5].

Поскольку сравнительно-историческое исследование систем дополнительного образования РФ и КНР представляет собой сравнительный анализ двух образовательных систем в ретроспективе и перспективе, необходимо использовать основные мето-

ды сравнительной педагогики и истории педагогики, а именно: описательный, исторический, социологический и сравнительный.

Описательный метод – фундамент исследования, поскольку его применение обусловлено необходимостью сбора, накопления, систематизации и интерпретации фактов и различной информации для дальнейшего более глубокого анализа. Применение данного метода при изучении и сопоставлении систем дополнительного образования двух стран необходимо в условиях проведения сравнительного анализа, поскольку это даёт возможность исследовать структуру двух систем и выявить их наиболее яркие общности и различия.

Исторический метод – не менее важный инструмент при сравнительном анализе, поскольку при сравнении двух систем дополнительного образования необходимо опираться на их развитие в историческом процессе. Данный метод способствует более глубокому пониманию современного состояния образовательных систем, позволяет выявить и сопоставить уровни в развитии исследуемых объектов, проанализировать изменения и определить тенденции развития.

Социологический метод необходим при сравнительном исследовании систем дополнительного образования детей, поскольку позволяет произвести оценку соответствия состояния систем образования потребностям общества на определённых этапах развития. Однако стоит учитывать, что национальные статистические данные России и КНР существенно отличаются и плохо поддаются сравнению.

Сравнительный метод – основной метод исследования, который призван выявить базовые черты сходства и различия систем дополнительного образования РФ и КНР, определить проявления общих и отличных закономерностей их развития.

Использование вышеперечисленных методов и подходов к исследованию систем дополнительного образования детей двух стран позволит не только проанализировать современное их состояние, раскрыть сущность влияния всеобщих тенденций развития образования, но и выявить применение взаимного педагогического опыта на различных этапах развития.

Заключение. Учитывая изложенное, следует отметить, что за рамками систематических сравнительных исследований остаётся мировая педагогическая мысль. Без должного внимания остаются такие вопросы, как научные основы сравнительной педагогики, образование в многокультурном социуме, педагогические инновации, воспитание учащихся и дополнительное образование детей. Исследование систем дополнительного (внешкольного) образования детей в России и Китае призвано выявить многообразие способов взаимного обогащения национальных педагогических культур. Определение методологических основ сравнительно-исторического исследования систем дополнительного образования имеет и практическую ценность, поскольку может служить основой и для других сравнительных исследований, в частности, дошкольного и начального школьного образования в РФ и КНР.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
2. Буйлова Л. Н. Методология и методологические подходы к исследованию проблемы развития дополнительного образования детей // Наука и образование: современные тренды / гл. ред. О. Н. Широкое. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. № 9. С. 111–154.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 17–29.
4. Вульфсон Б. Л. Теоретико-методологические основы сравнительно-педагогических исследований // Институт теории и истории педагогики: 1944–2014 / под общ. ред. С. В. Ивановой. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. С. 169–179.
5. Гу Минюань. Культурная основа китайского образования. Шанси, 2004. 224 с.
6. Джурицкий А. Н. Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы. М.: Прометей, 2014. 131 с.
7. Джурицкий А. Н. Изменения парадигмы сравнительной педагогики // Педагогика. 2014. № 2. С. 107–113.
8. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Образование. Педагогические науки. 2009. № 13. С. 9–15.

9. Капнист П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 2. Исторический очерк развития среднего образования в Германии. М.: Университетская типография, 1900. С. 4–5.
10. Каргина З. А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 1. С. 5–11.
11. Никандров Н. Д. Сравнительная педагогика: уроки и надежды // Советская педагогика. 1989. № 10. С. 129–134.
12. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Н. Е. Боровская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. 591 с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. М.: АН СССР, 1957. 330 с.
14. Фу Сяо Ся. Основные направления современных реформ школьного образования в КНР. СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2000. 86 с.

Статья поступила в редакцию 18.03.2017; принята к публикации 15.04.2017

Библиографическое описание статьи

Кириенко Е. А. Методология сравнительно-исторического исследования дополнительного (внешкольного) образования детей в России и Китае // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 118–123.

Ekaterina A. Kirienko,
Doctoral Candidate,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: meilide@yandex.ru

**Methodology of Comparative Historical Research of Supplementary
(Extracurricular) Education of Children in Russia and China**

The study and analysis of the basic methods of comparative and historical research in the field of pedagogy is an urgent problem for modern researchers, since its resolution will help to build a clearer and more understandable methodology. Thus, it will help to better understand and describe the two systems of supplementary education for children in countries with different cultures. Modern works of comparative researchers are basically dry descriptions of pedagogical systems, without regard for their study in the historical context. However, turning to the sources, formation and development of educational systems in the process of their comparison allows us to see the uniqueness of the research. The urgency of the research in the context of the increasingly complex phenomenon of multiculturalism is unquestionable, since in an open exchange of traditional values, results of research and readiness to conduct an open dialogue in the study of education systems the educators of Russia and China see the need to build innovative education systems relying on the integration and interaction. The author made an attempt to determine the methodological foundations of the comparative historical study of the RF and the PRC supplementary education systems, which corresponds to the contemporary tasks of comparative pedagogy, which involves studying and analyzing the development of all links in the education system.

Keywords: research methods, methodology, approach, comparative-historical, supplementary (extracurricular) education of children

References

1. Blauberger I. V., Yudin E. G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda. M.: Nauka, 1973. 270 s.
2. Builova L. N. Metodologiya i metodologicheskie podkhody k issledovaniyu problemy razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei // Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy / gl. red. O. N. Shirokov. Cheboksary: Interaktiv plus, 2015. № 9. S. 111–154.
3. Vul'fson B. L. Sravnitel'naya pedagogika: aktual'nye voprosy teorii i metodologii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. № 1. S. 17–29.
4. Vul'fson B. L. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sravnitel'no-pedagogicheskikh issledovaniy // Institut teorii i istorii pedagogiki: 1944-2014 / pod obshch. red. S. V. Ivanovoi. M.: FGNU ITIP RAO, 2014. S. 169–179.

5. Gu Minyuan'. Kul'turnaya osnova kitaiskogo obrazovaniya. Shansi, 2004. 224 s.
6. Dzhurinskii A. N. Teoriya i metodologiya istorii pedagogiki i sravnitel'noi pedagogiki. Aktual'nye problemy. M.: Prometei, 2014. 131 s.
7. Dzhurinskii A. N. Izmeneniya paradigmy sravnitel'noi pedagogiki // Pedagogika. 2014. № 2. S. 107–113.
8. Ippolitova N. V. Vzaimosvyaz' ponyatii «metodologiya» i «metodologicheskii podkhod» // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta. Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 13. S. 9–15.
9. Kapnist P. Klassitsizm kak neobkhodimaya osnova gimnazicheskogo obrazovaniya. Vyp. 2. Istoricheskii ocherk razvitiya srednego obrazovaniya v Germanii. M.: Universitetskaya tipografiya, 1900. S. 4–5.
10. Kargina Z. A. Sovremennye metodologicheskie podkhody v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detei // Vestnik TGPU. 2011. Vyp. 1. S. 5–11.
11. Nikandrov N. D. Sravnitel'naya pedagogika: uroki i nadezhdy // Sovetskaya pedagogika. 1989. № 10. S. 129–134.
12. Rossiya – Kitai: obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX–XXI vv.: sravnitel'nyi analiz / otv. red. N. E. Borevskaya, V. P. Borisenkov, Chzhu Syaoman'. M., 2007. 591 s.
13. Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie: o meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii. M.: AN SSSR, 1957. 330 s.
14. Fu Syao Sya. Osnovnye napravleniya sovremennykh reform shkol'nogo obrazovaniya v KNR. SPb.: Izd-vo RGPU im. Gertsena, 2000. 86 s.

Received: March 18, 2017; accepted for publication April 15, 2017

Reference to the article

Kirienko E.A. Methodology of Comparative Historical Research of Supplementary (Extracurricular) Education of Children in Russia and China // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 118–123.

УДК 373:796

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-124-133

Юлия Фёдоровна Николенко¹,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: uliya-22@yandex.ru

Виталий Климентьевич Геберт²,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: gebertvk@mail.ru

Воспитание волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры

Проблема развития волевых качеств школьников является предметом изучения многих исследователей в связи с тем, что настойчивость, упорство, решительность, выдержка являются важнейшими составляющими волевой сферы для успешной учебной деятельности, в том числе по физической культуре и развитию ребёнка. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования волевой сферы учащихся основной школы при занятиях физическими упражнениями. Активные занятия разнообразными физическими упражнениями заставляют учащихся проявлять настойчивость, упорство, целеустремлённость, волю к победе, создают уверенность в своих силах, что способствует преодолению возрастающих трудностей на физкультурных занятиях и решении конкретных задач. Представлена экспериментальная методика воспитания волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры. Методика основана на подборе определённых видов деятельности учащихся на уроках гимнастики для формирования конкретных волевых качеств подростков. Обоснована эффективность экспериментальной методики и её влияние на показатели силы воли школьников. Выявлены уровни развития пяти волевых качеств учащихся: целеустремлённости, смелости – решительности, настойчивости – упорства, самостоятельности – инициативности, самообладания – выдержки, по параметрам выраженности и генерализованности. Определено, что одним из наиболее эффективных путей формирования и развития волевых качеств является целенаправленное использование средств физического воспитания.

Ключевые слова: воспитание, личность, волевые качества, учащиеся основной школы, уроки физической культуры

Вводная часть. Воля, являясь психоэмоциональным явлением, играет очень важную роль в успешности освоения и выполнения той или иной деятельности человека, в том числе в процессе обучения. Образовательный процесс в современных школах всё больше и больше характеризуется интенсификацией и увеличением объёма знаний за счёт притока новой информации [3; 9 и др.]. Для успешного освоения образовательных программ, усвоения учебного материала в надлежащем объёме

от учащихся требуется достаточно высокое проявление интеллектуальных, творческих и волевых усилий.

Волевые качества проявляются в сознательном регулировании человеком своего поведения и деятельности [7]. Современный школьник должен уметь принимать решения, нести за них ответственность, обладать активностью, целеустремлённостью, уметь преодолевать внутренние и внешние барьеры, мешающие достижению поставленной цели. Таким образом,

¹ Ю. Ф. Николенко – анализ литературных источников, проведение исследования, анализ и систематизация полученных материалов исследования, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² В. К. Геберт – участие в проведении исследования, анализ и систематизация полученных материалов исследования, формулирование выводов, участие в написании и оформлении статьи.

настойчивость, упорство, решительность и выдержка являются важнейшими составляющими волевой сферы для успешной учебной деятельности и развития ребёнка.

Исследователями доказано, что физическая культура играет важную роль в формировании волевых качеств у субъекта деятельности. В работах по теории и методике физического воспитания детей школьного возраста отмечается, что активные занятия разнообразными физическими упражнениями, подвижными и спортивными играми способствуют формированию у детей жизненно важных физических и волевых качеств [2; 5 и др.].

В процессе воспитания волевых качеств основную роль играет преодоление возрастающих трудностей на физкультурных занятиях и решение конкретных задач. Это заставляет учащихся проявлять настойчивость, упорство, целеустремлённость, волю к победе, создаёт уверенность в своих силах.

Проблема развития волевых качеств является предметом изучения многих исследователей. Значению волевых усилий в учебной деятельности и развитию волевых проявлений в процессе обучения посвящены работы Н. А. Вареникова [1], Т. И. Чедовой, К. В. Чедова [11] и др. Имеется достаточно большое количество работ, освещающих проблему подбора методов изучения и измерения волевой активности [12 и др.].

Большое внимание уделяется развитию волевых качеств в психологии физической культуры и спорта. Это подчёркивается в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов: Е. Н. Гогунова, Б. И. Мартыанова¹, Джаддо Биасиотто [4], Е. П. Ильина [8], В. Ф. Сопова [10] и др. Однако, на наш взгляд, на данный момент недостаточно освещена проблема развития волевых качеств в определённых возрастных рамках, в частности, в период среднего школьного возраста.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования обусловлена:

– необходимостью развития волевых качеств у подростков для успешного осуществления учебной деятельности;

– недостаточной освещённостью вопросов формирования волевой сферы учащихся основной школы на уроках физической культуры в литературных источниках;

– практически полным отсутствием научно обоснованных педагогических рекомендаций по целенаправленному развитию волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры.

Вышеизложенные аспекты актуальности позволили нам сформулировать проблему исследования, которая заключается в изучении возрастных особенностей развития волевой сферы учащихся основной школы и разработке методики развития волевых качеств школьников данного возраста на уроках физической культуры.

Методология и методы исследования. В процессе исследования нами использовались следующие методы:

– анализ научной и методической литературы;

– педагогический эксперимент;

– психолого-педагогические методы исследования;

– методы математико-статистической обработки.

Метод анализа научной и методической литературы использовался нами с целью изучения качественной характеристики волевой сферы учащихся основной школы, а также результатов ранее проведённых исследований, освещающих проблемы нравственно-волевого развития учащихся на уроках физической культуры.

Исследование было организовано и проведено на базе МОУ СОШ № 3 г. Читы в течение первого полугодия 2016–2017 учебного года. В исследовании приняли участие 26 учащихся 9-го класса, из них 15 девочек и 11 мальчиков.

Для диагностики волевых качеств учащихся 9-го класса нами применялись:

– методика самооценки силы воли Н. Н. Обозова [7];

– методика самооценки волевых качеств Н. Е. Стамбуловой².

Методы математической статистики использовались нами для обработки и анализа полученных экспериментальных данных.

¹ Гогун Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 288 с.;

² Степанов В. А. Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): учеб. пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 136 с.

Результаты исследования. Обработав результаты самооценки силы воли по методике Н. Н. Обозова у учащихся 9-го класса, мы получили следующие результаты. В целом по классу средний показатель оценки силы воли составил $17,15 \pm 1,17$ балла, что свидетельствует о «средней» силе воле исследуемых. При этом необходимо отметить, что у мальчиков данный показатель был выше и в среднем составил $18,09 \pm 1,95$ балла, тогда как у девочек среднее значение оценки силы воли составило $16,47 \pm 1,48$ балла. Однако и у мальчиков, и у девочек полученные средние значения развития силы воли находятся в пределах от 13 до 21 балла, т. е. соответствуют «средней» силе воли.

Обобщённые результаты исследования индивидуальных значений силы воли учащихся представлены в табл. 1.

Таблица 1
Показатели силы воли исследуемых, %

Сила воли	Девочки n = 15	Мальчики n = 11
«Слабая»	33,33	36,36
«Средняя»	46,67	27,28
«Сильная»	20	36,36

Таким образом, нами было установлено, что по группе девочек 5 чел. (33,33 %) имеют «слабую» силу воли, 7 чел. (46,67 %) – «среднюю» и всего лишь 3 чел. (20 %) – «большую» силу воли. Мальчики по проявлению силы воли распределились следующим образом: 4 чел. (36,36 %) имели «слабую» силу воли, 3 чел. (27,28 %) – «среднюю» силу проявления волевых способностей и у 4 чел. (36,36 %) была выявлена «большая» сила воли (рис. 1).

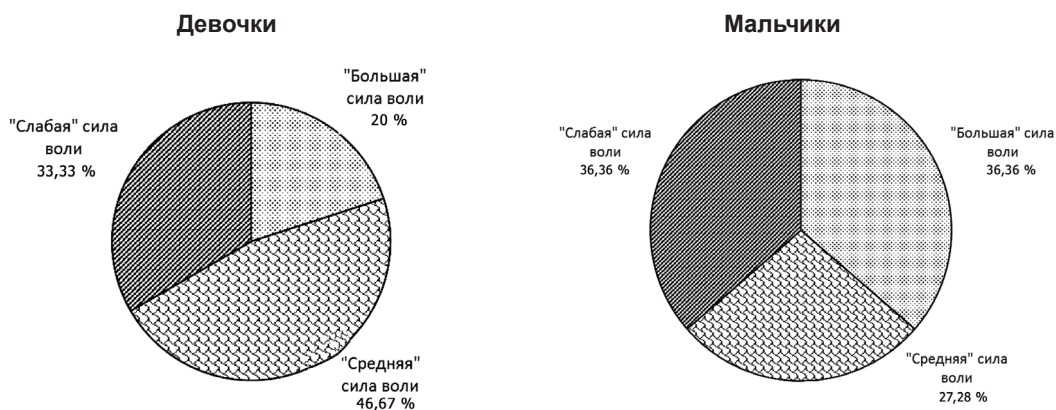


Рис. 1. Распределение исследуемых учащихся по проявлению силы воли, %

Fig. 1. The distribution of the students studied according to power of will, %

Использование методики «Самооценки волевых качеств» позволило нам произвести изучение уровня развития пяти волевых качеств учащихся, таких, как целеустремлённость, смелость – решительность, настойчивость – упорство, самостоятельность – инициативность, самообладание – выдержка, по параметрам выраженности и генерализованности (табл. 2).

Проанализировав полученные данные, мы установили, что в целом исследуемые имеют средний уровень выраженности (устойчивости проявления признаков) и генерализованности (широту проявления в различных жизненных ситуациях)

всех пяти изучаемых волевых качеств. Изучив отдельно показатели девочек и мальчиков, мы выявили, что проявления волевых качеств имеют гендерные особенности. Так, по группе девочек средние значения самооценки всех пяти изучаемых волевых качеств и по критерию выраженности, и по критерию генерализованности находились в пределах от 20–30 баллов, что свидетельствует о среднем уровне их развития. Самые высокие показатели по критерию выраженности у девочек фиксировались при самооценке качества «Целеустремлённость» ($26,27 \pm 1,42$ балла), по критерию генерализованности – при само-

оценке качества «Настойчивость – упорство» ($26,07 \pm 1,54$ балла). Самые низкие показатели по обоим критериям были отмечены при самооценке качества «Са-

мообладание – выдержка». Самооценка остальных качеств по изучаемым критериям находилась в пределах 22–24 баллов (рис. 2).

Таблица 2

Результаты самооценки волевых качеств учащихся

Волевые качества		Средний балл		
		по классу $M \pm t$	девочки $M \pm t$	мальчики $M \pm t$
Целеустремленность	В	$26,15 \pm 1,16$	$26,27 \pm 1,42$	$26,0 \pm 2,04$
	Г	$24,0 \pm 1,04$	$22,47 \pm 1,33$	$26,09 \pm 1,50$
Смелость – решительность	В	$25,54 \pm 1,22$	$22,0 \pm 1,37$	$30,36 \pm 1,09$
	Г	$25,61 \pm 1,14$	$22,08 \pm 1,44$	$29,45 \pm 1,07$
Настойчивость – упорство	В	$21,19 \pm 1,42$	$23,93 \pm 1,88$	$17,45 \pm 1,64$
	Г	$22,42 \pm 1,2$	$26,07 \pm 1,54$	$17,45 \pm 0,89$
Самостоятельность – инициативность	В	$21,27 \pm 1,16$	$22,20 \pm 1,44$	$20,0 \pm 1,93$
	Г	$21,96 \pm 1,17$	$22,47 \pm 1,71$	$21,27 \pm 1,57$
Самообладание – выдержка	В	$21,35 \pm 0,87$	$20,47 \pm 1,28$	$22,54 \pm 1,05$
	Г	$21,23 \pm 0,55$	$20,27 \pm 0,67$	$22,54 \pm 0,81$

Примечание: В – выраженность, Г – генерализованность.



Рис. 2. Показатели развития волевых качеств у девочек

Fig. 2. Indicators of development of volitional qualities in girls

По группе мальчиков было выявлено, что одно волевое качество – «Настойчивость – упорство» недостаточно развито по обоим показателям, т. е. уровень его развития соответствует низкому; уровень

развития остальных волевых качеств был средним. Баллы, полученные при самооценке мальчиками степени развития качества «Смелость – решительность» по критериям выраженности, приближаются

к показателям высокого уровня развития, что свидетельствует о достаточно высокой степени их развития. Также, согласно самооценке, у мальчиков достаточно хорошо

развито качество «Целеустремлённость» ($26,0 \pm 2,04$ балла – по критерию выраженности, $26,09 \pm 1,50$ балла – по критерию генерализованности (рис. 3).



Рис. 3. Показатели развития волевых качеств у мальчиков

Fig. 3. Indicators of development of volitional qualities in boys

Таким образом, согласно полученным средним данным самооценки, мальчики уступают девочкам в показателях развития настойчивости и упорства и превосходят в показателях развития качества

«Смелость – решительность». Обобщённые индивидуальные показатели самооценки волевой сферы учащихся по предложенной методике представлены в табл. 3.

Таблица 3

Показатели самооценки развития волевых качеств, %

Волевые качества		Девочки n = 15			Мальчики n = 11		
		уровень			уровень		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Целеустремлённость	В	13,33	53,33	33,34	18,18	45,46	36,36
	Г	20	73,33	6,67	–	72,73	27,27
Смелость – решительность	В	40	46,67	13,33	–	54,54	45,46
	Г	26,67	60	13,33	–	54,54	45,46
Настойчивость – упорство	В	33,33	40	26,67	72,73	27,27	–
	Г	–	66,67	33,33	54,54	45,46	–
Самостоятельность – инициативность	В	33,33	53,33	23,34	45,45	45,45	9,1
	Г	33,33	46,67	20	27,27	72,73	–
Самообладание – выдержка	В	33,333	66,67	–	9,1	90,9	–
	Г	20	80	–	9,1	90,9	–

Примечание: В – выраженность, Г – генерализованность.

Изучив индивидуальные показатели самооценки учащимися степени развития пяти волевых качеств, мы установили, что по группе девочек низкий уровень «Целеустремлённости» по критерию выраженности имеют 2 чел. (13,33 %), по критерию генерализованности – 3 чел. (20 %); средний уровень по критерию выраженности – 8 чел. (53,33 %), по критерию генерализованности – 11 чел. (73,33 %); высокий уровень по критерию выраженности – 5 чел. (33,34 %), по критерию генерализованности – 1 чел. (6,67 %). Таким образом, для большинства девочек характерен средний уровень развития волевого качества «Целеустремлённость». Самооценка девочками такого качества, как «Смелость – решительность» дала следующие результаты: низкий уровень по критерию выраженности имеют 6 чел. (40 %), по критерию генерализованности – 4 чел. (26,67 %); средний уровень по критерию выраженности – 7 чел. (46,67 %), по критерию генерализованности – 9 чел. (60 %); высокий уровень по критерию выраженности – 2 чел. (13,33 %), по критерию генерализованности – 2 чел. (13,33 %). Изучив самооценку девочками проявления качества «Настойчивость – упорство» можно сделать вывод, что преобладает средний уровень развития данного качества – 40 % по критерию выраженности и более 60 % по критерию генерализованности. Такое качество, как «Самостоятельность – инициативность» у большинства девочек развито на среднем уровне, как и качество «Самообладание – выдержка».

По группе мальчиков большинство исследуемых имеют средний уровень развития «Целеустремлённости» (по критерию выраженности – 45,46 %, по критерию генерализованности – 72,73 %), «Смелости – решительности» (по критерию выраженности – 54,54 %, по критерию генерализованности – 54,54 %), «Самостоятельности – инициативности» (по критерию выраженности – 45,45 %, по критерию генерализованности – 72,73 %), «Самообладания – выдержки» (по критерию выраженности – 90,9 %, по критерию генерализованности – 90,9 %).

А такое качество, как «Настойчивость – упорство» у подавляющего большинства мальчиков развито на низком уровне.

Обобщив полученные данные, мы установили, что в целом исследуемые имеют средний уровень выраженности (устойчивости проявления признаков) и генерализованности (широту проявления в различных жизненных ситуациях) всех пяти изучаемых волевых качеств. Однако необходимо отметить, что выявление небольшого процента учащихся с высоким уровнем развития волевых качеств, преобладание среднего уровня развития волевых качеств, а также наличие учащихся с низким уровнем развития волевых проявлений, свидетельствует о необходимости ведения целенаправленной работы по формированию волевой сферы учащихся 9-х классов.

Обсуждение результатов. На основе результатов анализа полученных экспериментальных данных и с учётом данных научно-методической литературы нами предпринята попытка разработки методики развития волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры при прохождении раздела «Гимнастика с основами акробатики». Данный раздел был выбран нами не случайно. Мы считаем, что при грамотном подборе физических упражнений и заданий, моделировании конкретных учебных ситуаций уроки гимнастики содержат в себе огромный потенциал по формированию нравственно-волевых качеств учащихся.

Согласно годовому учебному плану на освоение раздела «Гимнастика с основами акробатики» в 9-м классе отводится 15 часов во 2-й четверти с 34-го по 48-й урок, таким образом, предлагаемая методика рассчитана на 15 уроков и её реализация должна осуществляться параллельно с освоением основного учебного материала по разделу.

В основе разработанной нами методики лежит модель, предложенная Т. И. Чедовой (2012) для воспитания волевых качеств подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах (рис. 4).



Рис. 4. Модель воспитания волевых качеств подростков, занимающихся в школьных спортивных клубах (Чедова Т. И., 2012)

Fig. 4. The model of upbringing of volitional qualities of adolescents involved in school sports clubs (Chedova T. I., 2012)

Согласно данной модели технология волевого воспитания подростков должна включать три взаимосвязанных этапа:

1) ценностно-ориентационный этап, на котором происходит формирование представления у подростков об эталонном волевом поведении;

2) этап развития волевых качеств и волевого поведения, который предполагает целенаправленно организованную деятельность подростков и умышленное создание воспитательных ситуаций, направленных на приобретение опыта волевого поведения;

3) этап совершенствования волевых качеств, в процессе которого происходит закрепление опыта волевого поведения подростков и который должен протекать в условиях взаимодействия всех компонентов педагогической системы (ученик – педагог – тренер – детский спортивный коллектив – родитель – школьный учитель) и осуществляться с учётом индивидуальных особенностей подростков.

Поэтому в нашей методике также выделено три соответствующих этапа: 1-й этап – 3 урока (с 34-го по 36-й урок) – ценностно-

ориентационный этап; 2-й этап – 9 уроков (с 37-го по 45-й урок) – этап развития волевых качеств и волевого поведения; 3-й этап – 3 урока 3-й четверти (с 46-го по 48-й урок) и до конца учебного года – этап совершенствования волевых качеств.

Для наполнения конкретным содержанием представленных этапов мы обратились к источникам научно-методической литературы. В процессе анализа литературных данных нами было определено, что «воля» является обобщённым понятием, за которым скрывается много разных психологических феноменов. Это и сознательное управление своими действиями, и волевое усилие, и специфические его проявления (волевые качества). Исходя из вышеуказанного, при разработке своей методики мы опирались на положение о том, что совершенствование волевой сферы учащихся должно происходить через развитие конкретных компонентов воли и конкретных проявлений волевых качеств. Для целенаправленного педагогического воздействия были выбраны следующие волевые качества:

- 1) смелость – решительность;
- 2) настойчивость – упорство;
- 3) самостоятельность – инициативность.

То есть в процессе уроков гимнастики при реализации нашей методики развитию данных волевых качеств будет уделяться приоритетное значение, остальные волевые качества будут формироваться параллельно.

Так как волевые свойства личности формируются в процессе деятельности, мы осуществили целенаправленный подбор определённых видов деятельности учащихся на уроках гимнастики для формирования конкретных волевых качеств подростков.

Для развития смелости – решительности нами предлагается использовать сложно координационные физические упражнения, выполнение которых сопряжено с определённым риском, а также упражнения на снарядах, освоение которых предусмотрено программой.

Формировать настойчивость – упорство подростков нами предлагается путём многократного повторения упражнений и комбинаций, а также с помощью уделения особого внимания выполнению упражнений, которые вызывают трудности и/или при выполнении которых совершается много ошибок. Помимо этого, проявления настойчивости и упорства необходимо при

выполнении физических упражнений, направленных на воспитание физических качеств (силовых способностей, выносливости, гибкости и т. д.).

В качестве средств развития самостоятельности – инициативности мы предлагаем использовать задания по самостоятельному составлению и проведению комплексов общеразвивающих упражнений; составление и проведение комплексов специальных подготовительных упражнений в соответствии с темой урока с последующим обсуждением правильности их составления; выполнение страховки товарищей при выполнении упражнений на снарядах; подготовку и уборку снарядов и специального оборудования.

При реализации предложенной методики необходимо особое внимание уделять тому, чтобы обучающиеся имели полное представление для чего осуществляется та или иная деятельность и что должно стать результатом этой деятельности, потому что действие, лишённое для подростка личного смысла, перестаёт быть его собственным действием и приобретает иллюзорные формы. Как указывает Н. А. Жесткова (2016), чтобы действие стало свободным и осознанным, оно должно осуществляться в контексте значимых для подростка мотивов и быть осмыслено как своё собственное, а не навязанное извне. То есть используемые задания, которые являются средством овладения волевым поведением, должны быть осознаны учащимися.

Заключение. Таким образом, обобщая результаты проведённого исследования, можно заключить, что воля является важнейшим структурным компонентом личности. Воля даёт возможность человеку сознательно управлять своими внутренними психическими и внешними физическими действиями в самых сложных жизненных ситуациях. Подростковый возраст является сенситивным для развития волевых качеств личности, так как в этот период закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу, кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Одним из наиболее эффективных путей формирования и развития волевых качеств, по мнению исследователей, является целенаправленное использование средств физического воспитания.

Список литературы

1. Вареников Н. А. Формирование нравственно-волевых качеств подростка в процессе занятий спортивной борьбой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2015. 25 с.
2. Гусейнов А. Г. Педагогические условия развития физических и нравственно-волевых качеств у юных спортсменов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2008. 31 с.
3. Даргевичене Л. И., Леонова Е. В. Актуальные проблемы современного школьного образования: взгляд изнутри // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 41–44.
4. Джадд Биасиотто. Как стать... элитой [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.royallib.com/book/biasiotto_dgadd/kak_stat_elitoy.html (дата обращения: 11.12.2016).
5. Железовская Г. И., Гудкова Е. Н., Маторин Д. О. Возможности средств физической культуры в развитии волевых качеств у подростков // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?Id=17089> (дата обращения: 09.01.2017).
6. Жесткова Н. А. Развитие мотивационно-волевой сферы младших школьников в процессе обучения // Символ науки: междунар. науч. журн. 2016. № 6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsionno-volevoy-sfery-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 11.12.2016).
7. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
8. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
9. Лукьяненко В. П. Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры. М.: Советский спорт, 2005. 256 с.
10. Сопов В. Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. М.: Акад. проект, 2010. 120 с.
11. Чедова Т. И., Чедов К. В. Воспитание морально-волевых качеств подростков в рамках школьного спортивного клуба // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-moralno-volevyh-kachestv-podrostkov-v-ramkah-shkolnogo-sportivnogo-kluba> (дата обращения: 14.12.2016).
12. Юров И. А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. М.: Советский спорт, 2006. 163 с.

Статья поступила в редакцию 27.03.01.2017; принята к публикации 07.04.2017

Библиографическое описание статьи

Николенко Ю. Ф., Геберт В. К. Воспитание волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 124–133. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-124-133.

Yulia F. Nikolenko¹,

*Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: uliya-22@yandex.ru*

Vitaliy K. Gebert²,

*Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: gebertvk@mail.ru*

**Upbringing of Volitional Qualities of Secondary School Students
at Lessons of Physical Education**

The problem of development of volitional qualities of schoolchildren is a subject of study of many researchers due to the fact that persistence, tenacity, determination, endurance are essential components of volitional sphere for a successful educational activity, including physical education and child development. The article discusses the theoretical aspects of the formation of volitional sphere of secondary school students in physical exercise. Active classes,

¹ Yu. F. Nikolenko – the analysis of literary sources, conducting research, analysis and systematization of the obtained materials research, formulation of conclusions, writing and preparation of the manuscript.

² V. K. Gebert – participation in the study, analysis and systematization of the obtained materials research, formulation of conclusions, participation in writing and preparing the manuscript.

a variety of exercise make students to demonstrate persistence, tenacity, determination, will to win, creates a confidence that helps to overcome the increasing difficulties for physical education classes and specific tasks. Experimental methods of upbringing of volitional qualities of students of secondary school at lessons of physical education are presented. The technique is based on selecting certain activities of students at the lessons of gymnastics for the formation of specific volitional qualities of adolescents. We justified effectiveness of experimental methods and impact indicators on the willpower of students. We identified five levels of development of volitional qualities of students, determination, guts, determination, perseverance-persistence, self-initiative, self-exposure, the parameters of the severity and generalization. It is determined that one of the most effective ways of formation and development of volitional qualities is a purposeful use of means of physical education.

Keywords: education, personality, physical qualities, pupils of the primary school, lessons of physical education

References

1. Varenikov N. A. Formirovanie npravstvenno-volevykh kachestv podrostka v protsesse zanyatii sportivnoi bor'boi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Elets, 2015. 25 s.
2. Guseinov A. G. Pedagogicheskie usloviya razvitiya fizicheskikh i npravstvenno-volevykh kachestv u yunykh sportmenov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Makhachkala, 2008. 31 s.
3. Dargevichene L. I., Leonova E. V. Aktual'nye problemy sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya: vzglyad iznutri // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, noyabr' 2015 g.). M.: Buki-Vedi, 2015. S. 41–44.
4. Dzhadd Biasiotto. Kak stat'... elitoi [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.royallib.com/book/biasiotto_dgadd/kak_stat_elitoy.html (data obrashcheniya: 11.12.2016).
5. Zhelezovskaya G. I., Gudkova E. N., Matorin D. O. Vozmozhnosti sredstv fizicheskoi kul'tury v razvitiu volevykh kachestv u podrostkov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1–1 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17089> (data obrashcheniya: 09.01.2017).
6. Zhestkova N. A. Razvitie motivatsionno-volevoi sfery mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya // Simvol nauki: mezhdunar. nauch. zhurn. 2016. № 6 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsionno-volevoy-sfery-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya> (data obrashcheniya: 11.12.2016).
7. Il'in E. P. Psikhologiya voli. 2-e izd. SPb.: Piter, 2009. 368 s.
8. Il'in E. P. Psikhologiya sporta. SPb.: Piter, 2008. 352 s.
9. Luk'yanenko V. P. Sovremennoe sostoyanie i kontseptsiya reformirovaniya sistemy obshchego obrazovaniya v oblasti fizicheskoi kul'tury. M.: Sovetskii sport, 2005. 256 s.
10. Sopov V. F. Teoriya i metodika psikhologicheskoi podgotovki v sovremennom sporte. M.: Akad. proekt, 2010. 120 s.
11. Chedova T. I., Chedov K. V. Vospitanie moral'no-volevykh kachestv podrostkov v ramkakh shkol'nogo sportivnogo kluba // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 1 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-moralno-volevykh-kachestv-podrostkov-v-ramkakh-shkolnogo-sportivnogo-kluba> (data obrashcheniya: 14.12.2016).
12. Yurov I. A. Psikhologicheskoe testirovanie i psikhoterapiya v sporte. M.: Sovetskii sport, 2006. 163 s.

Received: March 27, 2017; accepted for publication April 07, 2017

Reference to the article

Nikolenko Yu. F., Gebert V. K. Upbringing of Volitional Qualities of Secondary School Students at Lessons of Physical Education // Scholarly Notes of Transbaikals State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, №. 2. PP. 124–133. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-124-133.

УДК 378(14.35)

Светлана Юрьевна Позднякова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: darena69@mail.ru

Специфика когнитивного подхода в парадигме обучения иноязычному профессиональному общению

Основной задачей данной статьи является обоснование когнитивного подхода как методологического основания к лингводидактическому исследованию терминологически маркированной лексики. Установлено, что одним из условий осуществления успешной профессиональной коммуникации является овладение обучающимися иноязычным терминологическим аппаратом приобретаемой специальности. Вследствие осмысления специфики процесса обучения иноязычному профессиональному общению с точки зрения когнитивного подхода происходит изменение в парадигме обучения. В качестве основной цели обучения выдвигается формирование и развитие языковой личности, способной постигать иную ментальность, иные способы осмысления информации и готовой к полноценному участию в межкультурной профессионально значимой коммуникации. При подготовке современного специалиста, активного участника профессиональной межкультурной коммуникации важно научить обучающегося как носителя образа мира одной профессиональной общности понимать носителя иного языкового образа мира посредством использования специальной терминологии. Когнитивная составляющая языковой личности будущего профессионала направлена на становление профессиональной картины мира, которая накладывается на уже имеющуюся и создаёт единый когнитивный образ. В качестве выводов определено, что процесс формирования профессионала, воспитание широко эрудированного специалиста невозможно осуществить без целенаправленной работы над специальными терминами, которые, функционируя в контексте профессиональной сферы деятельности, в конечном итоге призваны сформировать у обучающихся профессиональную картину мира.

Ключевые слова: когнитивный подход, языковая личность, картина мира, профессиональная картина мира, терминологическая лексика, языковая подготовка

Вводная часть. Стоящая сегодня перед человечеством задача заключается в том, чтобы добиться полной занятости и устойчивости экономического роста в условиях глобальной экономики и социальной интеграции. За последнее время эта задача приобретает ещё более сложный и насущный характер. Всё шире признаётся факт, что ключом к экономическому и социальному развитию государства является высокий уровень квалификации и компетентность личности, а также инвестиции в образование и профессиональное развитие. Современный человек сегодня оказывается в быстромеменяющемся, достаточно дисгармоничном и хаотичном мире. Возникает необходимость его самоопределения в сложившихся ситуациях социаль-

ной и профессиональной деятельности, повышения его самостоятельности в выборе пути собственного развития.

Преобразования, происходящие во многих сферах российского общества, привели к необратимым изменениям в образовании, к осознанию его особой социальной роли и повышению престижа как для общества в целом, так и для каждой личности в отдельности. Социальная значимость современного образования заключается сегодня не только в том, чтобы передавать знания, но и оттачивать совесть, воспитывать ответственность, а быть ответственным – значит быть селективным, избирательным [11].

Значимой целью обновляющейся системы профессионального образования

становится не только способность личности видеть, воспринимать и разрешать реальные проблемы социально-экономического развития общества, но и её готовность к изменению сознания, к развитию собственного инновационного мышления [6, с. 222–224].

Известно, что разноязыковые профессиональные сообщества обладают отличными друг от друга когнитивными базами и структурами, следовательно, процессы накопления знаний, их восприятие, категоризация, классификация и осмысление мира происходят по-разному. Без знакомства с компонентами другой когнитивной базы невозможен полноценный процесс межкультурной коммуникации. Сказанное свидетельствует о том, что необходим новый подход к организации обучения иноязычному общению, который будет способствовать формированию у выпускника вуза профессиональной картины мира. При таком подходе конечной целью обучения является становление и развитие качественно новой языковой личности – личности, адаптированной к реалиям «чужой» профессиональной культуры и способной эффективно взаимодействовать в условиях профессиональной иноязычной коммуникации.

Целью данной публикации является выдвижение и обоснование необходимости использования когнитивного подхода как методологического основания для решения лингводидактических проблем формирования и развития у студентов нелингвистического вуза навыков оперирования терминологической лексикой.

Методология и методы исследования. Основным методом исследования стал анализ научной литературы по лингводидактике, когнитивной лингвистике, психолингвистике и психологии, поскольку, прежде чем ответить на вопрос как формировать и развивать языковую личность современного компетентного специалиста, способного и готового к эффективной работе по специальности, важно иметь представление о теоретических аспектах когнитивного подхода к лингводидактическому исследованию терминологически маркированных единиц.

Результаты исследования. Масштабные перемены актуализировали проблему эффективного обучения студентов вузов нелингвистического профиля иноязыч-

ному общению. Потребность в совершенствовании обучения иностранным языкам такой категории обучающихся в настоящий момент чрезвычайно велика. Это связано с необходимостью подготовки инженерных кадров, способных и готовых на высоком и профессиональном уровне к межкультурной коммуникации, в том числе в области авиационной промышленности [7].

С интенсивным развитием авиационной техники возрастает и значение авиационной терминологии, адекватное понимание которой участниками коммуникации является обязательным условием продуктивного диалога. Отсюда следует, что обучение иноязычному профессионально значимому общению с оперированием терминологически маркированной лексикой является неотъемлемой составляющей подготовки современных специалистов в области авиационной промышленности.

Сказанное предопределило основное положение, доминантное для методики обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе, – положение о необходимости интеграции языковой и профессиональной подготовки будущих специалистов и о формировании на этой основе языковой личности. Данная концептуальная позиция отражает основную целевую установку языкового образования в России, проистекающую из современного социального заказа.

Как известно, носителем языкового сознания является языковая личность, т.е. человек, живущий в конкретном языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц, смыслах текстов. Изучение языковой личности в отечественной лингвистике связывают с именем Ю. Н. Караулова, который под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [5, с. 29].

Развитие языковой личности у будущих российских инженеров происходит в период обучения в учебных заведениях. При этом очевидно, что иностранный язык выполняет не только обучающую функцию, но и функцию воспитания. Процесс воспитания личности через язык многогранен, так как в результате активного и сознательного подключения воспитательных функций при обучении иностранному языку происходит

становление языковой личности профессионала, специалиста, который обладает высоким уровнем коммуникативной компетенции [2, с. 19].

Теория о языковой личности жизненна и научно осмыслена. Современная лингводидактика далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания концепта «языковая личность». Данный феномен рассматривается как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой стороны – по уровням языка [2, с. 89]; языковая личность трактуется «как способность и готовность обучающегося к эффективной учебной деятельности по усвоению иностранного языка как средства межкультурного и (шире) межкультурного общения, при этом специфическую роль играет учебная компетенция, которая становится особо зримой в тех условиях обучения иноязычному общению, которые являются особенно трудоёмкими» [4, с. 220]. Естественно, что лингводидактика при этом опирается на последние достижения психологической науки, видя свою задачу в психологическом «обеспечении» условий усвоения родного или чужого языка и связывая этот процесс со становлением и развитием личности [2, с. 96].

Как известно, развитие языковой личности происходит в определённой языковой системе, которая представляет собой единство множества языковых элементов, связанных друг с другом и образующих некую целостность. С точки зрения когнитивного подхода такая целостность языковых элементов представляется как некая картина мира. Поскольку языковая личность развивается и формируется на базе языка, то язык участвует в двух процессах, связанных с картиной мира: во-первых, в его недрах эта картина формируется, во-вторых, язык эксплицирует другие картины мира человека. Картина мира есть целостный, глобальный образ мира, который является результатом всей духовной и познавательной активности человека. Важная особенность картины мира состоит в её внутренней безусловной достоверности для субъекта этой картины. Субъект картины мира и является языковой личностью [10, с. 123].

Применительно к обучению иностранному языку в нелингвистическом вузе данные теоретические основания функционируют в специфичной «системе координат»: языковая личность формируется и развивается в условиях становления и совершенствования профессиональной картины мира, которая накладывается на уже имеющуюся и создаёт единый когнитивный образ. Приобщение к иноязычной культуре, профессиональной среде страны изучаемого языка призвано существенно расширить и обогатить эту картину мира, представить её во всём многообразии «красок», «оттенков».

Таким образом, осмысление с позиций когнитивного подхода специфики процесса обучения иноязычному общению в нелингвистическом вузе претерпевает существенные изменения: вместо овладения иностранным языком как семиотической системой возникает цель создания у студентов профессиональной картины мира, обогащаемой и выражаемой (частично) посредством иностранного языка. Способы выражения «в языке» и «через язык» профессиональной картины мира многообразны. Наиболее наглядно они представлены в лексической системе иностранного языка, особенно в её терминологическом «слое» [8].

Терминологическая система являет собой значимую часть содержания обучения иноязычному общению в вузе, в образовательных условиях которого сохраняется общая стратегия ориентации на профессиональную значимость всего содержания обучения. Экстраполируя сказанное на процесс обучения студентов терминологической лексике с целью формирования у них специального тезауруса, возникает необходимость учёта и использования фактора насыщенности специальных текстов авиационными терминами. Это в свою очередь обуславливает определённый подход к методике формирования лексических навыков у обучающихся.

Изучение специальных языков, которые опосредуют профессиональную деятельность человека, приобретает в настоящее время особую актуальность в связи с увеличением потока информации и активным развитием науки и техники. Важнейшей составляющей специальных языков остаётся терминология, которая по-прежнему счи-

тается одной из наиболее сложных сфер, препятствующих успешной межъязыковой коммуникации. Причина этого заключается в том, что терминосистемы разных языков, относящихся к одной области знаний, не совпадают по семантическому наполнению отдельных терминов, что мешает адекватной межкультурной коммуникации и затрудняет усвоение этого пласта лексики в процессе изучения иностранного языка [9, с. 56].

Неудивительно, что терминология продолжает составлять предмет исследования для многих лингвистов и методистов на протяжении целых десятилетий. По проблемам терминологии в лингвистическом и методическом контекстах рассмотрения мы располагаем рядом основополагающих работ (Ж. Марузо, Т. Л. Канделаки, О. С. Ахманова, Ю. А. Сушков, Г. М. Стрелковский, Л. К. Латышев, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. А. Рейман и др.). Их обзор показывает, что терминологическая лексика как часть словарного состава языка обладает рядом свойств и представляет собой наиболее подвижный пласт лексики, подверженный постоянному и интенсивному обогащению и изменению. Причём эти изменения связаны не с законами языка, а являются результатом развития науки и техники.

Некоторые авторы выделяют недостатки отдельных терминов и терминологии в целом, к которым относится отсутствие термина для выражения понятия, многозначность термина, противоречие между буквальным значением термина и содержанием выражаемого им понятия (Н. К. Сухов, А. А. Реформатский). В. А. Ицкович вёл речь об отсутствии словаря лингвистической терминологии и предлагал рассмотреть вопросы по созданию такого типа словарей. Такие авторы, как Г. М. Стрелковский, Л. К. Латышев занимались проблемой перевода научно-технической терминологии и освещали ряд вопросов, связанных с отбором терминологии, наиболее важной для той или иной научно-технической области. Р. К. Миньяр-Белоручев исследовал особенности военно-технических текстов. Его работы посвящены исследованию лексико-фразеологических особенностей военной и национальной терминологии, изучению проблем многозначности в терминологии, созданию военных терминов на базе собственных ресурсов языка, а также изучению способов их образования.

На современном этапе вопросами терминологии занимаются такие учёные-лингвисты, как Е. С. Новикова (принципы отбора и организации терминологической лексики), И. А. Гершберг (смысловая структура термина), С. Ю. Нейман (лингвострановедческие и лингвокультурологические аспекты терминологии), Л. Н. Третьякова (связь материальной культуры и словесной формы общевоенных терминов). Интересует исследователей и лексикографический аспект специальных языков (С. В. Левичева, В. Д. Дородных). Актуальным остаётся изучение процесса и истории терминообразования (С. Л. Лубенская, Т. А. Журавлева). В рамках терминологии изучаются отдельные части речи и особенности их функционирования в специальной сфере (М. И. Кусков). Одним из ключевых аспектов в изучении сложности терминологического пласта лексики по-прежнему является семантика. До настоящего времени исследователи в основном рассматривали семантические характеристики терминов (Т. В. Морщакова), а также семантическую вариантность (И. И. Милкина).

Анализируя научно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что в настоящее время далеко не все вопросы находят должное рассмотрение. К ним мы относим проблемы, связанные с трудностями овладения терминологической лексикой в технических вузах, с процессом её отбора и методической организации (классификации), с отработкой терминологического материала авиационной специализации. Не подлежал исследованию вопрос, связанный с когнитивными процессами восприятия, переработки специфических понятий, семиотически выраженных в «облике» авиационной терминологии.

В последнее время наиболее актуальным становится когнитивный подход к изучению терминологии, т. е. подход, связанный с рассмотрением языка, как «способа получения, обработки, хранения, а также использования человеческого знания» и формированием на этой основе языковой личности «способной и готовой вступать в межкультурную коммуникацию» [1, с. 58].

В рамках когнитивного подхода языковое сознание человека представляется сложным механизмом, который определённым образом систематизирует и концептуализирует накопленный опыт. Исходя из

этого, одной из основных категорий когнитивной лингвистики выступает концепт, как некая оперативная единица памяти и ментального лексикона.

Обсуждение результатов. Итак, в представленной статье мы акцентировали внимание на когнитивный ракурс рассмотрения проблемы обучения студентов специальной лексике, что предопределяет необходимость исследования соответствующей терминологической лексики на ментальном уровне. Это в свою очередь означает, что необходимо знать, как происходят процессы осмысления, осознания и запоминания терминов, которые, функционируя в контексте профессиональной сферы деятельности, в конечном итоге призваны сформировать у обучающихся профессиональную картину мира.

Тем самым психолингвистическая категория «картина мира» экстраполируется в область лингводидактических интересов: как её создать и тем самым сформировать языковую личность. При решении этой проблемы необходимо остановиться на вопросах организации и отбора терминов авиационной сферы функционирования, создать методическую систему (принципы, методы, приёмы, упражнения и т. д.) формирования навыков оперирования терминологической лексикой у студентов нелингвистического вуза [7]. Эти вопросы могут быть решены лишь при условии опоры на методологически значимые позиции, связанные с кон-

цептуальными основами термина, т. е. тех когнитивных структур, которые стоят за термином и определяют видение обозначаемого объекта. С методической точки зрения это важно для выделения в семантике термина того элемента, который является «вершинным» (термин В. Н. Телии), и сопоставления затем этого элемента в родном языке с аналогичным в изучаемом. Это обеспечит адекватность употребления терминов в речи и точность перевода. Информация о концептуальных основах значения терминов является картиной языкового сознания носителя языка; она доступна изучающему иностранный язык только в результате специального анализа концептов, формирующих данную терминологическую систему [3, с. 56].

Заключение. Таким образом, можно заключить, что когнитивный подход к обучению студентов технического вуза терминологической лексике изучаемого иностранного языка является вполне продуктивным. Он призван послужить основой для иного (в сравнении с традиционной системой обучения лексической стороне иноязычного общения) ракурса рассмотрения в процессе обучения авиационной терминологии. Исходя из вышесказанного, данный подход может быть определён в качестве методологически значимого для решения лингводидактической проблемы формирования и развития языковой личности при изучении студентами иностранного языка.

Список литературы

1. Богин Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1986. 86 с.
2. Бурякова О. Л. О единстве профессиональной и языковой подготовки // Проблемы прикладной лингвистики: Всерос. семинар: сб. материалов. Пенза, 2001. С. 19–96.
3. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). М.: МГУ, 2000. 128 с.
4. Елашкина Н. В. К вопросу о формировании учебной компетенции при дистанционной форме обучения иноязычному общению // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Прага, 20–21 февр. 2013 г.). Прага: Vmdecko vydavatel'skij centrum "Sociosfjra-CZ", 2013. 351 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 3-е изд., стер. М.: Едиториал, 2007. 264 с.
6. Москвич Ю. Н. Ключевые проблемы создания массового проинновационного образования // Наука, образование, инновации: тез. выступлений I Всерос. конф. 10–12 нояб. 2008 г. / сост. А. И. Ракитов, А. Э. Анисимова, В. М. Кондратьев, М. Н. Русецкая. М.: МГПУ, 2008. С. 222–224.
7. Позднякова С. Ю. Отбор и организация учебного словаря-минимума: теория и технология (на примере узкоспециальных авиационных терминов). Иркутск: ИРНТУ, 2015. 161 с.
8. Позднякова С. Ю. Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов (немецкий язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Иркутск, 2005. 217 с.

9. Туманова И. Л. Структура терминологического поля английского земельного права. Иностран- ный язык для специальных целей: лингвистический и методический аспект // Вестник МГЛУ. 2002. Вып. 466. С. 128–140.

10. Швыдкая Л. И. Языковая личность сквозь призму языковой системы и социокультурного кон- текста // О единстве профессиональной и языковой подготовки. Проблемы прикладной лингвистики: Всерос. семинар: сб. материалов. Пенза, 2001. С. 120–128.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Статья поступила в редакцию 15.03.2017; принята к публикации 03.04.2017

Библиографическое описание статьи

Позднякова С. Ю. Специфика когнитивного подхода в парадигме обучения иноязычному про- фессиональному общению // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 134–140.

Svetlana Yu. Pozdnyakova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: darena69@mail.ru

Characteristics of Cognitive Approach within the Paradigm of Professional Communication in Foreign Languages

The main objective of this article is to substantiate a cognitive approach as a foundation for a methodological research of the terminologically marked vocabulary. It was found that one of the conditions of successful professional communication is helping students to become qualified professionals on terminology in foreign languages. The process of teaching foreign languages has its specific features. The application of a cognitive approach contributes to positive changes in a training paradigm. The main objective of teaching foreign languages nowadays is the development of a professional capable to understand other mentalities, ready to participate in professional cross-cultural communication. As a part of expert training, students should be taught to understand and communicate with professionals from other cultures. The cognitive component of the language identity of future professionals aims to develop a professional pattern of the world which is imposed on the already formed one and creates a cognitive image. The paper concludes that it is impossible to prepare an expert without studying and learning professional terms which serve to create a professional world pattern.

Keywords: cognitive approach, cross-cultural communication, world pattern, profession- al, terms, language training

References

1. Bogin G. I. Model' yazykovoi lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekстов: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. L., 1986. 86 s.
2. Buryakova O. L. O edinstve professional'noi i yazykovoi podgotovki // Problemy prikladnoi lingvistiki: Vseros. seminar: sb. materialov. Penza, 2001. S. 19–96.
3. Volodina M. N. Kognitivno-informatsionnaya priroda termina (na materiale terminologii sredstv massovoi informatsii). M.: MGU, 2000. 128 s.
4. Elashkina N. V. K voprosu o formirovanii uchebnoi kompetentsii pri distantsionnoi forme obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu // Innovatsii i sovremennye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Praga, 20–21 fevr. 2013 g.). Praga: Vmdecko vydavatel'ski centrum "Sociosfira-CZ", 2013. 351 s.
5. Karaulov Yu. N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. 3-e izd., ster. M.: Editorial, 2007. 264 s.
6. Moskvich Yu. N. Klyuchevye problemy sozdaniya massovogo proinnovatsionnogo obrazovaniya // Nauka, obrazovanie, innovatsii: tez. vystuplenii I Vseros. konf. 10–12 noyab. 2008 g. / sost. A. I. Rakitov, A. E. Anisimova, V. M. Kondrat'ev, M. N. Rusetskaya. M.: MGPU, 2008. S. 222–224.
7. Pozdnyakova S. Yu. Otkor i organizatsiya uchebnogo slovary-minimuma: teoriya i tekhnologiya (na primere uzokspetsial'nykh aviatsionnykh terminov). Irkutsk: IRNITU, 2015. 161 s.

8. Pozdnyakova S. Yu. Kognitivnyi podkhod k otboru i organizatsii uchebnogo slovary-minimuma uzkospetsial'nykh voenno-aviatsionnykh terminov (nemetskii yazyk, neyazykovoii vuz): dis. ... kand. ped nauk: 13.00.02. Irkutsk, 2005. 217 s.

9. Tumanova I. L. Struktura terminologicheskogo polya angliiskogo zemel'nogo prava. Inostrannyi yazyk dlya spetsial'nykh tselei: lingvisticheskii i metodicheskii aspekt // Vestnik MGLU. 2002. Vyp. 466. S. 128–140.

10. Shvydkaya L. I. Yazykovaya lichnost' skvoz' prizmu yazykovoii sistemy i sotsiokul'turnogo konteksta // O edinstve professional'noi i yazykovoii podgotovki. Problemy prikladnoi lingvistiki: Vseros. seminar: sb. materialov. Penza, 2001. S. 120–128.

11. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla: sbornik: per. s angl. i nem. / obshch. red. L. Ya. Gozmana i D. A. Leont'eva. M.: Progress, 1990. 368 s.

Received: March 15, 2017; accepted for publication April 03, 2017

Reference to the article

Svetlana Yu. Pozdnyakova. Characteristics of cognitive approach within the paradigm of professional communication in foreign languages // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 134–140.

УДК 82.0:159.9

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-141-147

Ирина Витальевна Сосновская¹,*доктор педагогических наук, доцент,**Иркутский государственный университет**(664011, Россия, г. Иркутск, 664011, ул. Сухэ-Батора, 9),**e-mail: sosnoirina@yandex.ru***Екатерина Романовна Ситникова²,***аспирант,**Иркутский государственный университет**(664011, Россия, г. Иркутск, 664011, ул. Сухэ-Батора, 9),**e-mail: ikatrin88@yandex.ru*

Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов

В статье обосновывается актуальность развития механизма рефлексии как необходимого условия понимания смыслов в процессе анализа и интерпретации текста. Авторы указывают на важность категории смысла как важнейшей составляющей целостного анализа текста и рассматривают способы постижения смысла путём активизации механизма рефлексии. Описываются компоненты рефлексивного механизма, являющиеся этапами погружения юных читателей в художественный мир текста и открытие ими ценностных смыслов произведения. Авторы указывают варианты «точек фиксации рефлексии», характеризующиеся её разнонаправленностью в процессе анализа художественного текста. Анализируются основные направления рефлексии, использование которых в процессе анализа художественного произведения является условием его полного освоения. Выделяются и рассматриваются наиболее эффективные техники рефлексии, применение которых возможно на каждом этапе работы с текстом. Авторами предлагаются приёмы анализа художественного произведения, способствующие рефлексивной мыслительной деятельности школьников, направленных на открытие новых смыслов и целостную интерпретацию текста. Доказывается, что посредством активизации механизма рефлексии может осуществляться становление ценностного сознания школьника-читателя, так как рефлексия подразумевает процесс поиска и открытия смыслов. Постигание смыслов является потребностью человеческого сознания и основой духовного становления личности.

Ключевые слова: механизм рефлексии, рефлексия «понимающая», техники рефлексии, точки фиксации рефлексии, смысл, понимание, анализ

Вводная часть. Основной функцией рефлексии справедливо считается функция развития. «Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий...» [1], важнейшим из которых является рефлексия. Подчёркивая значимость рефлексии для развития личности, учёные отмечают, что рефлексивность – «одна из важнейших особенностей человеческого сознания, без которой невозможно нормальное функционирование психических процессов» [2, с. 17]. Реф-

лексия позволяет получить новое знание, видение, понимание. Это деятельность души, механизм саморазвития духа, сознания. Д. А. Леонтьев считает, что рефлексия тесно связана с «функцией смысловой регуляции как регуляции жизнедеятельности в целом» [7, с. 145]. Суть рефлексивной деятельности в том, что она осуществляется в «смысловом поле», работает не с вещами, а со смыслами.

Механизмом развития может считаться рефлексия «понимающая» (Г. И. Богин), возникающая в момент её объективизации

¹ В статье механизм рефлексии с точки зрения теории предложен И. В. Сосновской.

² В статье практическое применение механизма рефлексии в процессе анализа текста предложено Е. Р. Ситниковой.

в процессе обращения читателя к смысловым образованиям в тексте. Благодаря возникновению «понимающей рефлексии» осваиваемый образ представленной в тексте ситуации открывает глубинные смыслы. С этой точки зрения практически любая смыслообразующая ситуация в тексте, любое средство текстопостроения от эпитета, ритма, художественной детали до метафоризации, символизации и подтекста могут являться точками фиксации рефлексии. Чем больше фиксаций рефлексивного потока осуществляет читатель, тем больше он понимает [13, с. 33–34]. Выход на смыслы текста, видение и осознание этих смыслов может обеспечить только направленная рефлексия, которая проявится при взаимодействии субъективности читателя и реальности художественного текста. Осознание разницы между тем, что «идёт от писателя» и тем, что «идёт от меня» даётся не каждому, а бывает полным только при выходе в рефлексивную позицию. Именно направленность рефлексии на вещи и смыслы и создание рефлексивных ситуаций является средством преодоления отдалённости художественных смыслов классических произведений от современно-го юного читателя.

Методология и методы исследования. Представление о сознании как о системном явлении, имеющем многоуровневую структуру и включающем ментальные, логические и чувственные составляющие, открывает возможность выделения механизмов сознания, позволяющих выработать определённые стратегии воздействия на читательское сознание в процессе восприятия и анализа художественного произведения.

Существуют разные определения термина «механизм»: устройство чего-либо, т. е. структура; совокупность действий и операций, т. е. процесс; взаимодействие структуры и процесса; структура, процесс и результат; структура, процесс и т. д. Б. Ф. Ломов разграничивал психологические и нейрофизиологические механизмы, а также механизмы переработки информации, формирования картины мира, целеполагания и целеобразования [8, с. 215]. Д. Н. Узнадзе описывает механизм установки [15, с. 379]. В. К. Вилюнас изучает механизм мотивации [5, с. 87]. Н. И. Жинкин выделяет механизм ассоциирования [6, с. 145].

Представление о рефлексии как процессе, в ходе которого осуществляется пошаговая деятельность реципиента, даёт нам основание пользоваться термином «механизм» в аспекте исследования нашей проблемы. В уяснении понимания и употребления этого термина в психологической литературе мы присоединяемся к мнению Е. И. Бойко, в работе которой сказано, что понятие «механизм» требует существенного дополнения: механизм чего-то. «Вскрыть механизм чего-либо – это значит проникнуть в его внутреннее устройство (строение), уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый, закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий» [4, с. 13]. Знание механизмов сознания, в том числе, механизма рефлексии, позволяет фиксировать отклики сознания читателя в акте чтения и анализа художественного текста.

Чтобы яснее представить себе работу рефлексивного механизма, необходимо иметь представление о структуре этого механизма. Опираясь на исследования в области рефлексии [9; 12; 14], можно обозначить следующие компоненты рефлексивного механизма: 1. Разрыв в течении мысли, невозможность дальнейшего размышления. 2. Первичное оформление мысли (идеи). 3. Интенциональность. 4. Конструирование системы рефлексивных средств (вопросы, гипотезы, вживание в образы, представления, переход на позиции героя). 5. «Вспышка» переживания. 6. Рефлексивный выход. 7. Окончательное оформление мысли (идеи).

Назовём и опишем разные виды рефлексивных позиций. Методический аспект позволяет выделить рефлексию «на себя»: создание ситуации «предвидения», соотнесения своих действий с личным опытом и выбор варианта. Эта позиция обязательно предусматривает сравнение с кем-либо или перенос на кого-либо. Она апеллирует к самосознанию. Поэтому её развивающие функции очевидны.

Формирование моральной (нравственной) рефлексии читателя может осуществляться в процессе постижения образа персонажа, его внутреннего мира и ценностных установок. Рефлексия включает в себя такие процессы, как самопонимание

и понимание другого, самооценку и оценку другого, самоинтерпретацию. С её помощью достигается самоотнесение сознания с другим сознанием.

Степень и глубина проникновения в смысл художественного произведения во многом зависят от того, будут ли активизированы мыслительные усилия читателя в процессе рецепции текста в акте рефлексирования. Естественно, для этого учителю необходимо знать, какие авторские намерения в тексте способствуют построению его смысла (художественные образы, переживания персонажа, детали и т. д.). Мера пробуждения читательской рефлексии в процессе анализа художественного текста и её фиксации способствуют актуализации переживания и корректируют глубину понимания.

Рефлексия, направленная «на текст», обусловлена тем, что художественность текста, по словам Г. И. Богина, «оптимум пробуждения рефлексии». Поэтому весь процесс понимания текста, по сути, рефлексивен. «Чтобы добиться понимания, надо учиться рефлексии» [3, с. 5]. Понимание в процессе анализа вербализуется и перевыражается в рефлексии. Рефлексия есть высказанное понимание.

Выбор «точек фиксации рефлексии» будет определяться разнонаправленностью рефлексии в процессе анализа художественного текста. Можно обозначить несколько направлений устремлённости рефлексии: 1. На строение художественного произведения (его структуру, средства текстопостроения, являющиеся смысловыми образованиями). 2. На соотнесение смысловых единиц художественного произведения с понятиями общекультурными, общечеловеческими. 3. На индивидуальный мир читателя (на его душу). 4. На представления о мировосприятии и мироощущении автора текста. 5. На соотнесение художественных единиц произведения с понятиями общечеловеческими. 6. На проблематизацию и конструирование образов культуры в соотнесении с художественным текстом.

Чем больше направлений рефлексии мы выберем в процессе анализа, тем полнее будет осваиваться художественный текст. Поэтому перечень направлений, предложенный нами, является открытым и может пополняться. Работу механизма

рефлексии в процессе анализа текста можно представить как последовательное осуществление следующих этапов:

1. Первичный вывод читателя в рефлексивную позицию, в которой читатель бросает на себя взгляд со стороны: «Я понял, но что я понял?».

2. Поиск и восстановление смысловых связей и отношений текста в сознании воспринимающего с целью создания герменевтической ситуации.

3. Самоопределение в мире найденных смыслов.

4. Соотношение усмотренных смыслов с личностными, задействование эмоционального и жизненного опыта, хранящегося в рефлексивной реальности читателя.

5. Актуализация художественного личного смысла, задействование онтологических картин.

6. Выход на понимание смысла, основной идеи текста.

7. Переход от художественных смыслов к метасмыслам, выход из ситуации рефлексии в духовное состояние (объективация рефлексии). На этом этапе может осуществиться выход к категориальному суждению, например, о мире.

На каждом этапе возможно применение различных методических приёмов, относящихся к «техникам рефлексии».

Одним из них является приём идентификации. Этот приём предполагает «вживание», перенесение в изучаемый объект, познание его изнутри, создание образных картин с целью актуализации представлений в сознании воспринимающего.

В процессе анализа художественного текста идентификацию целесообразно использовать как побуждение ученика поставить себя на место персонажа [10], почувствовать его эмоциональное состояние, глубину переживаний [11]. В процессе идентификации с художественным образом учащиеся должны ответить на вопрос: «Что бы я чувствовал, если бы находился на месте героя?».

В процессе применения приёма идентификации как приёма анализа необходимо учитывать логику его усложнения как с точки зрения содержания, так и с точки зрения технологии применения: вчувствование в образ персонажа и выражение своих переживаний словами; вчувствование в образ персонажа и умение увидеть смену его

настроения; вчувствование в образ персонажа, умение увидеть динамику его чувств и переживаний; вчувствование в образ персонажа в момент совершения поступка, умение понять его мотивы и смысл; вчувствование в образ персонажа и разделение позиций персонажа, рассказчика, автора.

Акцент при применении этого приёма ставится на развитие умения выражать настроения, чувства, переживания словами, способность увидеть смену настроения, динамику чувств, сложность внутреннего мира.

Рефлексивными приёмами являются также приёмы выстраивания рефлексивных вопросов и конструирование гипотезы. Рефлексивные вопросы, направленные на осознание своих личностных смыслов, помогают ввести школьника в рефлексивную позицию. Приём гипотезы (прогнозирование) опирается на то, что главной особенностью гипотезы является её предположительный характер. Гипотеза рождается в результате анализа фактического материала на основе обобщения наблюдений. С позиции психологии многими учёными рассматривается роль гипотезы в развитии мышления детей. Особенностью построения гипотезы при анализе художественного текста является опора на предыдущее авторское описание, а также наличие собственного жизненного опыта. Важно отметить, что основой гипотезы является материал, который лежит на поверхности. В процессе выстраивания гипотезы при анализе художественного образа рассуждения учащихся должны иметь следующую схему: «Я думаю, что дальше будет...», так как...».

Приём «рефлексивный мостик» означает переход от средства текстопостроения к размышлениям над онтологическими смыслами и картинами бытия.

Результаты исследования. Применение рефлексивных приёмов анализа текста можно рассматривать как активизацию деятельности механизма рефлексии, при помощи которого развиваются рефлексивные возможности читателя – важнейший компонент его художественного сознания.

Обсуждение результатов. Анализируя в 7-м классе сказку Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»¹, активизи-

руем работу механизма рефлексии с целью открытия глубоких ценностных смыслов, заложенных в архетипических образах Пустыни и Колодца.

Как и все архетипические образы, пустыня амбивалентна: символизирует Смерть, олицетворяет Зло. С другой стороны, Пустыня – место для созерцания, где человек заглядывает в своё сердце, открывает в себе внутреннее зрение. Блуждание в пустыне – горький символ отчаяния, поиска смысла в мир, который кажется лишённым жизни и чувства. И в то же время – это место откровения и подготовки к постижению смысла. Жажда пить выражает желание утолить жажду истины и жизни. Поэтому вода предстаёт символом физического и духовного питания и в Пустыне её нет, что характеризует Пустыню как пространство эмоциональной и духовной пустоты, голода, тоски и печали. В этом контексте становится понятным значение Колодца – источника жизни во всех её проявлениях. Дети, как правило не открывают сами глубокие подтекстовые смыслы, воспринимая образы буквально, в их прямом значении. При этом выход на сокровенный авторский смысл, заложенный в сказке, невозможен.

Построим анализ так, чтобы учащиеся открыли и негативный, и позитивный аспекты архетипа Пустыни. Покажем это на примере активизации рефлексии:

– Каким смыслом наполнено выражение: «если идти всё прямо да прямо, далеко не уйдешь...?». На маленькой планете нашего героя если идти прямо, то вернёшься на то же самое место, обойдя планету по прямой. Нам важно раскрыть учащимся глубину авторской мысли, заключённую в подтекстовой форме выражения.

– В чём разница между восприятием Маленького Принца и Лётчика? Как они ощущают пространство? (У Лётчика оно безгранично, нужна верёвка, чтобы не «заблудиться»; он считает, что «совершил важное открытие, когда понял, что родная планета Маленького Принца вся-то величиной с дом!»). Как к пространству относится Маленький Принц? (Серьёзно, что является недетской, с точки зрения взрослого, чертой). Включим рефлексии: как вы понимаете «серьёзное» отношение к миру? (Внимательное, вдумчивое всматривание, вчувствование).

¹ Экзюпери А. де Сент. Маленький принц [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/EKZUPERY/mpriinc.txt> (дата обращения: 19.02.2017).

– Куда нужно идти, чтобы уйти далеко? Этот рефлексивный вопрос позволяет раскрыть подтекст и выйти на метасмыслы: чтобы уйти далеко в мыслях, необходимо исследовать явление или предмет со всех сторон, во всех направлениях.

Постепенно выстраиваем цепочку рефлексивных мыслей от внешнего видения формы к внутреннему осознанию и осмыслению:

– Что умел Маленький Принц, чего не умеют взрослые? Возможно ли такое в реальности? При каких условиях? (Когда умеешь представлять что-то внутренним зрением, воображать, фантазировать, мечтать).

– Почему Лётчику кажется однообразной и печальной такая жизнь Маленького Принца? (Одна и та же картина каждый день – закат солнца, не происходит ничего). А что значит закат солнца для Маленького Принца? Что происходит внутри него? Почему он смотрит на закат? Введём учащихся в позицию рефлексии. Представьте, что у вас грустное настроение. Вы, следуя совету Маленького Принца, смотрите, как заходит солнце. Что вы чувствуете? Что происходит внутри вас? Грусть уходит? Какой она становится? Может быть, светлой? (Душа растворяется в пространстве одновременно с приходом ощущения себя маленьким в огромном мире и огромного мира, заключённого в себе). Что необходимо для этого? (Покой вокруг, отсутствие отвлекающих действий). Возможно ли такое в мире, в котором живет пилот? Заострим внимание учащихся, что для него это возможно стало только в пустыне, в пустоте, где люди находятся за тысячи километров от суеты и шума. Именно пустыня становится для пилота возможностью заглянуть в себя, увидеть и почувствовать мир.

Зададим рефлексивный вопрос: что для такого человека важно и серьёзно в жизни? Важен смысл всего того, что есть вокруг тебя. Если размышлять о смысле всего существующего, то никогда ничего не забудешь.

Большое значение для анализа в аспекте изучаемого подхода содержит в себе эпизод, когда Маленький Принц и Лётчик отправляются на поиски колодца. Разница в том, что пилот хочет утолить физическую жажду, а Маленькому Принцу нужно нечто другое. Но оба истощены, устали и нуждаются в подкреплении.

– Почему Лётчик думает, что бесполезно искать колодцы в бескрайней пустыне? (Она ассоциируется у него с пустотой, безжизненностью; он не верит в чудеса, не способен почувствовать родники).

Вводим школьников в позицию рефлексии: Как вы думаете, зачем «вода бывает нужна и сердцу»? (Она наполняет измученное, уставшее сердце новыми жизненными силами, питает его живительной влагой).

Как к Лётчику пришло понимание? Можно ли назвать это прозрением? В чём оно заключается? («Будь то дом, звёзды или пустыня – самое прекрасное в них то, чего не увидишь глазами. Люди же ищут глазами, но они уже сами не понимают, чего ищут, поэтому они не знают покоя, бросаются то в одну сторону, то в другую...»). Только ли вода совершила чудо? (Важен весь путь к колодцу).

В заключение применим приём рефлексивного мостика: от роли образов пустыни и колодца – к тому, что глазами не увидишь. Зачитываем отрывок:

– «У каждого человека свои звёзды. Одним – тем, кто странствует, – они указывают путь. Для других – это просто маленькие огоньки! Для учёных они – как задача, которую надо решить. Для моего дельца они – золото. Но для всех этих людей звёзды – немые. А у тебя будут совсем особенные звёзды... Ты посмотришь ночью на небо, а ведь там будет такая звезда, где я живу, где я смеюсь, – и ты услышишь, что все звёзды смеются. У тебя будут звёзды, которые умеют смеяться!».

Покажем рисунок, на котором изображён тот уголок пустыни, который описал А. де Сент-Экзюпери.

– Всмотритесь внимательнее и расскажите, что вы видите. Почему Лётчик говорит, что это «самое красивое и самое печальное место на свете?».

Сделаем выход на метасмыслы: Маленький Принц – это зрячее сердце Лётчика Антуана де Сент-Экзюпери, которое он смог обрести, блуждая по пустыне и ища колодцы. А ещё это прозревающее сердце тех, кто найдёт в том самом уголке пустыни родники и кто услышит, как «все звёзды тихонько смеются» [16].

Заключение. Современный школьник под влиянием различных информационных процессов, разнообразной зрительной информации, невиданных скоростей привык быть на поверхности вещей, ни во что не

углубляясь. Размышления над метафизическими проблемами, бытийными ценностями, заложенными в художественных текстах, рефлексирование может показаться сегодня ненужным философствованием. Однако, как известно, формирование и становление рефлексивной позиции человека происходит в подростковом возрасте, когда идёт становление ценностного сознания, поиск личностных смыслов. Не случайно в материалах и документах новых ФГОС важное внимание уделяется формированию личностных учебных действий

(самоопределению, самоосознанию, самооцениванию), одним из условий которого является именно рефлексия. Рефлексия включается в процесс поиска и открытия смыслов в становлении ценностного сознания личности и построения ею своего жизненного пространства. Оперирование смыслами – одна из форм ценностного сознания. Размышление над ценностными смыслами художественных произведений при помощи активизации рефлексии помогает осознать подростку ценностные аспекты своего личностного смысла.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Бажанов В. А. Наука как самопознающая система. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. 181 с.
3. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин: КГУ, 1982. 85 с.
4. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности: динамические временные связи. М.: Педагогика, 1976. 248 с.
5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: МГУ, 1990. 283 с.
6. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1958. 370 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
9. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание. Новосибирск: АН СССР: Наука, 1987. С. 67–74.
10. Петровский А. В. Социальная психология. М.: Просвещение, 1987. 222 с.
11. Роднянская И. Б. Художник в поисках истины. М.: Современник, 1989. 382 с.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
13. Сосновская И. В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении // Литература в школе. 2011. № 5. С. 33–35.
14. Степанов С. Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Новосибирск: АН СССР, 1990. 52 с.
15. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 154 с.

Статья поступила в редакцию 03.03.2017; принята к публикации 13.04.2017

Библиографическое описание статьи

Сосновская И. В., Ситникова Е. Р. Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 141–147. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-141-147.

Irina V. Sosnovskaya¹,
 Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
 Irkutsk State University
 (9 Sukhe-Batora st., Irkutsk, 664011, Russia),
 e-mail: sosnoirina@yandex.ru

Ekaterina R. Sitnikova²,
 Postgraduate Student,
 Irkutsk State University
 (9 Sukhe-Batora st., Irkutsk, 664011, Russia),
 e-mail: ikatrin88@yandex.ru

Activation of the Students' Reflection Mechanism while Analyzing a Literary Work as a Condition for Understanding Meanings

In the article, the importance of developing reflection as an essential condition for understanding meanings while analyzing and interpreting texts is shown. The authors point out the necessity of the category of meaning as the most important component of a holistic analysis of the text; they discuss how to understand meanings using the mechanism of reflection. The paper describes the components of the reflective mechanism as the stages of immersing the young readers into the artistic world of texts and opening the axiological meanings of literary works. The authors indicate the "fixation points of reflection" which are characterized by the diversity of reflection when analyzing a literary text. The article analyzes the basic directions of reflection, the use of which for the text analysis is a condition for its full understanding. The most effective reflection techniques which can be used at every stage of working with text are considered here. The authors offer the methods of analyzing the literary works which help develop the students' reflective thinking, aimed at discovering new meanings and the holistic interpretation of the text. They prove that activating reflection influence the student's axiological consciousness as a reader because the reflection supposes the process of searching and discovering new meanings. Understanding of the meanings is a need of human consciousness and the basis for the spiritual formation of a person.

Keywords: reflection mechanism, "understanding" reflection, reflection techniques, fixation points of reflection, meaning, understanding, analysis

References

1. Asmolov A. G. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. M.: Prosveshchenie, 2010. 159 s.
2. Bazhanov V. A. Nauka kak samopoznayushchaya sistema. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1991. 181 s.
3. Bogin G. I. Filologicheskaya germeneytika. Kalinin: KGU, 1982. 85 s.
4. Boiko E. I. Mekhanizmy umstvennoi deyatelnosti: dinamicheskie vremennye svyazi. M.: Pedagogika, 1976. 248 s.
5. Vilyunas V. K. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka. M.: MGU, 1990. 283 s.
6. Zhinkin N. I. Mekhanizmy rechi. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk SSSR, 1958. 370 s.
7. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. M.: Smysl, 1999. 487 s.
8. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. M.: Nauka, 1984. 444 s.
9. Ogurtsov A. P. Al'ternativnye modeli analiza soznaniya: refleksiya i ponimanie. Novosibirsk: AN SSSR: Nauka, 1987. S. 67–74.
10. Petrovskii A. V. Sotsial'naya psikhologiya. M.: Prosveshchenie, 1987. 222 s.
11. Rodnyanskaya I. B. Khudozhnik v poiskakh istiny. M.: Sovremennik, 1989. 382 s.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii: psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub»ektivnoi real'nosti v ontogeneze. M.: Shkol'naya pressa, 2000. 416 s.
13. Sosnovskaya I. V. Chitatel'skaya refleksiya kak uslovie ponimaniya tsennostnykh smyslov v khudozhestvennom proizvedenii // Literatura v shkole. 2011. № 5. S. 33–35.
14. Stepanov S. Yu. Refleksivnoe razvitie poznavatel'no-tvorcheskoi aktivnosti. Novosibirsk: AN SSSR, 1990. 52 s.
15. Uznadze D. N. Psikhologiya ustanovki. SPb.: Piter, 2001. 154 s.

Received: March 03, 2017; accepted for publication April 13, 2017

Reference to the article

Sosnovskaya I. V., Sitnikova E. R. Activation of the Students' Reflection Mechanism while Analyzing a Literary Work as a Condition for Understanding Meanings // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 141–147. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-141-147.

¹ In the article, the mechanism of reflection from the point of view of the theory is proposed by I. V. Sosnovskaya.

² In the article, the practical application of reflection in the process of analysis of the text is proposed E. R. Sitnikova.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION

УДК 373(091)

Ольга Юрьевна Левченко,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: levchenkozrip@mail.ru

Вопросы преподавания иностранных языков в деятельности педагогического общества при Императорском Московском университете

В современных условиях актуальным является изучение, теоретическое осмысление и обобщение исторического опыта отечественного образования, деятельности педагогической общественности в развитии образовательной сферы. Статья посвящена истории педагогических обществ России, объединявших учителей, педагогов, руководителей образовательных учреждений, представителей общественности, занимавшихся разработкой проблем теории и практики обучения и воспитания, поиском путей совершенствования содержания, методов и форм организации учебного процесса. Автор анализирует многостороннюю деятельность, осуществлявшуюся педагогическим обществом, созданным при Императорском Московском университете. В его составе имелось отделение «новых» языков, организованное в 1899 году. Оно работало по двум направлениям: практически-педагогическое и научное. В 1903–1904 учебном году в отделении новых языков состояло 50 членов. Сохранившиеся отчёты педагогического общества являются важным источником и представляют несомненный интерес в контексте изучения истории отечественного иноязычного образования. Они содержат сведения о структуре общества, его членах и основных направлениях деятельности. В отчётах представлена тематика докладов, заслушанных на заседаниях отделения «новых» языков, часть которых посвящена определению целей и анализу методов обучения иностранным языкам. Большое внимание уделялось изучению и пропаганде передового отечественного и зарубежного опыта преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: педагогическое общество, история отечественного иноязычного образования

Вводная часть. В условиях модернизации отечественного образования особую актуальность приобретает историко-педагогическое знание, выступающее одной из предпосылок развития современной педагогической теории и практики, надёжным фундаментом её дальнейшего совершенствования. Изучение истории педаго-

гики и образования позволяет осознавать глубинные связи педагогических явлений в их целостности и взаимодействии с общекультурными процессами, проследить взаимосвязь и взаимообусловленность педагогических идей, концепций и теорий, систематизировать научное знание, критический анализ которого способствует луч-

шему пониманию современных проблем и даёт возможность прогнозирования перспектив развития.

Методология и методы исследования. Объективным содержанием процесса развития историко-педагогической науки является вовлечение в научный оборот и всестороннее изучение всего многообразия имеющихся источников, усиление внимания к источниковедческой базе. В качестве источников историко-педагогических исследований выступают различные печатные издания, непосредственно отразившие многоаспектную деятельность системы образования в разные исторические периоды. Среди них существенное место занимают отчёты научно-педагогических обществ и организаций, являющиеся неотъемлемой частью любой системы делопроизводительной документации. Отчёты педагогических обществ остаются на сегодняшний день одним из интереснейших, но недостаточно исследованных исторических источников по изучению отдельных аспектов развития отечественного образования. Материалом для написания статьи послужили отчёты о деятельности педагогического общества, состоявшего при Императорском Московском университете, датированные 1899–1904 годами, при анализе которых акцент был сделан на содержании в них информации, касающейся иноязычного образования.

Результаты исследования. Представляется, что одним из важнейших факторов развития отечественной системы образования на различных этапах её существования выступает общественно-педагогическое движение, имеющее в нашей стране глубокие исторические корни. Дореволюционные педагогические общества, являясь добровольными научно-педагогическими, общественными объединениями, ставили своей целью содействие развитию и совершенствованию системы образования в России; изучение, обобщение и распространение отечественного и зарубежного передового педагогического опыта; профессиональную консолидацию педагогического сообщества; содействовали разработке наиболее актуальных общественно-педагогических проблем; инициировали проведение научно-педагогических мероприятий; разрабатывали вопросы теории и практики образования; способствовали подготовке педагогических кадров и их профессиональному росту.

Следует отметить, что их деятельность не получила к настоящему моменту своего исчерпывающего описания и требует дальнейшего изучения, в том числе и в отношении истории иноязычного образования. По имеющимся сведениям, педагогические общества в России начинают возникать во второй половине XIX века в условиях подъёма общественно-педагогического движения, что свидетельствует об актуальности вопросов образования и воспитания в российском обществе. Первым считается основанное в 1860 году Петербургское педагогическое общество, активными членами которого были К. Д. Ушинский, Н. Х. Весель, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин.

В 1898 году было создано педагогическое общество при Императорском Московском университете. В соответствии с уставом общества, оно было призвано осуществлять «научную разработку вопросов педагогики и дидактики в их составе, приложении и истории; содействие лицам, посвящающим себя педагогической деятельности, к их подготовке к этой деятельности» [10, с. 1]. Для достижения указанных целей общество имело право организовывать закрытые и публичные собрания, осуществлять платные и бесплатные публичные чтения, устраивать съезды и выставки, издавать периодические издания, труды, сочинения, переводы, «имеющие отношение к задачам общества», устраивать экскурсии, открывать библиотеки и музеи.

Значимую роль в популяризации педагогических знаний и повышении внимания общественности к вопросам воспитания и образования сыграл тот факт, что материалы заседаний освещались на страницах печатного издания «Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете», которое начало издаваться с 1898 года. Обращение к отчётам общества даёт основания утверждать, что оно старалось охватить своей деятельностью максимальное количество вопросов, среди которых семейное воспитание, организация образовательных экскурсий, устройство чтений для учащихся, обеспечение книгами и учебными пособиями, реформирование средней школы, организация педагогического музея и т. д. [2; 3].

Так, в 1899–1900 годах общество принимало участие в праздновании столетия

со дня рождения А. С. Пушкина, организовало съезд преподавателей физико-химических наук в средних учебных заведениях Московского учебного округа, в котором участвовало 240 человек «121 из Москвы и 119 из провинции», провело восемь чтений с «теневыми картинами» на темы литературы, искусства, истории, естествознания, которые посетили 443 человека, организовало экскурсию в Оружейную палату и Звенигород и т. д. [5, с. 4].

Руководство текущими делами педагогического общества осуществлял совет, состоящий из председателя, двух его заместителей («товарищей»), секретаря и его помощника, казначея и трёх членов общества. В почётные члены избирались лица, «содействовавшие развитию и успехам педагогического дела и оказавшие особые услуги обществу», а действительными членами были лица, занимающиеся педагогической деятельностью, а также лица, «интересующиеся специально педагогическими вопросами» [10, с. 1].

По имеющимся сведениям в состав педагогического общества при Императорском Московском университете на 20 февраля 1899 года входило 568 действительных членов, среди которых профессора, приват-доценты Московского университета, преподаватели Учительского института, Кадетского корпуса, гимназий, городских и реальных училищ, курсов для рабочих при техническом обществе, инспектора учебных округов и гимназий, попечители учебных заведений, законоучителя, классные наставницы, лаборанты при физическом кабинете, библиотекари, сотрудники музеев и др. В списке членов-сотрудников общества перечислено 67 фамилий, большую часть которых составляли домашние учителя. Председателем общества был избран известный отечественный историк-медиевист П. Г. Виноградов, а его заместителями Н. А. Умов и К. К. Войнаховский. Первоначально общество включало в свой состав отделения русского языка и словесности, истории, физико-химических наук, естественных наук, религиозно-нравственного образования и воспитания, математики, а в последующие годы появились и другие отделения [5].

Согласно данным, представленным в отчётах общества, отделение преподавателей новых языков было организовано в

1899 году под председательством профессора М. М. Покровского, которого впоследствии сменил Р. Ф. Брандт. Новыми языками называли современные иностранные языки (английский, немецкий, французский), а древними латинский и греческий. Структурно отделение новых языков состояло из двух секций: немецкой и французской. Оно осуществляло большую работу по изучению и пропаганде передового отечественного и зарубежного опыта преподавания иностранных языков и внедрению его в учебные заведения. Доклады, представленные на заседаниях общества, не оставляли равнодушными присутствующих, вызвали дискуссии, глубокие всесторонние обсуждения.

На заседании, проведённом 20 октября 1900 года, была выработана программа деятельности отделения с учётом двух направлений – практически-педагогического и научного. Практически-педагогическое направление предполагало рассмотрение вопросов методики, сбор сведений о постановке преподавания иностранных языков в России и за границей, содействие в подготовке преподавателей новых языков, составление списка иностранных авторов для классного и домашнего чтения и издание произведений этих авторов. В перечень мероприятий научного отдела входило изучение исторической грамматики, литературы, «печатание» кратких известий о деятельности отделения, а также «сношения с обществами преподавателей новых языков за границей» [6, с. 95].

На заседании, состоявшемся 21 ноября 1900 года, был заслушан доклад профессора Р. Ф. Брандта «Об узаконенных французским Министерством народного просвещения льготах по французскому правописанию», посвящённый изменениям в согласовании слов в роде и числе, называемым «упрощением преподавания синтаксиса». На следующем заседании, проведённом 27 января 1901 года, Ф. Б. Ланн выступил с докладом «О результатах опроса, проведённого "Revue universitaire"» о методах преподавания живых иностранных языков. Большой интерес вызвали вопросы о цели изучения «новых» языков в средней школе, какой она должна быть – практической или общеобразовательной, и должна ли она различаться в классической и реальной школе. В ходе обсуждения данных

вопросов большинство участников дискуссии высказали мнение, что «...в начальном преподавании должен преобладать устный и наглядный метод, в высших классах преимущественно чтение образцовых писателей» [6, с. 95]. На вопрос о различии целей преподавания в классических и реальных учебных заведениях большинство ответило отрицательно.

Как свидетельствуют документы, активно обсуждался вопрос о методах обучения. Высказанные в итоге дискуссии точки зрения были резюмированы следующим образом: «Преимущество наглядного метода состоит в том, что при нём находятся в действии сразу три отдельных вида памяти: зрительная, слуховая и двигательная; ...большинство преподавателей признаёт важнейшим устное преподавание, ведённое индуктивным путём и опирающееся на ассоциации указываемых предметов с соответствующими словами и выражениями; ...чисто теоретическая грамматика должна быть устранена; ...было бы желательным в педагогическом отношении вести курс новых языков с группой учеников, имеющих одинаковые знания» [6, с. 96]. Заседание общества, состоявшееся 7 февраля 1901 года, было посвящено рассмотрению русского варианта «Обращения к преподавателям новых языков в России», представленного А. Л. Плестерером. После обсуждения документа было решено передать его в совет общества вместе с переводами на немецкий и французский языки для утверждения, а затем напечатать и разослать по образовательным учреждениям [6].

Из отчёта о деятельности педагогического общества за 1901–1902 год узнаем, что в рамках отделения новых языков было заслушано и обсуждено два доклада. Первый, подготовленный А. Л. Плестерер, назывался «Обсуждение положений о реформе средней школы, касающихся преподавания новых языков и распределения уроков по этим предметам». Второй доклад, прочитанный Ф. Б. Ланном «Compte-rendu du congrès international des langues vivantes tenu à Paris en 1900», был посвящён международному конгрессу в Париже [7].

В 1902–1903 учебном году отделение новых языков провело несколько заседаний. Вызвал интерес доклад А. Л. Плестерера «О новых правилах немецкой орфографии», в котором говорилось об

установлении единого правописания немецкого языка в Германии, Австрии, Швейцарии и Америке. Несомненную значимость в определении стратегии дальнейшего развития отечественного иноязычного образования имел доклад «О цели преподавания новых языков», в котором А. Л. Плестерер высказал мнение, что главная цель преподавания новых языков состоит в том, чтобы «...доводить учеников до отчётливого понимания литературных произведений, указанных в программе», в то время как разговорные и письменные упражнения, грамматические сведения признавались необходимыми методическими средствами для достижения этой цели [8, с. 106].

Заслуживает внимания и доклад А. Л. Турнье, посвящённый организации в учебных целях переписки на иностранном языке («интернациональной корреспонденции»), что представляло собой определённую инновацию в организации учебного процесса. Докладчик поделился опытом ведения переписки в Московском коммерческом училище на Остоженке, 50 учеников которого переписывались с 50 французскими учащимися. В течение четырёх месяцев учащимися училища было получено 256 писем, 754 открытых письма (открыток), 40 альбомов и фотографий. Анализируя содержание корреспонденции, А. Л. Турнье отмечает, что в ней рассматривались вопросы, касающиеся литературы, истории, географии, археологии, путешествий, торговли, нравов, обычаев, театра и музыки. При этом докладчик подчеркнул, что вопросы, связанные с политикой и религией, не подлежали обсуждению [8, с. 107]. Заседание общества, состоявшееся 11 декабря 1902 года, было посвящено обсуждению доклада А. Л. Плестерера «О натуральном методе преподавания новых языков».

По имеющимся сведениям в 1903–1904 учебном году на заседаниях секции новых языков было заслушано два доклада. Первый, подготовленный Ф. Б. Ланном, назывался «Новый учебный план иностранных языков во Франции» и его основные тезисы были таковы: «в начальном преподавании должен преобладать устный наглядный метод», «предметом чтения следует избирать произведения, наиболее способные познакомить ученика с главными фактами цивилизации народа, язык которого изучается» [9, с. 138]. Сказанное позволяет говорить

о том, что в методической науке начала XX века усиливается интерес к вопросам взаимосвязи и взаимообусловленности языка и культуры, осознаётся важность познания культуры страны изучаемого языка, её обычаев и традиций, культурных доминант. По утверждению М. Н. Ветчиновой, подробно изучившей проблему формирования культурологической идеи преподавания иностранного языка, в конце XIX – начале XX века, данный предмет рассматривался как «важная часть гуманитарного образования, механизм трансляции культурных ценностей, норм, идеалов, форм воспроизводства национально-культурного мира, которая оказывает большое влияние не только на сохранение культурной преемственности, но и на духовное развитие личности» [1, с. 17].

Вызывает несомненный интерес и второй доклад – «Изучение иностранных языков с психической точки зрения», прочитанный К. К. Иогансоном, в котором были рассмотрены «механизмы человеческого мозга», вопросы развития языка и мышления и их соотношение, методы преподавания иностранных языков и основные приёмы натурального метода [9, с. 138]. Обращение к данной тематике свидетельствует о понимании необходимости использования психологических знаний в обучении иностранным языкам, а именно общих закономерностей психических процессов, психического развития человека в разные периоды. Из отчёта узнаём, что в 1903–

1904 учебном году в отделении преподавателей новых языков состояло 50 членов.

Обсуждение результатов. Одним из факторов, содействующих развитию отечественного иноязычного образования в начале XX века, послужила деятельность педагогического общества, организованного при Императорском Московском университете. Проведённый анализ его отчётов позволяет сделать вывод об их ценности как источника по изучению истории отечественного иноязычного образования. Содержание отчётов позволяет выявить наиболее актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков, расширить имеющиеся знания об организации образовательной практики, в том числе и за рубежом, определить приоритетные цели и методы обучения.

Заключение. В современных условиях педагогические общества России продолжают оставаться в авангарде развития педагогической науки, занимаясь проведением научных исследований по вопросам обучения и воспитания, внедряя в практику деятельности образовательных организаций инновационные технологии, осуществляя независимую общественную экспертизу государственных и региональных научно-исследовательских программ и методических материалов, содействуя повышению престижа профессии педагога и совершенствованию профессионального мастерства, организуя научно-педагогические мероприятия, способствуя повышению качества образования.

Список литературы

1. Ветчинова М. Н. Формирование культурологической идеи преподавания иностранного языка (конец XIX – начало XX вв.) // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 16–20.
2. Вопросы воспитания и обучения. Труды Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете. М., 1901. Т. 1. 187 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).
3. Вопросы воспитания и обучения. Труды Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете. М., 1904. Т. 2. 247 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).
4. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1898–1899 год. М., 1899. 139 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).
5. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1899–1900 год. М., 1901. 181 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).
6. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1900–1901 год. М., 1902. 244 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).

7. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1901–1902 год. М., 1903. 201 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).

8. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1902–1903 год. М., 1904. 227 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).

9. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1903–1904 год. М., 1904. 289 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).

10. Устав Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете. М., 1898. 8 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.03.2017).

Статья поступила в редакцию 10.03.2017; принята к публикации 05.04.2017

Библиографическое описание статьи

Левченко О. Ю. Вопросы преподавания иностранных языков в деятельности педагогического общества при Императорском Московском университете // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 148–154.

Olga Yu. Levchenko,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: levchenkozip@mail.ru

Some Questions of Foreign Language Teaching in the Activity of the Pedagogical Society of the Imperial Moscow University

The study, theoretical comprehension and generalization of the historical experience of domestic education, activities of the teaching community in the educational development is topical in modern conditions. The article is devoted to the history of pedagogical societies in Russia uniting teachers, educators, heads of educational institutions, public representatives which were engaged in the development of actual problems of the theory and practice of education and upbringing, looked for the ways of improving the content, methods and forms of organization of educational process. The author analyzes multilateral activities which were carried out by pedagogical society established at the Imperial Moscow University. It included a department of the “new” languages organized in 1899. It worked in two directions: practically-pedagogical and scientific. In 1903-1904 academic year, the department of “new” languages consisted of 50 members. Retained reports of pedagogical society are important sources of information and of great interest in the context of study of the history of national foreign language teaching. They contain information about the structure of society, its members and the basic directions of activity. The reports present the themes of lectures delivered at meetings of the department of the “new” languages, some of which are dedicated to the definition of objectives and analysis of methods of foreign language teaching. A great deal of attention was paid to the study and promotion of advanced domestic and foreign experience in foreign languages teaching.

Keywords: pedagogical society, the history of national foreign language education

References

1. Vetchinova M. N. Formirovanie kul'turologicheskoi idei prepodavaniya inostrannogo yazyka (konets XIX – nachalo XX vv.) // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2016. № 2. S. 16–20.
2. Voprosy vospitaniya i obucheniya. Trudy Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete. M., 1901. T. 1. 187 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).
3. Voprosy vospitaniya i obucheniya. Trudy Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete. M., 1904. T. 2. 247 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

4. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1898–1899 god. M., 1899. 139 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

5. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1899–1900 god. M., 1901. 181 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

6. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1900–1901 god. M., 1902. 244 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

7. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1901–1902 god. M., 1903. 201 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

8. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1902–1903 god. M., 1904. 227 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

9. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1903–1904 god. M., 1904. 289 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

10. Ustav Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete. M., 1898. 8 s. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.03.2017).

Received: March 10, 2017; accepted for publication April 05, 2017

Reference to the article

Levchenko O. Yu. Some Questions of Foreign Language Teaching in the Activity of the Pedagogical Society of the Imperial Moscow University // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 148–154.

УДК 93

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-155-166

Инна Николаевна Мамкина,
кандидат исторических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александровско-Заводская, 30),
e-mail: inna-mamkina@yandex.ru

Проблемы профессиональной подготовки и деятельности учителя в Восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX века: организационно-правовые основы

В данной статье рассматривается проблема профессиональной подготовки и деятельности учителей в Восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX века. Работа имеет междисциплинарный характер и написана на стыке истории педагогики и юриспруденции. В статье анализируется законодательство, регулирующее организацию и деятельность педагогических учебных заведений. Автор приходит к выводу о том, что правовое регулирование деятельности учительских семинарий и институтов характеризовалось отставанием. Нормативные акты сохраняли устаревшую учебную программу, требования к педагогическому коллективу и контроль со стороны государства. Основное внимание в работе автор акцентирует на государственной программе, направленной на повышение престижности профессиональной деятельности учителей. Значительное внимание уделено программе по введению особых преимуществ, действующих в отдалённых областях Российской империи. Программа создавала условия для повышения социального статуса учителя в регионе и отчасти способствовала разрешению проблемы кадрового обеспечения восточносибирских школ. В статье определены проблемы пенсионного обеспечения учителей. Автор отмечает, что правовая регламентация получения пенсии имела отчасти декларативный характер. В заключении обосновывается вывод о том, что организационно-правовые основы профессиональной подготовки и деятельности учителей в условиях изменения социокультурной среды устарели, были малоэффективны и нуждались в обновлении.

Ключевые слова: Восточная Сибирь, профессиональная подготовка, педагогическое образование, законодательство, правовое регулирование, учителя

Вводная часть. Сложившаяся к середине XIX века система общего образования Министерства народного просвещения представляла собой совокупность учебных заведений различного типа и уровня образования. Как следствие, возникла проблема кадрового обеспечения всех типов учебных заведений квалифицированными педагогами. Общероссийский опыт профессиональной педагогической подготовки учителей ограничивался деятельностью ряда учебных заведений, регулируемых правовыми актами локального характера. В 1779 году при Московском университете начала работу учительская семинария по подготовке учителей для гимназий Московского и Казанского университетов. В 1786 году учительской семинарией стало называться Главное народное училище в Петербурге, осуществлявшее подготовку учителей главных и малых народных учи-

лиц. Деятельность этих семинарий ощутимых результатов не принесла, и они вскоре были закрыты. К середине XIX века число учительских семинарий оставалось незначительным. Они действовали в Москве при Воспитательном доме (1860 г.) и военном ведомстве (1863 г.), в Дерпте (1861 г.), Киеве (1862 г.) [6, с. 24].

Для Восточной Сибири кадровая проблема в начальной школе имела стратегическое значение. Экономическое развитие Восточной Сибири, строительство Транссибирской магистрали, работа переселенческих комитетов выводила регион на новый уровень взаимоотношений с имперским центром. Положение системы образования являлось одним из факторов, влияющих на модернизацию региона. Поэтому одной и важнейших задач государства на восточной окраине становится обеспечение системы профессиональными кадрами.

Цель. Определить проблемы профессиональной подготовки учителей в Восточной Сибири, выявить особенности правового регулирования педагогического образования и деятельности учителя во второй половине XIX – начале XX века.

Методология и методы исследования. Исследование основано на междисциплинарном подходе, объединяющем историю, историю педагогики и юриспруденцию. Применение метода функционального анализа позволило дифференцировать педагогическое сообщество, выявить группы педагогических работников, определить их социальное положение. При помощи историко-генетического метода выявлены причинно-следственные связи, закономерности развития педагогического образования. Компаративный метод применялся при сравнении пределов действия нормативно-правовых актов по кругу лиц и в пространстве общероссийского и регионального уровня. Данный метод способствовал выявлению юридических коллизий и пробелов на уровне регионального законодательства. Исследование значительного числа индивидуальных биографий преподавателей, чиновников, учителей при помощи просопографического метода позволило выявить общие характеристики преподавательского состава.

Результаты исследования и их обсуждение. В условиях возрастающей потребности в квалифицированных педагогических кадрах Учёный комитет Министерства народного просвещения в 1861 году впервые инициировал обсуждение вопроса об организации специального педагогического учебного заведения в виде учительского института или семинарии. В 1864 году в Молодечно власти открыли экспериментальную учительскую семинарию, действующую на основании Устава и Положения о Молодеченской учительской семинарии. Учредителем выступило государство. Одновременно в земских областях увеличивается количество частных учительских семинарий и школ. В 1869 году в Новгороде и Рязани открылись первые земские учительские семинарии, или, как их ещё называли, учительские школы. От министерских они отличались более демократичными подходами к воспитанию, более широкими общеобразовательными программами, более значительным вни-

манием к профессиональной подготовке. В обстановке всплеска общественной инициативы в области подготовки учителей Министерство народного просвещения признало опыт Молодеченской семинарии успешным и в 1870 году ввело в действие Положение об учительских семинариях¹.

Учительские семинарии осуществляли профессиональную подготовку учителей начальных училищ. К обучению допускали все сословия православного вероисповедания. Заметим, что религиозное ограничение лишило возможности профессиональной подготовки учителей национальных районов Российской империи. Семинарии содержались за счёт государственных средств, с оговоркой, допускающей местное софинансирование в некоторых случаях. Данная оговорка допускала к обучению стипендиатов иных ведомств, обществ или частных лиц. Обучение продолжалось в течение трёх лет. За семинаристами, получившими образование за государственный счёт, закреплялось обязательство отработать в сельской школе в течение четырёх лет. Для педагогической практики при семинарии открывали начальные училища. В 1875 году циркуляром МНП были разрешены подготовительные классы. Семинарию возглавлял директор, утверждённый в должности министром народного просвещения. Обязательным условием назначения являлось православное вероисповедание и высшее образование соискателя должности. Преподаватели семинарии утверждались в должности попечителем учебного округа.

Исполнительным органом семинарии являлся совет. В его ведение входили вопросы, связанные с учащимся контингентом, назначением и лишением стипендий, наград; определением лучших методик преподавания; формированием учебно-методического фонда и библиотеки; распределением учебной нагрузки; хозяйственные вопросы. Содержание учебного процесса зависело от учебной администрации, вопросы разработки и изменения учебных программ остались под контролем попечителя, с обязательным утверждением в Министерстве [7, с. 21].

Для окраинных территорий в Положении был предусмотрен комплекс норм,

¹ СЗРИ. Устав учёных учреждений и учебных заведений. – СПб., 1896. – Т. 11, ч. 1. – С. 347.

учитывающих региональные особенности и закрепляющих специальное правовое регулирование. Отдельным приложением регулировалась деятельность Иркутской учительской семинарии. Принимая во внимание отсутствие окружной системы управления образованием, отметим, что Иркутская семинария находилась в подчинении местной администрации. Генерал-губернатор утверждал директора и преподавательский состав, контролировал учебные, хозяйственные и методические вопросы. Учитывая национальный фактор, в семинарию было разрешено принимать «крещёных инородцев»¹. До 1900 года Иркутская учительская семинария являлась единственным профессиональным учебным заведением педагогического профиля от Иркутска до Владивостока. Потребность в учительских кадрах была высока, что послужило причиной увеличения срока обязательств иркутских семинаристов до шести лет. Заметим, что выпускник Иркутской семинарии имел право в течение года ожидать распределение, находясь на иждивении при семинарии. В случае отсутствия вакансии выпускник освобождался от обязательств, однако на территории от Иркутска до Владивостока учительские вакансии были всегда. Получая назначение, будущие учителя и должностные лица имели право на «прогонные деньги на две лошади» и «третное, не в зачёт жалование», то есть на бесплатный проезд до места службы и получение единовременного пособия в размере трети годового оклада².

В целом правовое регулирование деятельности Иркутской учительской семинарии устанавливало более жёсткий контроль со стороны государства и учитывало национальные особенности региона.

Тем не менее, многие нормы Положения носили общий характер и требовали детализации. В 1875 году пробелы восполнила Инструкция для учительских семинарий Министерства народного просвещения. В Инструкции закреплялся механизм реализации норм Положения, касающихся компетенции директора, наставников, педагогического совета. Основной идеей становится «бдительный надзор за воспитанниками»

¹ СЗРИ. Устав учёных учреждений и учебных заведений. – СПб., 1896. – Т. 11, ч. 1. – С. 354.

² СЗРИ. Устав по службе гражданской. – СПб., 1857. – Т. 3. – Ст. 23.

и способы его достижения. Семинарист круглосуточно находился под надзором наставников, дежурных наставников, квартирных хозяев, родителей. Изначально действие Инструкции устанавливалось на три года, однако срок её действия растянулся на несколько десятилетий [1, с. 26].

На протяжении сорока с лишним лет правовое регулирование деятельности учительских семинарий дополнялось только отдельными нормативными актами, принятыми в Министерстве или утверждёнными на высочайшем уровне. Одним из первых циркуляров для выпускников учительских семинарий было введено звание личного почётного гражданина за 12 лет беспорочной службы учителем начальной школы. В период с 1878 по 1899 год указами императора разрешено обучать в семинариях ламаитов, лютеран, греко-униатов, буддистов, менонитов.

Обращает особое внимание тщательная забота о состоянии здоровья учащихся. С этой целью в штатное расписание семинарии была введена должность врача, ежегодный обязательный осмотр, бесплатная медицинская помощь и отчётная документация. В случае тяжёлого заболевания казённокоштные выпускники освобождались от обязательств по службе, Министерство тратило потраченные средства и профессионально обученного учителя. Наблюдение за состоянием здоровья семинаристов отчасти экономило средства Министерства. Меркантилизм государства закреплялся пунктом о взысканиях за нарушение обязательств по службе, имевший детальный механизм реализации. Заметим, что сумма, подлежащая возврату, увеличивалась на 25 р. за каждый год обучения [9, с. 65].

Таким образом, в 1870-е годы государство со значительным отставанием начинает создание законодательной базы для профессиональных педагогических учебных заведений. К концу XIX века правовые акты были дополнены механизмом взаиморасчёта учащегося и Министерства, частично отменены религиозные ограничения к учащимся и отчасти расширены права народного учителя. Без внимания осталось качество профессиональной подготовки.

В 1872 году власти принимают Положение об учительских институтах для подготовки учителей городских училищ. Они создавались исключительно за государственный счёт, обучение своекоштных вос-

питанников допускалось только с разрешения Министерства народного просвещения. Ежегодно в институт принимали 75 учащихся «здорового телосложения и хорошей нравственности», поступивший первокурсник вносил единовременный взнос в размере 50 р. «на обзаведение». Если в течение первых шести месяцев учащийся «оказывался нерадивым в занятиях», его отчисляли¹. Таким образом, с первых месяцев обучения начинался отсев наиболее слабых студентов, сокращая затраты государства на образование. Экономия прослеживалась и в положении, допускающем повторное обучение на курсе только один раз за весь период. Выпускники обязывались отработать в городских училищах в течение шести лет. Срок отсчитывался с окончания института. Учительские институты призваны были обеспечить нужды городских училищ, учреждённых в 1872 году. Однако в ожидании первых выпускников институтов училища продолжали работу в условиях острейшего дефицита кадров [5, с. 15].

Несмотря на увеличивающееся число педагогических учебных заведений, недостаток учителей продолжал сохраняться. Помимо учительских семинарий и институтов подготовкой учителей начальной школы занимались восьмые педагогические классы женских гимназий. Министерство разработало комплекс документов, регулирующих присвоение звания учителя в женских гимназиях. В августе 1874 года министр народного просвещения утвердил учебный план восьмого дополнительного класса женских гимназий, определил права и обязанности выпускниц.

В 1900 году законодательство о педагогической деятельности дополнили Правила о педагогических курсах для приготовления учителей и учительниц начальных училищ. Бесплатные курсы вводились на базе городских училищ или женских гимназий и прогимназий. На организацию курсов государство ежегодно выделяло по 1000 р. Программа была рассчитана на один год и состояла из практической и теоретической части. На курсы принимались выпускники городских и уездных училищ по результатам экзамена. Выпускники курсов получали свидетельство на звание учителя начальной школы.

¹ СЗРИ. Устав учёных учреждений и учебных заведений. – СПб., 1896. – Т. 11, ч. 1. – С. 331.

В целом создание законодательной базы педагогического образования началось намного позже, чем оформилась система общего образования и на протяжении второй половины XIX века характеризовалось отставанием. На протяжении почти пятидесяти лет основными документами, регулирующими профессиональное педагогическое образование, оставались Положение и Инструкция об учительских семинариях, Положение об учительских институтах. Нормативные акты сохраняли устаревшую учебную программу, требования к педагогическому коллективу и контроль со стороны государства. Стремительное развитие системы общего образования в конце XIX – начале XX века обусловило появление законодательных пробелов. Преодоление пробелов осуществлялось посредством многочисленных подзаконных актов как общероссийского, так и регионального значения. Существование многочисленных правил, положений приводило к нарастанию правовой казуистики. Законодательство не соответствовало требованиям времени, не учитывало в полной мере региональные особенности и нуждалось в модернизации.

С целью привлечения педагогических кадров в школу в 1886 году правительство принимает ряд нормативных актов, установивших особые условия службы в отдалённых регионах империи [3, с. 73]. Учитывая геополитические особенности, к ним были отнесены районы со сложными климатическими условиями и особым географическим положением. Закреплённые в законодательстве льготы получили названия особых и наибольших преимуществ. Особым преимуществом пользовались служащие Восточной Сибири. К регионам с наибольшими преимуществами причислили остров Сахалин; Петропавловский, Гижигинский, Охотский, Николаевский округа Приморской области; Якутскую область; Туруханский край Енисейской губернии; Кольский, Кемский, Мезенский и Печорский уезды Архангельской области. Принятая программа распространялась на служащих в Министерстве народного просвещения преподавателей средних учебных заведений. По социальному статусу они приравнивались к чиновничеству.

Особые преимущества представляли: «...1) прогонные деньги в усиленном раз-

мере; 2) пособия на подъём и обзаведение; 3) прибавки к жалованию; 4) пособия по выслуге десятилетий; 5) пособия на воспитание детей; 6) отпуска на льготных основаниях; 7) преимущества пенсионные; 8) пособия семьям лиц, умерших на службе»¹. Служащим Верхоянского и Колымского округов Якутской области дополнительно полагался бесплатный продуктовый паёк.

«Усиленный размер прогонных денег» для выезжающих на службу в Иркутское генерал-губернаторство выражался в получении полуторной стоимости проезда в отдалённые местности и двойной в области с наибольшим преимуществом. Пособие на «обзаведение» для женатых чиновников полагалось в размере годового оклада их будущего жалования, для неженатых – 2/3. Половина пособия выдавалась перед отъездом, оставшаяся часть – по прибытию. Чиновники, получившие проездные деньги и единовременное пособие, обязывались в течение трёх лет проработать на новой должности, в противном случае деньги взыскивались обратно.

«Прибавки к жалованию» чиновники получали за добросовестную службу в течение пятилетия. Количество оплачиваемых пятилетий определялось законом, в Якутии и Туруханском крае засчитывалось три, в Иркутском и Приамурском генерал-губернаторстве – два. За каждое пятилетие полагалась доплата из расчёта 25 % от жалования. Каждая прибавка начислялась по текущему максимальному жалованию, в случае его увеличения во втором пятилетии пересчитывалась доплата первого, в случае уменьшения – доплата за первое сохранялась в прежнем объёме. Аналогичный расчёт действовал и при начислении третьей доплаты.

Каждые десять лет чиновники Приамурского генерал-губернаторства получали единовременное пособие в размере «полуторных прогонов по классу занимаемой ими должности до места, из которого они первоначально были переведены на службу в отдалённые районы»². В марте 1899 года по ходатайству генерал-губер-

натора Н. И. Гродекова служащим средних учебных заведений Приамурья были увеличены оклады в полтора раза, что отразилось и на исчислении пенсии. С 1884 по 1906 год чиновники по учебной части Забайкальской области пользовались указанными льготами, так как в этот период Забайкалье входило в состав Приамурского генерал-губернаторства. В данном случае необходимо отметить позицию генерал-губернатора. Н. И. Гродеков неоднократно отмечал значимость образования в контексте освоения восточной окраины империи. Увеличение окладов – одна из мер, предпринятых генерал-губернатором для обеспечения эффективной деятельности системы образования. Как уже отмечалось ранее, правительство увеличило содержание преподавателей средней школы только в 1912 году. До этого жалование насчитывалось по смете, утверждённой ещё в середине XIX века.

Для помощи в обучении детей сибирских чиновников государство учреждало специальные стипендии во всех типах учебных заведений. В случае отсутствия стипендий государство ежегодно выплачивало 360 р. учащемуся в университете, 240 р. – в средних учебных заведениях, 120 р. – в начальных. Дети сибирских чиновников, окончив Иркутскую, Красноярскую или Читинскую гимназии, дополнительно получали 60 р. единовременного пособия из казны. Служащим в Якутии и Туруханском крае оплачивался проезд каждого ребёнка при поступлении в учебное заведение. Детям, получавшим домашнее образование, до 13 лет полагалось пособие в размере 100 р. в год и 150 р. до 18 лет. Дети, получившие при поддержке государства высшее образование, обязаны были отработать в течение шести лет.

Продолжительность отпуска преподавателя на льготных основаниях составляла четыре месяца. В 1913 году преподаватель Читинской учительской семинарии В. В. Мезенев в связи с болезнью жены и необходимостью её лечения получил трёхмесячный отпуск с сохранением жалования для поездки на Кавказ³.

В областях с наибольшим преимуществом (Якутия и Туруханский край) льготы закреплялись за всеми госслужащими без исключения. В остальных областях Си-

¹ Фальборк Г. А., Чарнолуцкий В. И. Настольная книга по народному образованию: законы, распоряжения, инструкции, уставы, справочные сведения и пр. – СПб.: Знание, 1901. – Т. 2. – С. 1175.

² Там же. – С. 1179.

³ ГАЗК. – Ф. 71. – Оп. 1. – Д. 344. – Л. 117.

бири – только за чиновниками, начиная с 9-го классного чина (титулярный советник), включая женщин и законоучителей, работающих в средних учебных заведениях. Преимущества не распространялись на государственных служащих, переведённых властями из смежных областей и районов, не признанных отдалёнными, а также лиц, прибывших по собственному желанию. В случае, если чиновник являлся уроженцем отдалённой области и не имел высшего образования, льготы исключались из его содержания. Ещё одним отступлением стало то, что лица, не имевшие на момент принятия закона 13 июня 1886 года 10-летнего стажа сибирской службы, особыми преимуществами не пользовались.

Принятая программа по введению особых преимуществ создала условия для повышения социального статуса учителя в регионе и отчасти способствовала разрешению проблемы кадрового обеспечения восточносибирских школ. Однако государство ограничивало число лиц, имеющих право на получение льгот, закрепляя приоритет за преподавателями, прибывшими из Европейской России.

Долгое время отсутствие единого пенсионного устава Российской империи ставило народных учителей в неопределённое положение относительно получения пенсии. При переезде из одной губернии в другую предыдущий педагогический стаж не засчитывался. Годы преподавания не учитывались при начислении пенсии на другой службе. Не был установлен и пенсионный возраст. Зачастую учителя работали до полной утраты трудоспособности. Только в 1901 году власти утвердили правовое регулирование пенсионного обеспечения учителей, создали пенсионную кассу для учителей, куда отчислялись 6 % годового оклада [2, с. 140].

В соответствии с нормами пенсионного устава пенсия полагалась служащему в ведомстве Министерства народного просвещения по истечению 20 лет безупречной службы. Пенсионер получал ежемесячную выплату в размере половины оклада получаемого жалования на последней должности. Лица, прослужившие 25 и более лет, получали полный оклад. При продолжении службы по учебному ведомству работающему пенсионеру начисляли дополнительно к пенсии одну пятую часть от её общей

суммы за каждое последующее пятилетие. После окончательной отставки пенсия пересчитывалась с учётом дополнительных выплат и жалования последнего места службы, при нижеоплачиваемой должности пенсия сохранялась прежняя. Окончательно покинув службу, учитель получал единовременное пособие в размере годового оклада. В фонд помощи учителям удерживалось 2 % с пенсионной суммы¹.

Лицам, перешедшим в учебное ведомство из другого, частично засчитывался срок предыдущей службы только после десяти лет работы по линии Министерства народного просвещения. При пересчёте стажа работы применялась следующая формула – пенсионный стаж Министерства делили на пенсионный стаж иного ведомства, полученный коэффициент умножали на количество лет, отработанных до перехода в учебное ведомство, и получали число, соответствующее педагогическому стажу. В то же время, если учитель перешёл до выслуги пенсионного срока в другое ведомство, то его педагогический стаж засчитывался в полном объёме – 1:1.

Пенсионный срок службы сокращался, если учитель в период своей «отлично-усердной» педагогической деятельности получал тяжёлое заболевание, не позволяющее ему продолжать учебную деятельность. Выходящим в отставку по состоянию здоровья пенсию исчисляли из расчёта одной трети оклада за службу от 10 до 15 лет, двух третей – от 15 до 20 лет, полный оклад начислялся за 20-летнюю службу². Срок сокращался до пяти лет в случае, если учитель по болезни не мог обходиться без посторонней помощи. Единовременное пособие по уходу на пенсию увеличивалось в два раза при наличии у учителя семьи. По смерти пенсионера пенсия продолжала выплачиваться вдове (50 %) до её нового замужества, детям (50 %) до совершеннолетия или поступления в учебные заведения. Действие пенсионного устава в полном объёме распространялось на инспекторов и директоров народных училищ Иркутского генерал-губернаторства [10, с. 181].

¹ СЗРИ. Устав о пенсиях и единовременных пособиях по ведомствам учёному и учебному. – СПб., 1857. – Т. 3. – С. 876.

² Там же. – С. 879.

Пенсия для служащих назначалась в соответствии со штатным расписанием учебного заведения. В 1901 году преподавателям гимназий и прогимназий устанавливались пенсии в соответствии со штатным расписанием гимназий, утверждённым до 19 ноября 1864 года. Пенсия надзирателей и воспитателей начислялась по окладу жалования старшего учителя гимназии по штату 17 апреля 1859 года. Пенсии помощников классных наставников не превышали годовой оклад в 300 р. Учитель русского языка и математики с высшим образованием, работая в подготовительном классе гимназии, получал пенсию, равную пенсии учителя, работавшего в основных классах гимназии. В ином случае назначалась пенсия в соответствии с окладом учителя уездного училища. Учителя чистописания в подготовительных классах гимназий и прогимназий были лишены права на пенсию.

В учительских семинариях пенсия преподавательскому составу начислялась на основании штатного расписания Молодеченской учительской семинарии, утверждённого 25 июня 1864 года. Однако для Иркутской учительской семинарии было сделано отступление от правил. Учитель подготовительного класса получал пенсию исходя из оклада учителя уездного училища, что несколько превышало обычный размер пенсии.

В трёхклассных и четырёхклассных городских училищах пенсии начислялись по штатному расписанию уездных училищ, утверждённому 17 апреля 1859 года. Преподавательскому коллективу уездного училища пенсии и единовременные пособия назначались в соответствии с принятым законом.

Пенсионный фонд учителей начальной школы формировался из отчислений 6 % от заработной платы. Для учителей приходских и начальных училищ пенсия рассчитывалась по особым правилам. В связи с отсутствием установленного оклада учителя начальной школы при начислении пенсии в законе были установлены её минимальные и максимальные размеры от 28 р. 59 коп. до 90 р. в год. Учитель, проработавший 25 лет без жалования, имея только содержание от сельских обществ, мог рассчитывать на пенсию в 28 р. 59 коп. в год, учитель, получавший жалование более 90 р. в год, получал пенсию в размере, не превышающем 90 р. в год. Единовременное

пособие по уходу на пенсию выдавалось в соответствии с жалованием, если учитель работал только за содержание, пособие не полагалось. Вдовы получали только единовременное пособие, не превышающее годовой оклад учителя. Служба учителей приходских и начальных училищ не засчитывалась в трудовой стаж при переходе в другое ведомство. Принимая во внимание условия работы рядового учителя, можно сделать вывод, что пенсию могли получать лишь единицы. Большинство учителей после отработки сроков обязательной службы переводились в другое ведомство [8, с. 34].

Долгое время оставался неурегулированным вопрос о пенсиях преподавательниц женских гимназий и прогимназий. Закон об их пенсионном обеспечении был принят в 1900 году. Право на пенсию, рассчитанную из оклада в 500 р. в год, получила начальница гимназии, имеющая звание учительницы, на 100 р. меньше получала начальница прогимназии. Преподавательницам женских учебных заведений в целом полагалась пенсия из расчёта 300 р. в год, но лишь в том случае, если они за время службы вели не менее шести уроков в неделю. Отработанные пятилетия при продолжении службы женщинам не оплачивали. Таким образом, право преподавательниц женских гимназий на пенсионное обеспечение носило ограниченный характер, понижало социальный статус женщин-учительниц по сравнению с коллегами-мужчинами.

Фактически за рамками пенсионного обеспечения остались домашние наставники и учителя. Для получения пенсии им необходимо было подтвердить документально звание учителя и предоставить аттестат об образовании и свидетельства о 25-летнем сроке усердной и беспорочной службы в частных домах от бывших работодателей. Более того, в течение 25 лет домашний наставник и учитель должен был ежегодно отчитываться о своей деятельности перед учебными властями, своевременно уведомлять о смене работодателя, соблюдать в точности все правила педагогической деятельности, утверждённые учебными властями. В случае соблюдения всех указанных выше правил домашний наставник получал пенсию в размере 270 р. в год, домашний учитель – 160 р. в год. При меньшем трудовом стаже пенсионеру назначалась половина оклада. Единовременное

менное пособие выплачивалось в соответствии с указанными выше суммами. Пенсия и пособие домашних наставников и учителей 2 % вычетов не облагались. Вдовы и сироты имели право на получение пенсии на общих основаниях. Однако большинство домашних наставников и учителей принимались на работу без свидетельства на звание учителя лишь на основании аттестатов, отчётности не соблюдали и на протяжении 20–25 лет рекомендательные письма не хранили. В итоге эта группа педагогов оставалась в подавляющем большинстве без пенсионного обеспечения.

В целом учителей, получавших пенсию по выслуге лет, было незначительное количество. В 1914 году в дирекции Забайкальской области из 651 учителя, состоявшего на службе, получало пенсию лишь 17 чел., из них 5 учительниц. Заметим, что все пенсионеры продолжали работать в школе. Более 25 лет проработал в школах Восточной Сибири Николай Николаевич Байбородин (30 лет), Таисия Ильинична Позднякова (36 лет), Вера Федоровна Февралева (33 года), Константин Спиридонович Щербаков (33 года), Илья Виссарионович Перфильев (30 лет)¹.

В законодательстве за долгую и добросовестную службу по учебному ведомству закреплялись правила награждения служащих по учебному ведомству. Учителей награждали орденами четырёх степеней имени святой Анны, святого Станислава и святого Владимира, знаками отличия за беспорочную службу, золотыми и серебряными медалями на Александровской ленте². К награждению орденами и медалями представляли один раз в три года. Получая орден, кавалер выплачивал единовременное пособие в казну капитула на благотворительную деятельность. Для награждённых орденом св. Владимира плата за I степень составляла 450 р., II – 225 р., III – 45 р., IV – 40 р.; св. Анны за I степень – 159 р., II – 35 р., III – 20 р., IV – 10 р.; св. Станислава за I степень – 120 р., II – 30 р., III – 15 р.

Ордена давали право на получение пожизненной пенсии. Количество пенсий было ограничено и зависело от степени ордена и времени получения. Прошение подавали в течение года после вручения ордена, по

истечению сроков кавалер терял право на получение пенсии. Кавалеры орденов св. Георгия и св. Владимира, имея ордена других наименований, имели право на две пенсии одновременно, в то время как кавалерам других орденов подобное запрещалось.

Награждение орденом предполагало ещё и возложение юридически закреплённой обязанности по попечению «разных... обществу полезных заведений»³. Кавалер отчитывался о своей благотворительной деятельности перед капитулом и обществом кавалеров орденов.

Орден святого равноапостольного князя Владимира имел четыре степени, первые две из которых назывались степенями «большого креста», а третья и четвёртая – «меньшего креста». Владимир I степени стоял по старшинству орденов сразу за Андреем Первозванным. Девиз ордена – «Польза, честь и слава». Кавалеры I степени имели знаки: крест на красной ленте с широкими чёрными полосами по краям, надетой через правое плечо, и звезду на левой стороне груди; II степени – такой же крест на шее и звезду. Награждённые III степени носили крест меньших размеров на шее, а IV – крест в петлице (на груди). Право на получение ордена имели почётные попечители, избираемые на должность более девяти лет, государственные служащие, прослужившие более 35 лет. Служащие Министерства народного просвещения в основном удостоивались третьей и четвёртой степени. В системе общего образования Восточной Сибири ордена св. Владимира III степени удостоены действительный статский советник Васильевич Рудаков Филолог, в 1880-е годы занимавший должность главного инспектора народных училищ, действительный статский советник Александр Глебович Дедов, главный инспектор народных училищ в 1902 году⁴. Орденом IV степени в 1881 году награждён директор Якутской мужской прогимназии Киприян Данилович Жуков, орденом III степени – почётный попечитель Иркутской мужской гимназии Иван Степанович Хаминнов. В 1906 году орденом IV степени награ-

³ Чарнолуцкий В. И. Настольная книга по народному образованию. – СПб.: Знание, 1911. – Т. 4, доп. – 788 с.

⁴ Памятная книжка (вторая) Восточно-Сибирского учебного округа / под ред. Ю. А. Делеско. – Иркутск, 1881. – С. 253.

¹ ГАЗК. – Ф. 4. – Оп. 1. – Д. 168. – Л. 90.

² ПСЗРИ. 3-е собр. – СПб., 1894. – Т. 1, ч. 2. – С. 942.

дили протоиерея Михаила Александровича Фивейского, законоучителя Иркутского учительского института¹.

Орден св. Анны, «установленный в награду подвигов, совершаемых на поприще государственной службы и в воздаяние трудов для пользы общественной», присуждался неограниченному числу лиц. Он состоял из красного креста с эмалевым изображением св. Анны, дополненного золотым ажурным орнаментом между концами, звезды и красной ленты с жёлтой каймой. Девиз ордена – «Любящим правду, благочестие и верность». Невысокое положение в ряду старшинства русских орденов обеспечило ему широкое распространение. По указу 1847 года Аннинским крестом III степени награждали чиновников «за беспорочную 12-летнюю службу в одной должности не ниже VIII класса», что, фактически, стало знаком выслуги лет.

Орден св. Станислава был самым младшим среди русских орденов. По статусу ордена св. Станислава учреждались четыре степени. Орден I степени представлял золотой четырёхконечный крест с расширяющимися раздвоенными концами и золотыми шариками на них. Раздвоенные концы креста соединены золотыми дужками. В углах креста помещались золотые двуглавые орлы. Крест покрыт с лицевой стороны красной эмалью. В центре креста, в медальоне, на белом поле вензель *святого Станислава*: SS. На оборотной стороне такой же вензель. Вокруг медальона на зелёном поле – лавровый венок. Орден носили на красной ленте с двойной белой каймой. Ордена II и III степени имели тот же вид, но меньшего размера. Орден II степени носили на шее, III – в петлице мундира. Девиз ордена – «Награждая, поощряет». Орден вручался за «ревностное и беспорочное» служение, за учреждение и содержание в течение семи лет учебного заведения, за 35-летнюю службу, о присвоении которого «дозволяется каждому просить самому по начальству»². Срок за службу в отдалённых и малонаселённых местностях сокращался. В Сибири каждые три года службы засчитывались как четыре и орден св. Станислава IV степени вручался спустя 27 лет службы.

¹ ГАИО. – Ф. 63. – Оп. 5. – Д. 15. – Л. 127 об.

² Чарнолуцкий В. И. Настольная книга по народному образованию. – СПб.: Знание, 1911. Т. 4, доп. – 788 с.

Награждение орденами св. Анна и св. Станислава предусматривало получение личного дворянства. Дети личного дворянина наделялись правами потомственного почётного гражданина.

В Восточной Сибири в 1881 году из 18 руководителей в мужских гимназиях, прогимназиях и уездных училищах Министерства народного просвещения трое имели орден св. Анны. Орден II степени – директор Троицкосавского реального училища Иннокентий Никитич Солдатов, св. Анны III степени – директор народных училищ Иркутской губернии Альберт Николаевич Бауэр, св. Анны II степени – инспектор Красноярской гимназии Петр Алексеевич Карпов. Девять награждены орденом св. Станислава II и III степеней³. Учитывая количество орденов св. Анны, присвоенных служащим учебной части Восточной Сибири, можно сказать, что длительный срок службы не являлся характерной чертой служащих учебной администрации края. Довольно часто, находя лучшее место, чиновники переходили в другое ведомство.

В начале XX века увеличивается количество награждённых учителей орденом св. Станислава II и III степеней. Так, в 1916 году ордена получили 12 чел. – руководитель практических работ Читинского ремесленного училища Даниил Вьясков, учителя Читинского городского училища Капитолина Боганива, Алексей Ядонист, инспектор Петровско-Заводского городского училища Анатолий Брайковский, инспектор Зюльзинского городского училища Лука Кожеуров, учителя Верхнеудинского городского училища Петр Лахин, Федор Талызин, Нерчинского городского училища Петр Окунцов, Троицкосавского приходского училища Иван Капустин, инспектор Агинского городского училища Иван Овчинников, Кабанского городского училища Николай Красильников⁴.

Кроме орденов, в Министерстве вручались медали и знаки отличия за добросовестный труд. За сорокалетнюю действительную службу чиновники награждались знаком отличия беспорочной службы. За получение знака плата не взималась. За десятилетнюю службу учителя и домаш-

³ Памятная книжка (вторая) Восточно-Сибирского учебного округа / под ред. Ю. А. Делеско. – Иркутск, 1881. – 347 с.

⁴ ГАЗК. – Ф. 4. – Оп. 1. – Д. 344. – Л. 72.

ние наставники награждались медалью на Александровской ленте для ношения в петлице с надписью «За усердие». Наставники получали золотую медаль, учителя – серебряную. В пользу капитула наставники выплачивали 30 р., учителя – 15 р. Медали вручались на Станиславской, Аннинской лентах. Нагрудная медаль на Станиславской ленте вручалась за благотворительную деятельность в деле развития народного просвещения, медаль на Аннинской ленте – за многолетний труд. В 1916 году в Забайкальской области семь учителей награждены серебряной медалью на Александровской ленте, восемь – серебряной медалью на Станиславской.

Наряду с награждениями в профессиональной сфере существовал ряд наград за общественную деятельность. Так, многие сотрудники средних учебных заведений и учительских семинарий награждены медалью, приуроченной к первой всероссийской переписи населения 1897 года. Широкое распространение получили медали в память царствования императора Александра III, в память 300-летия Дома Романовых. Власти поощряли участие населения в сборе средств и организации мобилизации в годы Первой мировой войны. Так, в 1915 году награды «За полезную деятельность и призрение семейств призванных на войну нижних чинов» получили учителя Нерчинского высшего начального училища Ф. Г. Мясников и А. М. Поросенков. В частности, Флегонт Григорьевич Мясников собрал пожертвований на сумму 7555 р. для семей «нижних чинов»¹. За труды по отличному выполнению всеобщей мобилизации в 1914 году награждены медалью служащие Читинского ремесленного училища: инспектор М. И. Васильев, руководитель практических работ Д. И. Вьясков, В. А. Крочевский, И. И. Корякин, кузнечный мастер А. Ф. Яблонский, слесарь-подмастерье А. Э. Фетлир, бухгалтер Т. И. Кондрацкий, надзиратель В. В. Окунцов. Награды были получены за экстренные, сверхурочные работы по выполнению заказов местных воинских частей и оборудованию рентгеновского кабинета Забайкальской общины сестер милосердия Российского общества Красного Креста².

¹ ГАЗК. – Ф. 4. – Оп. 1. – Д. 344. – Л. 72.

² Там же. – Л. 86.

В целом в начале XX века в системе народного образования сформировалась разнообразная система наград и поощрений сотрудников. Система содействовала повышению престижа профессии и повышала самооценку рядового учителя. И если в середине XIX века основным контингентом награждаемых сотрудников являлись представители учебной администрации, то в начале XX века награждений орденами и медалями удостоивались и сельские учителя.

Заключение. Нарастание застойных явлений в области профессионального педагогического образования на фоне модернизационных явлений стало причиной диспропорции количества учебных заведений и учителей. Необходимость обеспечения школы профессиональными кадрами обострилась в условиях ускорения интеграционных процессов центра и периферии. В целях привлечения учителей сельских школ и преподавателей гимназий в Восточную Сибирь, правительство приняло программу особых преимуществ, которая распространилась на учебную сферу. Однако государство ограничивало число лиц, имеющих право на получение льгот, закрепляя приоритет за специалистами, прибывшими из Европейской России.

Принятый в начале XX века пенсионный устав закрепил правовую регламентацию получения пенсии. Однако пенсия полагалась лишь ограниченному кругу служащих в системе образования. Большинство учителей после отработки сроков обязательной службы переводились в другое ведомство. Правительство закрепило такие условия, при которых школа наполнялась учителями-альтруистами либо учителями, связанными обязательствами перед государством и учебными властями. В начале XX века в сфере образования сформировалась разнообразная система наград и поощрений сотрудников, что отчасти содействовало повышению престижа профессии, самооценке рядового учителя. И если в середине XIX века основным контингентом награждаемых сотрудников являлись представители учебной администрации, то в начале XX века награждений орденами и медалями удостоивались и сельские учителя.

Создание законодательной базы педагогического образования началось намного позже, чем оформилась система общего

образования и на протяжении второй половины XIX века характеризовалось отставанием. На протяжении почти пятидесяти лет основными документами, регулирующими профессиональное педагогическое образование, оставались Положение и Инструкция об учительских семинариях, Положение об учительских институтах. Нормативные акты сохраняли устаревшую учебную программу, требования к педагогическому коллективу и контроль со стороны государства. Стремительное развитие системы общего образования в конце XIX – начале XX века обусловило появление законодательных

пробелов. Преодоление пробелов осуществлялось посредством многочисленных подзаконных актов как общероссийского, так и регионального значения. Существование многочисленных правил, положений приводило к нарастанию правовой казуистики. Законодательство не соответствовало требованиям времени, не учитывало в полной мере региональные особенности и нуждалось в модернизации. В целом организационно-правовые основы профессиональной подготовки и деятельности учителей в условиях изменения социокультурной среды устарели и нуждались в обновлении.

Список литературы

1. Блинов А. В. Реализация принципов положений 1864 и 1874 гг. по управлению начальными народными училищами в рамках Западно-Сибирского учебного округа // Известия Алтайского гос. ун-та. 2012. № 4–1. С. 27–32.
2. Еремина Т. И. Законодательное регулирование гражданского чиновничества учителей в XIX – начале XX в. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 87. С. 139–148.
3. Еремина Т. И. Статус педагогических работников: историко-правовой контекст проблемы // Страницы истории. Universum: Вестник Герценовского ун-та. 2010. № 7. С. 71–75.
4. Журнал Министерства народного просвещения. СПб., 1900. Ч. 331. 837 с.
5. Кузьмин Н. Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975. 41 с.
6. Кузьмин Н. Н. Учительские семинарии в России и их место в подготовке учителей начальной школы. Курган, 1970. 102 с.
7. Меньшиков Л. П. Из истории становления среднего педагогического образования в Иркутской области. Иркутск: Изд-во ИПКРО, 2001. 53 с.
8. Сучков И. В. Учительство России в кон. XIX – нач. XX в. М.: Альфа, 1994. 126 с.
9. Чарнолуцкий В. И., Фальборк Г. А. Народное образование в России. СПб.: Изд-во О. Н. Поповой, 1900. 263 с.
10. Щеплякова Е. Н. Государственная политика в сфере социального статуса учителей Восточной Сибири: история, опыт, проблемы // Magister Dixit. 2012. № 3. С. 176–185.

Статья поступила в редакцию 27.03.2017; принята к публикации 18.04.2017

Библиографическое описание статьи

Мамкина И. Н. Проблемы профессиональной подготовки и деятельности учителя в Восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX века: организационно-правовые основы // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 155–166. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-155-166.

Inna N. Mamkina,

*Candidate of History, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: inna-mamkina@yandex.ru*

Issues of Teachers' Professional Training and Practice in Eastern Siberia in the Second Half of the 19th – the Beginning of the 20th century: Organizational and Legal Framework

The article considers the issue of teachers' professional training and practice in Eastern Siberia in the second half of the 19th – the beginning of the 20th century. The paper is multidisciplinary and is written at the intersection between history and law. The article analyzes the legislation regulating the pedagogical educational institutions' structure and

activity. The author comes to the conclusion that the legal regulation of teacher's seminars and institutes was characterized by the lag. Standard acts contained the outdated curriculum, requirements to pedagogical staff and the state control. The author focuses main attention on the state program aimed at raising the prestige of teachers' work. The considerable attention is paid to the program for introducing specific benefits available in the remote areas of the Russian Empire. The program created conditions for enhancing the teacher's social status in the region and partly helped to cope with staffing shortages in the East Siberian schools. The article determines pension scheme specifics for teachers. The author notes that the legal regulation for pension benefits is of a partly declarative nature. In conclusion the author gives the reasoning that the organizational and legal framework formation of teachers' professional training and practice in the conditions of the sociocultural change became outdated, ineffective and needed updating.

Keywords: Eastern Siberia, professional training, pedagogical education, legislation, legal regulation, teachers

References

1. Blinov A. V. Realizatsiya printsipov polozhenii 1864 i 1874 gg. po upravleniyu nachal'nymi narodnymi uchilishchami v ramkakh Zapadno-Sibirskogo uchebnogo okruga // Izvestiya Altaiskogo gos. un-ta. 2012. № 4–1. S. 27–32.
2. Eremina T. I. Zakonodatel'noe regulirovanie grazhdanskogo chinoproizvodstva uchitelei v XIX – nachale KhKh v. // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2009. № 87. S. 139–148.
3. Eremina T. I. Status pedagogicheskikh rabotnikov: istoriko-pravovoi kontekst problemy // Stranitsy istorii. Universum: Vestnik Gertsenovskogo un-ta. 2010. № 7. S. 71–75.
4. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. SPb., 1900. Ch. 331. 837 s.
5. Kuz'min N. N. Uchitel'skie instituty v Rossii. Chelyabinsk, 1975. 41 s.
6. Kuz'min N. N. Uchitel'skie seminarii v Rossii i ikh mesto v podgotovke uchitelei nachal'noi shkoly. Kurgan, 1970. 102 s.
7. Men'shikov L. P. Iz istorii stanovleniya srednego pedagogicheskogo obrazovaniya v Irkutskoi oblasti. Irkutsk: Izd-vo IPKRO, 2001. 53 s.
8. Suchkov I. V. Uchitel'stvo Rossii v kon. XIX – nach. KhKh v. M.: Al'fa, 1994. 126 s.
9. Charnoluskii V. I., Fal'bork G. A. Narodnoe obrazovanie v Rossii. SPb.: Izd-vo O. N. Popovoi, 1900. 263 s.
10. Shcheblyakova E. N. Gosudarstvennaya politika v sfere sotsial'nogo statusa uchitelei Vostochnoi Sibiri: istoriya, opyt, problemy // Magister Dixit. 2012. № 3. S. 176–185.

Received: March 27, 2017; accepted for publication April 18, 2017

Reference to the article

Mamkina I. N. Issues of Teachers' Professional Training and Practice in Eastern Siberia in the Second Half of the 19th – the Beginning of the 20th century: Organizational and Legal Framework // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 155–166. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-155-166.

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА DISCUSSION PLATFORM

УДК 373:37.091

DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-167-178

Маргарита Ивановна Гомбоева¹,
доктор культурологии, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 39),
e-mail: m.i.gomboeva@gmail.com

Надежда Иннокентьевна Спандерашвили²,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 39),
e-mail: nspan56@mail.ru

Елена Петровна Чанчикова³,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 39),
e-mail: chanchikova.elena.74@mail.ru

Баирма Владимировна Дашидоржиева⁴,
кандидат культурологии,
Забайкальский государственный университет
(672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 39),
e-mail: bairma-1984@mail.ru

Абсурдность практики применения профессиональных стандартов к деятельности учителя изобразительного искусства в школе и учреждениях дополнительного образования или Новые задачи системы ДПО⁵

Абсурдность педагогической деятельности учителей школы и педагогов организаций дополнительного образования состоит в том, что в результате внедрения профессиональных стандартов⁶ и федеральных государственных образовательных стандартов⁷ по педагогическому образованию диплома учителя ИЗО для работы в современной шко-

¹ М. И. Гомбоева – организация исследования, оформление материалов статьи.

² Н. И. Спандерашвили – сбор и обработка эмпирических данных, обобщение полученных данных.

³ Е. П. Чанчикова – сбор и обработка эмпирических данных, обобщение полученных данных.

⁴ Б. В. Дашидоржиева – организация исследования, оформление материалов статьи.

⁵ Дополнительное профессиональное образование.

⁶ Профессиональный стандарт (ПС) – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности, в т. ч. выполнения определённой трудовой функции (ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации) от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ [1]). В частности, ПС учителя и педагога разные. «Педагог дополнительного образования», Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального и дополнительного профессионального образования» от 08.09.2015 г. № 608н, Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)).

⁷ ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и(или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования (ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). ФГОС по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства».

ле недостаточно. Сложилась неприемлемая практика, которая усугубилась с внедрением профессиональных стандартов, учитель изобразительного искусства в средней школе ведёт уроки по предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» до 7-го класса и в этом качестве не набирает необходимого количества часов до ставки. Поскольку он не имеет соответствующего документа об образовании, он не имеет права вести уроки по дисциплинам «Мировая художественная культура» в среднем и старшем звене школы, а в учреждениях дополнительного образования (УДО) – «Рисунок», «Живопись». Получается, что для каждого типа образовательного учреждения требуется специальный диплом – диплом учителя в средней школе, диплом педагога дополнительного образования в УДО. Однако профессиональные (в педагогической литературе они называются сквозными) компетенции генетически происходят из одной предметной области, а общепрофессиональные и общекультурные компетенции вообще совпадают. Причины сложившейся ситуации заложены в погрешностях стандартизации и сопряжения этого процесса в образовательных и профессиональных областях. В проектировании образовательного процесса на основе ФГОС актуализируется проблема корреляции его с профессиональными стандартами, в целях их непротиворечивого использования в деятельности образовательных учреждений, учителей и педагогов системы.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, образовательный стандарт, профессиональные компетенции, трудовые действия, сопряжение содержания, ресурсы дополнительной профессиональной переподготовки, переподготовка на новый вид деятельности

Вводная часть. Практика применения профессиональных стандартов в образовательный процесс на всех уровнях создал дополнительные противоречия, к которым относится пример, приведённый нами в аннотации данной статьи. Обладая дипломом учителя изобразительного декоративно-прикладного искусства и необходимыми профессиональными умениями, наш выпускник с определённого момента не имеет возможности работать в системе дополнительного образования. Требуется диплом педагога дополнительного образования. Подобные ситуации становятся реальностью с применением профессиональных стандартов педагогов системы образования. Разрешению этой коллизии в контексте адаптации выпускников к профессиональной деятельности посвящена данная статья.

Задачами данной статьи являются:

– сравнительный анализ требований к содержанию трудовых функций учителя школы, педагога дополнительного образования согласно профессиональным стандартам и профессиональным компетенциям выпускника. Данная задача актуализирована в связи с потребностями изучения процесса адаптации выпускников в школах и учреждениях дополнительного образования;

– изучение влияния образовательной среды и культуры управления ресурсами образовательной программы на успешную адаптацию выпускников в школе.

Методология и методы исследования. Выбор эмпирической базы исследования определён проблемами трудоустройства выпускников кафедры. Из 12 выпускников 2016 года образовательной программы 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Образование в сфере изобразительного и декоративно-прикладного искусства» были трудоустроены в средних общеобразовательных школах города Читы и Забайкальского края 7 чел., 5 чел. – в системе дополнительного образования. К январю 2017 года в школах города остались 3 чел., а в учреждениях системы дополнительного образования адаптировались все¹. Для сбора эмпирической информации использовался дескриптивный метод и метод анкетирования всех выпускников последних пяти лет (112 чел.). Дескриптивный метод широко используется как метод сбора информации об основных затруднениях выпускников в первые месяцы работы в школе. Метод анкетирования был продуктивен в качестве пилотажного исследования в форме структурированного интервью, направленного на анализ восприятия и понимания практики применения профессионального стандарта.

Научное обсуждение полученных данных начинается с описания причин, затрудняющих успешное трудоустройство и укоренение в школе учителей изобрази-

¹ Отчёт кафедры теории истории культуры, искусств и дизайна по трудоустройству выпускников 2016 года. – Чита, 2016. – С. 8.

тельного искусства. Описание содержит факты профессиональной биографии с их качественными или количественными характеристиками.

Сравнительно-сопоставительный анализ трудовых функций учителя школы, педагога дополнительного образования с профессиональными компетенциями выпускников программы позволил сделать основные выводы статьи. Профессиональный стандарт учителя школы максимально минимизирован, и потому на его фоне образовательные стандарты формируют избыточные компетенции, не востребованные к условиям школы. При этом методико-дидактические компетенции выпускника, необходимые для реализации основной трудовой функции учителя в школе, являются сложно реализуемыми в рамках существующего учебного плана с данным количеством практики.

В работе активно применялись методы, зарекомендовавшие себя в антропологии и культурологии, – включённое наблюдение, которое нами использовалось в качестве специального метода педагогического исследования и позволило обнаружить стороны и аспекты явлений, скрытые от стороннего наблюдателя. Н. И. Спандерашвили и Е. П. Чанчикова не только осуществили сбор и обработку эмпирических данных, но и в ходе многолетнего исследования проблем трудоустройства выпускников, активно, на основе метода включённого наблюдения обобщили основные закономерности процесса деадаптации.

Метод дайджестирования позволил передать в кратком изложении содержание многих современных проблем студентов в процессе подготовке их к работе в школе, с целью дать общее представление обо всех наиболее значимых проблемах подготовки к профессии.

Концептуализацию проблемы произвели все авторы статьи на методологической основе теории профессиональных дефицитов (М. И. Гомбоева), теории профессиональной надёжности преподавателя (Г. С. Никифоров, А. А. Печеркина) [7], теории профессиональной адаптации учителя школы в постсоветский период (Ю. Б. Бабанский, К. М. Левитан и др.) [5].

Результаты исследования и их обсуждение. Сравнительный анализ содержания трудовых функций учителя школы и профессиональных компетенций выпускника.

Федеральным законом от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ были внесены изменения в Трудовой кодекс РФ (введены новые ст. 195.2 «Порядок разработки и утверждения профессиональных стандартов» и ст. 195.3 «Порядок применения профессиональных стандартов») и в ч. 7 ст. 11, ч. 8 ст. 73 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1–3]. В соответствии с этими изменениями, требования ФГОС профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции формируются на основе соответствующих профессиональных стандартов. Продолжительность профессионального обучения определяется конкретной программой, которая разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность, на основе профессиональных стандартов (при наличии) или установленных квалификационных требований.

Как известно, приказами Министерства труда России введены в действие следующие профессиональные стандарты, регулирующие профессию учителя (педагог, преподаватель) в разных типах образовательных учреждениях:

– «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утверждён приказом Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н;

– «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н, датирован 18.10.2013 г.;

– «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утверждён 08.09.2015 г. № 615н.

Профессиональные стандарты предназначены для решения вопросов, связанных с обеспечением эффективной системы управления персоналом и качеством труда, регулированием трудовых отношений в организациях, деятельность которых связана с обеспечением образовательного процесса. Они установили единые квалификационные требования к работникам, дали характеристики квалификации, не-

обходимые работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определённой трудовой функции. Профессиональные стандарты формируют требования к образованию и опыту работников, которые в свою очередь сформированы государственными образовательными стандартами и программами всех уровней профессионального образования.

В профстандартах учителя школы по предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» и педагога дополнительного образования описаны в функциональной карте и даны характеристи-

ки их обобщённых трудовых функций¹, трудовых функций, трудовых действий². Обобщённая трудовая функция содержит возможные наименования должностей, требования к образованию и обучению, требования к опыту практической работы, особые условия допуска к работе, в том числе дополнительные характеристики. Трудовая функция включает трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания, специальные профессиональные характеристики.

В табл. 1 сравним обобщённые трудовые функции, трудовые функции, трудовые действия двух стандартов.

Таблица 1

Сравнительный анализ обобщённых трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий двух стандартов

<i>Профессиональный стандарт</i>	<i>Обобщённые трудовые функции</i>	<i>Трудовые функции</i>	<i>Трудовые действия, умения, навыки</i>
Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	Общепедагогическая функция. Обучение	Действия: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы. Умения: владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика. Знания: преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке
Педагог дополнительного образования детей и взрослых (педагог)	Преподавание по дополнительным общеобразовательным программам	Организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы	Действия: набор на обучение по дополнительной общеразвивающей программе; отбор для обучения по дополнительной предпрофессиональной программе. Умения: осуществлять деятельность или демонстрировать элементы деятельности, соответствующей программе дополнительного образования. Знания: основные правила и технические приёмы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ на бумажных и электронных носителях

¹ Совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся в результате разделения труда в конкретном производственном или бизнес-процессе.

² Процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определённая задача.

Парадокс состоит в том, что в профессиональных стандартах не прописываются необходимые ключевые, то есть предметные компетенции учителя-предметника. Анализ обобщённых профессиональных функций, профессиональных действий и умений, навыков и знаний акцентирует внимание к методической, но не предметной части подготовки выпускников.

Мы рассмотрели характеристики, отличия содержания профессиональных действий специалиста 5-го и 6-го уровней квалификации, на которые может претендовать выпускник высшего учебного заведения (табл. 2) и сравнили их с содержанием профессиональных компетенций ФГОС. Содержание уровней описаны нами в со-

ответствии с приказом Минтруда России от 12.04.2013 г. № 148н, в котором уровни квалификации содержат требования к умениям, знаниям, уровню квалификации в зависимости от полномочий и ответственности работника.

Выявили соответствие между требованиями, предъявляемыми к выпускнику вуза профессиональным стандартом и действующим ФГОС вуза. Спроецировали профессиональные компетенции выпускников, определённые ФГОС по направлению подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства»¹ на характеристики профессиональных действий учителя школы.

Таблица 2

Сравнительный анализ требований к выпускникам по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства» с требованиями профессионального стандарта

Обобщённые трудовые функции	Профессиональные компетенции выпускников вуза
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Их трудовые действия, умения, знания	Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета. Способность проектировать образовательные программы. Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся. Владение теоретическими основами изобразительного и декоративно-прикладного искусства, педагогическими навыками преподавания художественных дисциплин, умениями и навыками проектной деятельности. Владение навыками линейно-конструктивного рисования и академической живописью: натюрморта, пейзажа, портрета, фигуры человека; основами скульптурной лепки. Способность самостоятельно осуществлять художественно-творческую деятельность в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства, скульптуры, дизайна и компьютерной графики ²
Преподавание по дополнительным общеобразовательным программам. Их трудовые действия, умения, знания	Преподавание в одной из областей дополнительного образования детей (музыкальная деятельность; изобразительная деятельность и декоративно-прикладное искусство).

¹ На кафедре теории истории культуры, искусств и дизайна факультета культуры и искусств Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета с 1998 г. осуществляется реализация образовательных программ (далее – ОПОП), по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства» и направлению 54.03.01 *Дизайн*, профиль «Дизайн среды». Эти программы развивают ядро компетенций будущих специалистов креативных индустрий.

² ОПОП 44.03.01 *Педагогическое образование*, профиль «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства».

Обобщённые трудовые функции	Профессиональные компетенции выпускников вуза
	<p>Определять цели и задачи, планировать, организовывать и проводить занятия.</p> <p>Демонстрировать владение деятельностью, соответствующей избранной области дополнительного образования.</p> <p>Оценивать процесс и результаты деятельности занимающихся на занятии и освоения дополнительной образовательной программы</p>
	<p>Анализировать занятия. Оформлять документацию, обеспечивающую образовательный процесс.</p> <p>Организовывать досуговые мероприятия.</p> <p>Определять цели и задачи, планировать досуговые мероприятия, в т. ч. конкурсы, олимпиады, соревнования, выставки.</p> <p>Методическое обеспечение образовательного процесса, в том числе разрабатывать методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе примерных с учётом области деятельности, особенностей возраста, группы и отдельных занимающихся; создавать в кабинете (мастерской, лаборатории) предметно-развивающую среду; систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области дополнительного образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.</p> <p>Оформлять педагогические разработки в виде отчётов, рефератов, выступлений.</p> <p>Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области дополнительного образования детей</p>

Проведённый сравнительный анализ требований к выпускникам по направлению с требованиями профессионального стандарта позволяет сделать следующие выводы. Образовательные стандарты отражают требования к квалификации выпускников на качественно ином языке, чем профессиональные стандарты, в которых, например, отсутствуют конкретные формулировки предметных компетенций (трудовых умений, навыков и знаний). Некоторые формулировки ФГОС и ОПОП не дотягивают до требований профессионального стандарта, ряд требований ФГОС и ОПОП можно признать избыточными, т. к. они не могут быть полностью сформированы в процессе получения образования.

В профессиональных стандартах акцентируется внимание на овладение методик и технологий, умение использовать готовые разработки, что противоречит возможностям ОПОП и ФГОС.

Сопряжение содержания, целей и задач ФГОС и содержания профессиональных стандартов показало, что:

1) задачи и интенции образовательных программ и реальных образовательных практик гораздо богаче и шире и потому расплывчаты и аморфны, чем овладение конкретными профессиональными действиями, умениями, востребованными профстандартом;

2) существующие различия в понятийных аппаратах ФГОС и ПС не позволяют провести прямого сопращения документов по конкретным блокам;

3) ряд трудовых функций, содержащихся в профессиональном стандарте педагога дополнительного образования, возможно освоить в соответствии с программами дополнительного профессионального образования.

В целом нужно отметить, что сформулированные во ФГОС учебные компетенции закладывают основы, позволяющие выпускнику выполнять трудовые действия в рамках обобщённых трудовых функций базового уровня квалификации профессионального стандарта. Но есть ряд объективных причин, которые не позволяют

реализовать это в полной мере: студенты не имеют реального опыта практической деятельности и за время обучения лишены возможности приобрести практические навыки (несколько недель практики совершенно недостаточно); материально-техническая база учебных заведений не позволяет в полном объёме изучать особенности обеспечения требуемой профессии. Возможно, следует изменить принципы финансирования образовательных программ, внедрить в менеджмент образовательных учреждений механизмы прямого финансирования образовательных программ¹.

ФГОС и ОПОП учителя и педагога дополнительного образования формируют избыточную, но не всегда востребованную на рынке компетенций учебную компетенцию. Думается, что усиление процессов сопряжения профессиональных стандартов в ФГОС приведёт к большей функциональности первых и девальвации самостоятельной ценности вторых.

Качество ОПОП обеспечивается образовательной средой, качество, которое никак не оценивается профессиональным стандартом.

Влияние образовательной среды и культуры управления ресурсами образовательной программы на успешную адаптацию выпускников в школе.

В данной части статьи мы проанализировали влияние образовательной среды кафедры, факультета и культуры управления ресурсами образовательной программы на уровне университета на успешную адаптацию выпускников в школе.

За годы становления и развития кафедры теории истории культуры, искусств и дизайна изменялись внутренние и внешние условия реализации образовательной программы подготовки учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства к школе. Программа испытывала периоды международной востребованности, когда численность зарубежных студентов превышала 200 чел. Это происходило в начале 2000-х годов. Однако с 2007 по

¹ Результаты исследований эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации: экспертно-аналитические материалы. – М.: Фонд «Вклад в будущее», 2015. – С. 154.

2017 годы произошло уменьшение количества российских (на 6,2 %) и уход зарубежных (-90 %) обучающихся по данной программе, что в свою очередь обусловлено многими причинами, в том числе качеством администрирования данного вопроса. Наступил период слабой востребованности учителей изобразительного искусства, в 2014 году кафедра не смогла осуществить набор на обучение.

Проблемы профессиональной адаптации к школе и их адаптация была предметом многих исследовательских коллективов. Однако из наиболее валидных исследований является изучение данного вопроса Фондом «Вклад в будущее» Сбербанка РФ. Более тысячи молодых школьных учителей из разных регионов России выпуска 2015 года участвовали в опросе мнения молодых учителей России и их работодателей², целью которого было определить, являются ли достаточными условия адаптации к школе молодых учителей России.

В качестве основных проблем, препятствующих успешному становлению профессиональной деятельности, молодые педагоги указывают на недостаточную предметную подготовку, перегрузку несвойственными должностным обязанностям поручениями со стороны и администрации, и коллег. Словом, основной причиной трудностей первого года они указывают недостаточную методическую составляющую предметной подготовки и отсутствие навыков работы с детьми с учётом их психологических особенностей.

Директора школ отмечали, что молодые педагоги не достигают нужного качества уроков, не имеют навыков оценивания академических результатов учащихся, не видят образовательных перспектив учащихся³. И всё же самым главным фактором недостаточной адаптации наших выпускников являются несформированность навыков общения с учениками с учётом психолого-педагогических особенностей возраста и недостаток методических умений.

Полученный нами результат адаптации вполне ожидаем. На самом деле, среди всех компонентов образовательной программы – методическая, дидактическая,

² Там же. – С. 18.

³ Там же. – С. 31.

практическая часть является самой слабой. ФГОС и ОПОП перегружены предметами, формирующими общекультурную компетентность. Последние пять лет учебный план студентов первого курса был наполнен чем угодно, но не предметами профессиональной подготовки. Два часа в неделю будущий учитель рисования и музыки, физики, биологии и т. д. изучали свой базовый предмет. Да и на последующих курсах количество часов далеко недостаточное. Ситуация несколько улучшилась с введением новых ФГОС 3+. Из-за недостаточного финансирования на факультете отсутствует современный кабинет методики ИЗО и ДПИ с визуализацией процесса, учебными игровыми симуляторами ведущих дидактов страны, обобщения опыта лучших учителей по ИЗО и ДПИ Забайкальского края.

Самым главным недостатком является отсутствие современных мастерских по основным видам ДПИ. У кафедры нет ни одного базового учебного заведения общего и дополнительного образования. В регионе есть хорошо оснащённые Дворцы искусств, частные образовательные учреждения дополнительного образования, у которых имеется всё необходимое для подготовки специалиста (технико-технологическое оснащение, инновационный опыт работы педагогических коллективов). Несмотря на то, что с ними заключены договоры о сотрудничестве, сотрудничество не вошло в фазу конструктивного диалога по обсуждению и выработке общих задач совершенствования художественного образования на основе конкретного анализа реальных профессиональных ситуаций педагогов и запросов учреждений.

Поскольку образовательный процесс программы интегрирован в университетскую среду, то есть необходимость описать и её основные характеристики, её современное состояние, которое влияет на качество образовательной программы.

Затяжной дефицит ресурсов вуза, недофинансирование материально-технической базы, низкая и не обеспечивающая карьерные амбиции система оплаты труда профессорско-преподавательского состава, вспомогательного персонала вуза сопровождается дефицитом доверия к управленческой практике и финансовой политике руководства вуза. Эти специфические условия реализации образовательной програм-

мы усугубляются низким уровнем жизни населения региона, высоким уровнем безработицы в Забайкальском крае, миграционными тенденциями.

Образовательная программа является одной из многих образовательных программ вуза и испытывает на себе все управленческие трансформации последних лет. На протяжении 8 лет программа существенно изменялась 5 раз (ГОС, ФГОС-1, ФГОС-2, ФГОС-3, ФГОС 3+), на очереди – грядут корректировки в связи с введением ФГОС 3++. И это – без учёта многочисленных текущих корректировок (компетенций, учебных планов, измерительных материалов и т. д.)¹. Изменения были обусловлены различными причинами. Они носили объективный и субъективный характер, сопровождалось увеличением не только часовой нагрузки педагога при уменьшении реальной заработной платы, но и издержками псевдоинновационной деятельности, отражали бюрократизированный характер учебного процесса, не учитывающий специфику направлений и программ.

Как правило, корреляция профессиональных дефицитов педагогов профессионального образования с потребностями ФГОС определяется задачами аттестации. Они выявляются и изучаются как отклонение от нормального функционирования программы в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов по отраслям, отраслевых профессиональных стандартов. Согласно теории управления персоналом, эпизодическое администрирование дефицитов, ресурсов есть отражение «жёсткого управления» [7, с. 44]. В отношении текущего положения профессиональной компетентности педагогов, подобное управление не является эффективным, потому что есть управление «по хвостам». Наблюдаемые нами несколько практик подготовки вуза к аттестации и аккредитации показали, что наличествует запаздывающая реакция на критические ситуации, когда принимать управленческие решения просто бессмысленно. Это относится к практике выявления и преодоления «отклонений», «несоответствий» профессиональных компетенций.

¹ Формирование профессиональных компетенций будущих учителей изобразительного искусства: учеб.-метод. пособие / С. М. Павлуцкий [и др.]. – Чита: ЗабГУ, 2015. – 156 с.

Между тем механизмы развития, внедрения нововведений, управление изменениями не только не учитываются, но и не практикуются. Прогностическая функция управления в вузовском менеджменте не работает в силу системного противоречия. Функционирующая система управления, организации и качества (в философском смысле как некой определённости) образовательного процесса вуза является самой консервативной среди других процессов, несмотря на то, что на первый взгляд всё постоянно обновляется. Данные процессы были типичными для вузов России начала XX века [7]. Она не отвечает прогностическим потребностям перспектив развития не только будущих профессий, но и реального рынка труда. Меняются учебные планы, корректируются компетенции, системы оценивания, появляются новые критерии определения эффективности образовательного процесса. Однако по существу, тотальной практикой управления процессом стало догоняющее производственные, дидактико-методические, научные, инновационные изменения в отраслях производства, что странно для будущего «опорного вуза».

Существующая система управления не заинтересовывает в нововведениях всю вертикаль организации, и стало правилом, когда педагогическая практика и наука оторваны. Более того, функционирующая учебная система по сравнению с другими процессами вуза и из-за достаточно длительного состояния изменчивости выглядит в глазах научно-педагогической общест­венности инновационной. Недостатки управления образовательным процессом заложены в слабости проектного подхода, не системном характере управленческой деятельности, слабости системы медиации изменений.

На самом деле, эффективные изменения опережающего свойства в управлении учебным заведением закладываются корпоративной культурой на основе стратегической программы развития человеческого потенциала университета. И этот ресурс практически в условиях экономического кризиса не задействован. Управление развитием как управление перспективами должно обеспечиваться гибкостью и подвижностью образовательных программ, её ресурсов в выборе целей, принятии решений по возвращению конкурентоспособного

выпускника, чьи компетенции будут востребованы на новых рынках, новых видах профессиональной деятельности на основе новых компетенций преподавателя.

Анализ управленческих практик вузов, преодолевших подобное состояние, даёт нам основание сделать вывод о том, что управление профессиональными дефицитами преподавателя вуза требует не совершенствования, а кардинального изменения существа подхода к данному вопросу.

Сравнительный анализ образовательной программы уровня специалитета и бакалавриата показал, что введение бакалавриата и многие реформаторские процессы последних лет существенно девальвировали надёжность образовательного процесса.

Анализ качественных показателей реализации ОПОП позволил нам актуализировать насущную проблему ОПОП – проблему обновления содержания и технологий образования, которые бы соответствовали не только требованиям стандартов, но и потребностям формирования перспективных профессий для новых рынков креативных индустрий.

Обновление содержания и технологий образования как управленческая задача решается педагогическим коллективом только тогда, когда она принимается и осознаётся как проблема. Вовлечение коллектива в обновление педагогических условий, содержания, технологий и оценочных средств ОПОП происходит под влиянием изменений потребительского поведения заказчиков услуг – родителей, абитуриентов, студентов и работодатели. Они, являясь активными субъектами выбора, становятся невидимыми, но реальными участниками корректировки социального заказа [6].

Видение родителей по корректировке и обновлению образовательного процесса сосредоточено на целях программы по обеспечению: трудоустройства, востребованности на рынке труда; открытости, комфортности, современности образовательной среды; организации педагогического процесса, повышающего самооценку студента.

Видение работодателей сконцентрировано на необходимости управления реальными инновационными процессами, отвечающими требованиям модернизации образования школы и организации дополнительного образования, наличия у выпуск-

ников навыков проектной деятельности; навыков, умений и компетенций в самых современных технологиях ДПИ; богатое портфолио будущего учителя ИЗО и ДПИ; умение работать в команде; навыки самоанализа (рефлексивность).

В соответствии с требованиями новых профессиональных стандартов, по мнению работодателей, главным недостатком образовательной программы является недостаточная готовность выпускника педагогической программы профиля «Образование в области изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства» к работе в общеобразовательной школе в качестве не только учителя ИЗО и ДПИ, но и учителя такого предмета, как мировая художественная культура, в организациях дополнительного образования – в качестве педагога и методиста учреждения дополнительного образования.

В свете вышесказанного нами актуализируется необходимость корректировки Программы в части максимального приближения оценочных средств и содержания учебных действий промежуточной и итоговой аттестации с целью их корреляции с профессиональными функциями учителя в школе и педагога в учреждениях дополнительного образования детей и взрослых. Для этого мы должны увеличить число работодателей, участвующих в конкретных модулях учебных дисциплин и циклов дисциплин, формируемых определённые компетенции, а потенциалом и образовательной средой учебных заведений усилить места практики.

В современной школе виды искусства интегрированы на равноправной основе или на основе выбора доминирующего искусства в один предмет или одно предметное поле «Искусство». Поэтому в структуре системы подготовки необходимы межпредметные модули, обеспечивающие единство содержания образования, направленности учебного процесса, форм и методов.

С целью анализа видения студентами результатов обучения авторами было проведено социологическое исследование методом опроса. Студентам был разослан опросник на тему: «Что вы ожидали и что получили от образовательного процесса в университете». Первая часть ответов была направлена на выяснение ожиданий. Ожидания от учебы при поступлении и ответственности учебы этим ожиданиям суще-

ственно различны. Абитуриенты стремятся приобрести доступ к интересной, творческой студенческой среде и гарантии трудоустройства после окончания учебы.

Студенты ожидают получить интересную, творческую, профессионально ориентированную среду, вариативное расписание с доступом в лаборатории, технически оснащённые современные художественные мастерские, дистанционные технологии для обеспечения обратной связи, ясной системы оценивания.

Чем старше курс, тем более распространённым ответом было описание несбывшегося ожидания: «Ожидания не подтвердились. Поступая в вуз, ждали высокий уровень организации, здание, соответствующее высшему учебному заведению, вовремя выплачиваемые стипендии и вознаграждения за мероприятия, хотя бы какая-то была бы отдача. Чтобы студенты чувствовали, что если делают что-то на факультете – то делают это не зря и не впустую. К сожалению, этого не сложилось. Однако, хочу отметить, что, в отличие от прочих вузов и факультетов, наш факультет всё же создаёт более уютную обстановку, наши студенты дружно общаются как между собой в своих группах, так и с другими группами других специальностей нашего факультета: факультет как второй дом. Внутрифакультетские мероприятия всегда ярче и интереснее, чем у других. А преподаватели – в основном уважаемые люди, качество образования которых соответствует ожиданиям».

Заключение. Итак, от педагогов и администрации программы требуются такие педагогические качества, как внимание к собственным профессиональным дефицитам в контексте требований профессионального и образовательного стандартов и развитие стрессоустойчивости к технологиям собственных изменений: способность к изменениям, новациям, мобильность, пролонгированные навыки обновления содержания того, что делалось десятилетиями, высокий уровень рефлексии.

В условиях существующей организации образовательного процесса, складывающейся практики применения профессиональных стандартов эффективная адаптация учителей СОШ и педагогов ОДО в поствузовский период возможна на основе использования ресурсов профессиональной переподготовки во время последнего семестра в вузе.

Список литературы

1. Гурьян Л. В., Половинко В. С. Компетентностная модель субъекта труда: концепция сквозных компетенций // Экономические науки. 2013. № 7. С. 49–52.
2. Гурьян Л. В. Анализ системы профессиональных стандартов России: компетентностный подход // Вестник Омского ун-та. Сер. Экономика. 2014. № 1. С. 21–24.
3. Жураковский В. М., Аржанова И. В., Уледов В. А. Инновационный проект развития образования национального фонда подготовки кадров. Программа «Совершенствование управления в вузах» // Университетское управление: практика и анализ. 2002. № 2. С. 75–80.
4. Князев Е. А. Глобальные тенденции в высшем образовании и их влияние на институциональный дизайн // Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах: сб. ст. / под ред. Е. А. Князева. Казань: Унипресс, 2001. С. 10–17.
5. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. 168 с.
6. Митрофанов К. Г., Логинова Н. Ф. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 1. С. 202–204.
7. Никифоров Н. С., Шингаев С. М. Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности // Вестник С.-Петербур. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2013. № 3. С. 15–24.
8. Wolfgang Reuter. Финансирование образования: международные модели, пути, опыт и мышление // Университетское управление. 2000. № 4. С. 4–9.

Статья поступила в редакцию 19.03.2017; принята к публикации 15.04.2017

Библиографическое описание статьи

Гомбоева М. И., Спандерашвили Н. И., Чанчикова Е. П., Дашидоржиева Б. В. Абсурдность практики применения профессиональных стандартов к деятельности учителя изобразительного искусства в школе и учреждениях дополнительного образования или Новые задачи системы ДПО // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 2. С. 167–178. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-167-178.

Margarita I. Gomboeva¹,

Doctor of Culturology, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: m.i.gomboeva@gmail.com

Nadezhda I. Spanderashvili²,

Senior Lecturer,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: nspan56@mail.ru

Elena P. Chanchikova³,

Senior Lecturer,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, 672039, Russia),

e-mail: chanchikova.elena.74@mail.ru

Bairma V. Dashidorzhieva⁴,

Candidate of Culturology,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: bairma-1984@mail.ru

Absurdity of the Practice of Applying Professional Standards to the Fine Arts Teacher Activity in School and in the Institutions of Additional Education, or the New Tasks of Additional Professional Education System

Absurdity of the pedagogical activity of school teachers and additional education organizations teachers is that for working in a modern school it is not enough to get the diploma of teacher of fine arts in the implementation of professional standards and Federal

¹ M. I. Gomboeva – organization of research, drafting of manuscript.

² N. I. Spanderashvili – collection and processing of empirical data, interpretation of the data.

³ E. P. Chanchikova – collection and processing of empirical data, interpretation of the data.

⁴ B. V. Dashidorzhieva – organization of research, drafting of manuscript.

State Educational Standards (FSES) for pedagogical education. There was an unacceptable practice which was worsened with the implementation of professional standards. The teacher of fine arts in secondary school conducts lessons on Fine arts and Art work till the 7th grade and in this case he or she does not gain the required number of hours of teacher's rate. Since he or she does not have a corresponding document on education, he does not have the right to conduct lessons on World Art Culture in the senior secondary school, and Drawing and Painting in additional education institutions (AEI). It turns out that for each type of educational institution, a special diploma is required, a diploma of a teacher in secondary school and a diploma of a teacher of additional education in AEI is required. However, professional (in the pedagogical literature they are called cross-cutting competences genetically originate from one subject area, but general professional and general cultural competences coincide in general. The reasons for this situation are the errors of standardization and integration of this process in educational and professional fields. In the educational process design on the basis of FSES, the problem of its correlation with professional standards is updated for their consistent use in the educational institutions activities, and additional education institutions teachers' activities.

Keywords: professional standard, educational standard, professional competences, labor actions, pair content, resources of additional professional training, retraining for a new activity

References

1. Gur'yan L. V., Polovinko V. S. Kompetentnostnaya model' sub»ekta truda: kontsepsiya skvoznykh kompetentsii // Ekonomicheskie nauki. 2013. № 7. S. 49–52.
2. Gur'yan L. V. Analiz sistemy professional'nykh standartov Rossii: kompetentnostnyi podkhod // Vestnik Omskogo un-ta. Ser. Ekonomika. 2014. № 1. S. 21–24.
3. Zhurakovskii V. M., Arzhanova I. V., Uledov V. A. Innovatsionnyi proekt razvitiya obrazovaniya natsional'nogo fonda podgotovki kadrov. Programma «Sovershenstvovanie upravleniya v vuzakh» // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2002. № 2. S. 75–80.
4. Knyazev E. A. Global'nye tendentsii v vysshem obrazovanii i ikh vliyanie na institutsional'nyi dizain // Razvitie strategicheskogo podkhoda k upravleniyu v rossiiskikh universitetakh: sb. st. / pod red. E. A. Knyazeva. Kazan': Unipress, 2001. S. 10–17.
5. Levitan K. M. Lichnost' pedagoga: stanovlenie i razvitie. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 1991. 168 s.
6. Mitrofanov K. G., Loginova N. F. Chto umeyut i chto ne umeyut delat' molodye pedagogi: itogi issledovaniya effektivnosti sushchestvuyushchikh uslovii adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya molodykh pedagogov v Rossiiskoi Federatsii // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2015. № 1. S. 202–204.
7. Nikiforov N. S., Shingaev S. M. Stanovlenie kontseptsii psikhologicheskogo obespecheniya professional'noi deyatelnosti // Vestnik S.-Peterb. un-ta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika. 2013. № 3. S. 15–24.
8. Wolfgang Reuter. Finansirovanie obrazovaniya: mezhdunarodnye modeli, puti, opyt i myshlenie // Universitetskoe upravlenie. 2000. № 4. S. 4–9.

Received: March 19, 2017; accepted for publication April 15, 2017

Reference to the article

Gomboeva M.I., Spanderashvili N.I., Chanchikova E. P., Dashidorzhieva B. V. Absurdity of the Practice of Applying Professional Standards to the Fine Arts Teacher Activity in School and in the Institutions of Additional Education, or the New Tasks of Additional Professional Education System // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 12, № 2. PP. 167–178. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-2-167-178.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

Жанр	Минимальный объём
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант.
4. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: вводную часть, данные о методологии и методике исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Самоцитирование допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 40 % от общего объёма статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и ФИО автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170×240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отправляется по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна,
Блажевская Ирина Николаевна.

Тел. +7(3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ NEW BOOKS

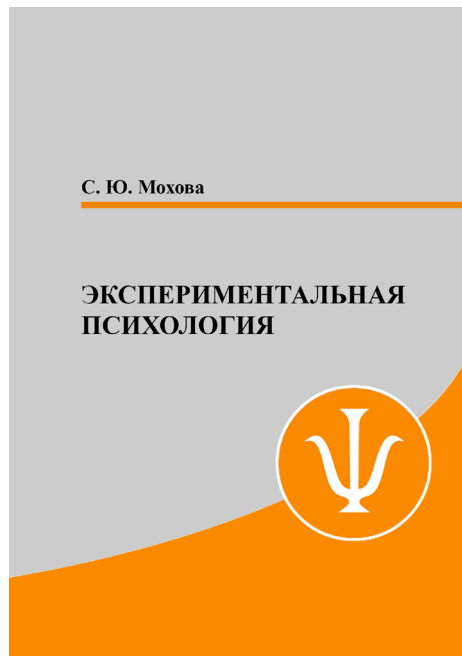
Мохова, Светлана Юрьевна

Экспериментальная психология : практикум / С. Ю. Мохова ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2017. – 121 с.

ISBN 978-5-9293-1878-8

В практикум по экспериментальной психологии вошли практические задания и упражнения, способствующие становлению профессиональных компетенций в практической и научно-исследовательской деятельности психолога, предусмотренные стандартом подготовки бакалавра по направлению 37.03.01, 37.04.01 *Психология*.

Практические задания и упражнения, предложенные в практикуме по экспериментальной психологии, ориентированы на освоение студентами нормативных требований к проведению психологического исследования.



Сысоева, Юлия Юрьевна

Педагогический мониторинг / Ю. Ю. Сысоева, Н. Н. Попова ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2017. – 215 с.

ISBN 978-5-9293-1879-5

На основе полипарадигмального подхода выделены базовые характеристики образовательной деятельности. Сформулированы принципы и модели мониторинга, обозначены особенности измерения, диагностики и оценивания образовательных результатов, представлена организация экспериментальной работы по педагогическому мониторингу креативности студентов. Предлагаемая модель мониторинга сравнивается с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Работа предназначена для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов педагогического профиля образования.



Книжную продукцию можно приобрести по адресу:
672039, Забайкальский край, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30
Издательский комплекс
тел. (3022) 41-67-18; e-mail: chita-iiio@mail.ru