



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
библиотеки, id=30801.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России». Подписку можно
оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ с 2010 года.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат филологических наук, доцент	М. Б. ВОРОШИЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук, профессор	А. В. ГРИШИН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2017. № 9

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Philology, Associate Professor	M. B. VOROSHILOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy, Professor	A. V. CRISHIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ)

Мурзина И. Я.	Педагогический потенциал региональной музыкальной культуры	5
Трубина Г. Ф.	Понятийно-категориальный аппарат социализации как междисциплинарный научный феномен	12

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Морозов Г. Б.	Эффективность «эффективных контрактов» вузовских педагогов при ограниченном финансировании высшего образования	18
----------------------	---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Тихонова Е. В.	Психодиагностика в профессиональной подготовке бакалавров художественного образования	26
Хрулёва А. А.	Критерии, показатели и уровни сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка.....	32

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Крежевских О. В., Зеер Э. Ф.	Проектирование психолого-педагогической платформы подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций	38
-------------------------------------	--	----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белоконова Н. А., Наронова Н. А., Чемезов С. А., Иванова Н. В.	Опыт использования информационных технологий в процессе обучения на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета	46
Гайсина Г. И.	Развитие профессиональной компетентности специалистов органов опеки и попечительства в условиях магистерской подготовки	52

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Водяха С. А.	Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности подростков	60
Набойченко Е. С.	Психологическое сопровождение развития детей с атипичными особенностями внешности	65

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Деккерт Д. В.	Ценностные ориентации слушателей, обучающихся в организациях дополнительного профессионального образования МВД России: теоретический аспект	72
Информация для авторов.....		79

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ)

УДК 372.878
ББК 4426.853-24

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Мурзина Ирина Яковлевна,

доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: ekb-ural@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальная культура; педагогический потенциал; формы работы; методы работы; школьники; региональный аспект.

АННОТАЦИЯ. Региональная проблематика является составной частью содержания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин в школе. С введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов вопросы духовной культуры различных регионов, входящих в состав России, становятся предметом изучения и основой для личностного развития обучающихся. Изучение региональной музыкальной культуры является составной частью содержания образования в предметной области «Искусство». Региональная музыкальная культура становится своеобразным связующим звеном между высшими достижениями мировой культуры и их бытием в «близком» пространстве региона: через приобщение к культурным традициям разных стран и народов, включая свои, региональные, через музыкальное исполнительство, через обращение авторов к мировому художественному опыту и актуализацию смыслов отечественной и региональной культуры. В статье рассматриваются наиболее значимые явления музыкальной культуры Урала. В качестве метода исследования выступает дискурсивный анализ, позволяющий рассматривать феномены культуры в их контекстуальной обусловленности. Разнообразие музыкальных жанров, творческих коллективов и оригинальных исполнителей, включенность в общероссийский и мировой контекст позволяют рассматривать их не только как явления музыкальной жизни региона, но и как основу для приобщения к музыкальной культуре молодого поколения. В статье предлагаются формы и методы работы по включению в содержание образования явлений региональной музыкальной культуры.

Murzina Irina Yakovlevna,

Doctor of Culturology, Professor, Head of Department of Culturology, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE REGIONAL MUSICAL CULTURE

KEYWORDS: musical culture; pedagogical potential; forms work; methods of work; pupils; regional aspect.

ABSTRACT. The regional component is an integral part of the content of the Humanities and Arts at school. With the introduction of the Federal State Educational Standards, the questions of spiritual culture of different regions in Russia become the subject of the study and the basis for the personal development of students. The study of regional musical culture is an integral part of the content of education in the subject area "Art". It becomes a connecting link between the best achievements of the world culture and their influence on the culture of the region: by means of introduction into cultural traditions of different countries and peoples, including regional; by means of musical performance; by means of appeals to the world art experience and actualization of the meanings of national and regional culture. The article discusses the most significant phenomena of the musical culture of the Urals. The method of research is discourse analysis, which allows to consider cultural phenomena in their contextual dependence. A variety of music genres, bands and singers, as well as inclusion in the national and global context, allows us to consider them not only as phenomena of the musical life of the region, but as the basis to arouse the interest to the musical culture of the younger generation. The article describes forms and methods to include the phenomena of regional culture into the content of education.

Среди актуальных задач, связанных с обновлением содержания гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин в школе, значимое место занимает вопрос о региональной проблематике [4; 8; 15; 19]. Если в 1990-х – начале 2000-х годов обращение к региональной культуре можно было рассматривать в контексте задач регионального развития и региональной само-

идентификации [14; 16; 17], то в настоящее время ситуация изменилась: с одной стороны, включение краеведческого материала стало практически общим местом, что зафиксировано в том числе и в нормативных документах [6], с другой – акцент сместился с понимания самоценности «малой родины» в сторону поиска оснований для общероссийского единства. И баланс, на наш

взгляд, все еще не найден. В то же время с введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов вопросы духовной культуры различных регионов, входящих в состав России, становятся предметом изучения и основой для личного развития обучающихся.

Сложилась научная традиция (Г. Е. Гун, М. С. Каган, А. Н. Сохор, Дж. Фейблеман и др.) рассматривать музыкальную культуру как единство художественно-творческого (музыкальные произведения, созданные в различных жанрах; композиторское и исполнительское творчество) и институционального (субъекты творческой деятельности; процесс создания, воспроизведения и оценки / интерпретации художественных произведений; учреждения культуры, включающие как систему музыкального образования, так и специализированные площадки, предназначенные для публичного исполнения музыкальных произведений) аспектов. В педагогической деятельности каждый из этих аспектов актуализируется по-своему: художественно-творческий компонент раскрывается в историческом и актуальном поле через знакомство с музыкальными традициями и собственно музицирование; институциональный – через осмысление особенностей исполнения музыкальных произведений, в том числе и в процессе посещения учреждений культуры.

В рамках нашей работы интерес вызывает практика общего образования, для которой характерно приобщение к музыкальной культуре и формирование музыкальной грамотности (как писал Д. Б. Кабалевский, «музыкальная грамотность – это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, это «особое чувство» музыки, заставляющее воспринимать ее эмоционально» [7, с. 12]).

Региональная культура определяет специфику («лицо») территории и представляет собой особую форму существования социума и человека в определенных пространственных координатах. Она выступает интегрирующим началом жизни конкретной территории, опираясь на сложившуюся историческую традицию, формируя и транслируя систему ценностей, в которой в сложном единстве переплетаются общенациональные и региональные черты, продуцируя тип личности с характерным для регионального социума комплексом социально значимых качеств. Региональная музыкальная культура рассматривается нами в контексте целостной региональной культуры. Региональная музыкальная культура представляет собой один из многочисленных феноменов, созданных внутри регио-

нальной культуры и влияющих на ее восприятие как носителями культуры, так и внешними по отношению к ней людьми. Она становится своеобразным связующим звеном между высшими достижениями мировой культуры и их бытием в «близком» пространстве региона: через приобщение к культурным традициям разных стран и народов, включая свои, региональные, через музыкальное исполнительство, через обращение авторов к мировому художественному опыту и актуализацию смыслов отечественной и региональной культуры.

Для примера рассмотрим уральскую региональную культуру и кратко раскроем роль музыкальной культуры в ее становлении. Музыкальные традиции в регионе можно рассматривать в контексте развития общенациональных черт культуры, репрезентации исторического опыта освоения пространства и в то же время – как относительно самостоятельный и оригинальный феномен.

Музыкальный фольклор Урала может быть рассмотрен в общем контексте народной культуры. Все стороны жизни человека (рождение и смерть, религиозно-нравственные представления, труд, быт, праздники) и история края (заселение Урала, возникновение заводов и рудников, открытие месторождений самоцветов и освоение уральских недр) нашли свое воплощение в горнозаводском фольклоре. Среди особенностей музыкального фольклора Урала музыковеды и культурологи [9; 10; 13] выделяют связь с северорусским музыкальным фольклором в Прикамье и на Среднем Урале, а также связь с северорусскими, среднерусскими и казачьими традициями на Южном Урале и в Зауралье.

На музыкальный мир переселенцев повлияли как этнические традиции коренных народов Урала, так и этические и эстетические традиции старообрядцев, не принявших «языческих вольностей» народных обрядов. В народной песенной традиции Урала тесно переплелись элементы язычества (прежде всего связанные с календарными праздниками годовичного аграрного круга) и церковно-православной культуры (праздники церковного года).

Особое значение для становления региональной музыкальной культуры имела духовная музыка – органичная часть синтетического храмового действия. В певческом искусстве произошли «встреча» и столкновение старинных русских традиций монодического пения (сохранившегося до первой трети XX в.) с партесным, многоголосным. Церковно-хоровые традиции долгое время оставались основным средством приобщения к музыке на Урале. Вплоть до

начала XX в. на Урале были очень популярны церковные хоры, которые на концертах исполняли духовную музыку русских и западноевропейских композиторов. К началу XX в. церковная музыка тесно взаимодействовала с профессиональной светской музыкой, что создавало новые возможности для ее развития.

Для истории региональной культуры важное значение имеет приобщение к ценностям и образцам городской культуры. На Урале, с XVIII в. существовавшим как особый промышленный анклав внутри крестьянской России, городская культура развивалась как в губернской Перми или уездном Екатеринбурге, так и в поселках-заводах, в силу своей производственной специфики ориентированных на городской образ жизни. Для городской культуры характерно развитие как профессионального, так и любительского варианта музыкальной культуры.

Особенности городской музыкальной культуры Урала на рубеже XIX–XX вв. не становились предметом специального изучения: в работах С. Е. Беляева, Е. В. Майбуровой, В. А. Вольфович, Б. Г. Манжоры, Р. М. Преснецова, Б. П. Хавторина представлен разноплановый материал о музыкальной жизни в уральской провинции. Характерные для городского образа жизни сообщества (кружки), ставившие своей целью приобщение к традициям отечественной и западноевропейской профессиональной музыки, на Урале появлялись на протяжении XVIII–XIX вв. и охватывали почти все слои населения: от крестьян и рабочих до учителей и заводовладельцев. На их концертах звучала главным образом камерная вокальная и инструментальная музыка, хоровые произведения (в Екатеринбурге увидели свет оперы Р. Вагнера, Д. Верди, Ш. Гуно, Н. Римского-Корсакова и др.). Общая демократизация музыкальной жизни органично сочеталась с созданием народно-певческих хоров, особое значение для развития которых имела, в частности, организационная и концертная деятельность А. Городцова, и с развитием музыкально-общественных объединений, которых во второй половине XIX – начале XX веков на Урале насчитывалось свыше ста. В 1900 г. в Екатеринбурге, в частности, появился первый на Урале концертный зал, построенный на средства крупного банкира и почетного гражданина города И. З. Маклецкого.

В художественной жизни уральской провинции были тесно связаны музыкальная и театральная культура. Театры Перми и Екатеринбурга того времени были центрами общественной жизни городов. В различные сезоны на сценах уральских театров выступали знаменитые артисты: А. Не-

жданова, Л. Собинов, Н. Шевелев, И. Тартаков. Как отмечалось, «участие в рядовых спектаклях таких замечательных певцов вносило в будни провинциального театра неповторимую праздничность. Слушатели уже не обращали внимания и на «дежурные» декорации, и на слабое звучание малочисленных оркестра и хора; да и «свои», хорошо знакомые артисты рядом со знаменитыми гастролерами вдруг преображались, пели и играли ярче, интереснее» [11, с. 19–20].

Нельзя не согласиться с И. П. Козловской, которая, воссоздав целостную панораму музыкальной жизни Пермского края, подчеркивала встречное движение в жизни провинции и столицы, проявлявшееся и в форме взаимообмена творческими индивидуальностями, и в расширении репертуара [12]. В этом смысле музыкальная культура XX века дает едва ли не большие основания для осмысления такого сложного процесса, как взаимовлияния провинции и столицы.

Первые послереволюционные годы ознаменованы не только переосмыслением культурного наследия в идеологическом духе (как, например, в 1920-е годы произошло с оперными постановками, когда «Гугеноты» Дж. Мейербера превращался в «Декабристов», а «Иван Сусанин» М. Глинки – в «Серп и Молот», где по воле авторов переделки действие происходило во время войны с белополяками, а Сусанин погибал, не желая выдать врагам месторасположение штаба Красной Армии), но и в создании «новой культуры».

Вехой на этом пути, конечно, стали 1930-е годы – годы индустриализации, преобразившие облик Урала. Событиями в жизни уральской столицы – Свердловска – в это время становятся не только гастрольные выступления лучших советских композиторов Д. Шостаковича, С. Прокофьева, Р. Глиэра, но и новые театральные постановки (например, в новом для Свердловска театре музыкальной комедии первую постановку – оперетту «Роз-Мари» – ставил ленинградский режиссер А. Феона; с этого времени театр получает негласное название «лаборатория советской оперетты», на его сцене будут ставиться первые советские музыкальные спектакли), создание собственной композиторской и исполнительской школы (М. Фролов, В. Трамбицкий, В. Золотарев, В. Щелоков), появление консерватории (Уральская государственная консерватория открылась в 1934 г.), собственного симфонического оркестра и филармонии (1936 г.).

Годы Великой Отечественной войны и послевоенные десятилетия позволяют говорить о музыкальной культуре региона как о

неотъемлемой части советской культуры, с акцентом на общероссийские тенденции как в развитии музыкального творчества и исполнительства, так и в области музыкального образования. Если в первые послевоенные годы обвинения в «формализме» ведущих композиторов, отторжение зарубежной музыки XX в., жесткий идеологический диктат обедняли музыкальную культуру, не давали ей полноценно развиваться, то с начала 1960-х гг. музыкальная жизнь становится более оживленной, больше внимания начинает уделяться музыкальному образованию, активизируется концертно-исполнительская деятельность, открываются новые театры, расширяется репертуар музыкальных театров Урала. Акцент делается на тематическом разнообразии творчества композиторов Урала, их обращении к истории страны и своего края.

1970-е годы отмечены прежде всего деятельностью Е. В. Колобова, ставшего главным дирижером Свердловского оперного театра. Его постановки (произведений советских композиторов и музыкальной классики – оперы «В бурю» Т. Хренникова, «Петр I» А. Петрова, «Сила судьбы» Дж. Верди, балетные спектакли «Сотворение мира» и «Пушкин» А. Петрова, «Ромео и Джульетта» С. Прокофьева) стали вехами на пути развития музыкально-театрального искусства, что позволило исследователям называть этот период «Колобовскими сезонами» на оперной сцене Свердловска [2, с. 315-331].

К 1980-1990-м годам Свердловск подтвердил репутацию одного из ведущих музыкальных центров страны. Несмотря на то, что город был закрытой территорией для посещения иностранцев, музыкальная жизнь развивалась очень активно: этому способствовали и концертная деятельность Свердловской филармонии, и гастроли выдающихся музыкантов (в разные годы выступали с концертами Г. Рождественский, М. Шостакович, Г. Кремер, Т. Гринденко, А. Гаврилов, В. Спиваков, Ю. Башмет), и появление первого на Урале концертного органа, и неординарные театральные постановки творческого тандема – режиссера А. Тителя и дирижера Е. Бражника (опера уральского композитора В. Кобекина «Пророк», «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова, «Сказки Гофмана» Ж. Оффенбаха, «Катерина Измайлова» Д. Шостаковича), и активная деятельность Уральского отделения Союза композиторов РФ (творчество А. Бызова, В. Горячих, Л. Гуревич, К. Кацман, М. Кесаревой, В. Кобекина, О. Ниренбурга и др.). «Открытие» города в 1990-м году создало новые возможности для развития музыкальной культуры: ав-

торские фестивали современных композиторов С. Губайдулиной, В. Сильвестрова, А. Тертеряна, Г. Канчели, активная деятельность Союза композиторов, связанная не только со стремлением расширить музыкальную аудиторию, но и с творческими поисками современных музыкальных форм (как отмечает А. Г. Иванова, этот период характеризуется освоением современной техники музыкального письма, использованием возможностей электроакустической музыки, обращением к духовным жанрам, к явлениям жанрового синтеза, влиянием стилевых тенденций неофольклоризма, неobarocko [5, с. 116-117]), появление новых творческих коллективов (Уральского молодежного симфонического оркестра, Оперной студии в Уральской государственной консерватории), создание виртуальных концертных залов – все это создавало сложную и многогранную мозаику музыкальной жизни не только уральской столицы Екатеринбург, но и региона в целом.

Конечно, в рамках краткого обзора невозможно охватить все направления развития музыкальной культуры на Урале, но нельзя не упомянуть о сформировавшейся после войны балетной школе в Перми и знаменитых постановках классики и авангарда XX века на сцене Пермского театра оперы и балета (балеты Дж. Баланчина, Дж. Роббинса, спектакли «Свадебка» И. Килиана, «The Second Detail» У. Форсайта), о творческих поисках Т. Курентзиса (лучшее исполнение сочинений Моцарта в России, оперные постановки Г. Пёрселла «Королева индейцев», В.-А. Моцарта «Cosi fan tutte» («Так поступают все женщины»), П. Дюсана «Medeamaterial»), о развитии рок-музыки (Свердловск, Челябинск), отразившей противоречия эпохи, поиски молодого поколения, сталкивающегося с проблемами и трудностями современной жизни.

Разнообразие музыкальных жанров, творческих коллективов и оригинальных исполнителей, включенность в общероссийский и мировой контекст можно рассматривать не только как явления музыкальной жизни региона, но и как основу для приобщения к музыкальной культуре молодого поколения. И здесь есть определенные трудности, связанные как с масштабностью и направленностью материала, так и с поиском адекватных современным требованиям форм и методов работы.

На примере региональной музыкальной культуры видно, что объемность материала не позволяет включить его в содержание предметной области «Искусство» в большом количестве, но осознание потребности приобщения к региональной культуре в том числе через знакомство с музы-

кальными явлениями в педагогическом обществе присутствует.

Мы не будем подробно останавливаться на том, что традиционно называют «музыкальный материал» для учебных занятий, поскольку вопросы его отбора, интеграции с классическим репертуаром, осведомленности педагогов и репрезентативности заслуживают отдельного разговора. Отметим только, что если музыкальный фольклор традиционно присутствует на учебных занятиях на начальном этапе обучения (в детском саду и начальной школе), то произведения уральских композиторов скорее звучат в специализированных образовательных учреждениях – музыкальных школах и студиях.

В то же время можно выделить ряд ключевых аспектов, которые позволяют включить региональную музыкальную культуру в актуальное поле общего образования. Если рассматривать различные музыкальные площадки как составную часть единого культурно-образовательного пространства, то можно выстроить образовательную и воспитательную программы школы таким образом, чтобы знакомство с ними становилось одним из направлений в приобщении к региональной культуре в целом.

Традиционно обращение к постановкам в музыкальных театрах или к филармоническим концертам происходит во внеклассной работе, когда обучающихся стремятся познакомить с «живым звучанием». Сложившиеся многолетние практики музыкально-просветительской деятельности продолжают успешно существовать и сегодня. Другое дело, что есть потребность в их обновлении, включении новых форм. Уже явно недостаточным видится «культпоход в театр», актуальной задачей становится формирование активного зрителя, со сформированными эстетическими установками, готового к диалогу со сложными произведениями современного искусства. В этом ключе обращение к музыкальной культуре можно рассматривать в плоскости поиска содержания для учебно-исследовательской деятельности.

Сегодня использование в школьной практике метода проектов приобретает валлообразный характер: многие виды учебной деятельности стремятся свести к проектной, не всегда понимая цель и задачи этой работы. Количество проектов, над которыми работают школьники, стремится к бесконечности и девальвирует саму идею творчески-креативной познавательной деятельности. Видимо, перспектива состоит в том, чтобы вместо множества разрозненных проектов предлагать проекты интегрированного со-

держания, объединяющие несколько предметных областей.

В этом смысле региональная музыкальная культура открывает возможности для нового типа интеграции таких предметных областей, как «Духовно-нравственная культура народов России» и «Искусство», содержание которых, значимое само по себе, становится составной частью общегуманитарной культуры личности. Соответственно, тематическое разнообразие интегрированных проектов может быть связано с общегуманитарной проблематикой и акцентом на взаимосвязи регионального – российского – мирового культурных пространств. Например, предлагаемые в учебном курсе «Духовно-нравственная культура народов России» темы, посвященные пониманию роли личности в культуре, органично связываются с изучаемым историко-культурным материалом в рамках уроков предметной области «Искусство» (творчество отдельных композиторов и исполнителей) и естественным образом предполагает выход «за стены школы» – в учреждения культуры. Результатом могут стать созданные афиши, видеофильмы, альбомы, электронные ресурсы, в которых раскрываются содержательные аспекты изученного материала, или собственные творческие «продукты» учащихся, созданные на основе знакомства с музыкальными традициями региональной культуры.

Можно с высокой степенью вероятности предположить, что такого рода деятельность создает ряд трудностей организационного и методического характера, предполагает новый тип коммуникации как внутри педагогического коллектива, так и во взаимодействии с социальными партнерами (родителями, представителями сферы культуры и пр.), но очевидно, что синергетический эффект от таких проектов значительно выше. Конечно, для реализации таких проектов работа исключительно в рамках урочной деятельности невозможна, нужны и новые формы организации внеурочной деятельности. В частности, возможно расширение «репертуара» кружковой работы за счет создания «школ-студий», объединяющих как учащихся разных возрастов одной школы, так и детей из разных школ – Школа юного критика, Школа культурной журналистики. Получение первого опыта рефлексии над явлениями культуры (района, города, региона, страны) становится прочной основой не только для учебно-исследовательских проектов (для обучающихся средних классов), но и для формирования первичных менеджерских навыков (старшеклассников – авторов и создателей, например, школьных

СМИ, медиаресурсов, групп в социальных сетях).

Пространство региональной музыкальной культуры можно рассматривать и как возможность развития социальной активности школьников через участие в волонтерских проектах. Сложно проявить социальную активность, когда речь идет об организации концертов мировых звезд, но применительно к «близкому», региональному, пространству волонтерская деятельность в помощи организации благотворительных акций, взаимодействие с учреждениями культуры, предлагающими разнообразные формы досуга для социально слабо защищенных граждан или людей с ограниченными возможностями здоровья, становятся серьезным основанием для формирования социально ответственного гражданина. Этот опыт достаточно продуктивен и хорошо известен. Но, на наш взгляд, его потенциал не исчерпан.

Различного рода активность в виртуальном пространстве – примета нашего времени. Вопрос о педагогических возможностях виртуального мира обсуждается на самых разных уровнях – от родительских собраний и педагогических советов до СМИ.

Задача в том, чтобы включить в реальную образовательную практику новые коммуникативные среды – виртуальные. Обращение в региональной музыкальной культуре в ее актуальном существовании – ресурс, до сих пор используемый лишь в небольшой степени. В то время как создание коммуникативных площадок для школьников, где была бы возможность обсуждать в том числе и музыкальные события, создавать и исполнять собственные музыкальные произведения, можно рассматривать как развитие регионального музыкального пространства.

В представленной статье нами обозначена проблема актуализации педагогического потенциала региональной музыкальной культуры. Обращение к историческому и актуальному содержанию региональной музыкальной культуры Урала может стать важной частью педагогической практики, обеспечивая обновление содержания образования и решая задачу, которая поставлена федеральными государственными образовательными стандартами, – транслировать и осваивать коды культуры через конкретное предметное содержание и участие в позитивной социальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенин В. Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. – 2015. – № 3. – С. 85-94.
2. Девятова О. Л. Живая жизнь театра: Вековая панорама. Премьеры. Мастера : монография. – Екатеринбург : Автограф, 2012.
3. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога // Культура и образование. – Вып. 4. – Уфа, 2002. – С. 45-52.
4. Замятин Д. Н., Замятина Н. Ю., Митин И. И. Моделирование образов историко-культурной территории: методологические и теоретические подходы / отв. ред. Д. Н. Замятин. – М. : Ин-т Наследия, 2008.
5. Иванова А. Г. Развитие музыкальной культуры Урала в 1990-е годы: основные тенденции // Вестник Оренбург. гос. пе. ун-та. – 2015. – №4 (16). – С. 115-121.
6. Историко-культурный стандарт: проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3483>.
7. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы / под рук. Д. Б. Кабалевского. – М. : Просвещение, 2004.
8. Казаков Г. М. Региональная и провинциальная культуры: о сущностных характеристиках // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2007. – № 3 (19). – С. 110-114.
9. Калужникова Т. И. Песенная традиция русского населения Среднего Урала в народных знаниях и музыкальной фольклористике : учеб. пособие по спецкурсу – Тюмень : Тюмен. колледж искусств, 2002.
10. Кашина Н. И. Музыкальный фольклор уральского казачества : учеб.-метод. пособие для учителей, работающих в учеб. завед. с этнокультурным казачьим компонентом / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010.
11. Келлер И. И., Кокурина Ю. Ф., Надеждин Ю. Ф. Пермский ордена Трудового Красного знамени государственный академический театр оперы и балета им. П. И. Чайковского. – Пермь : Кн. изд-во, 1971.
12. Козловская И. П. Музыкальная жизнь уральской провинции конца XIX – начала XX вв. (на примере Пермского края) : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Новосибирск, 2008.
13. Масленников А. Г. Особенности мировоззрения казачества и его воплощение в песенном фольклоре (на примере Южного Урала) // Вестник Магнитогорской консерватории. – 2015. – № 3. – С. 63-72.
14. Мурзин А. Э. Региональная идентичность: сущность, характер, опыт изучения : сб. ст. – М. – Берлин : Директ-медиа, 2015.
15. Мурзина И. Я., Мурзин А. Э. Очерки истории культуры Урала : монография. – Екатеринбург : Форум-книга, 2008.
16. Региональная идентичность в Европейской России : монография / М. П. Крылов ; отв. ред. Ю. А. Веденин, В. А. Колосов. – М. : Новый хронограф, 2010.
17. Руцкая И. И. Регионоведение и краеведение: масштабы различий и формы взаимодействий // Вестник Моск. ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 9-16.
18. Флиер А. Я. Культурология образования: цели, задачи, возможности // Флиер А. Я. Культурология 20-11 : авт. сб. эссе и ст. – М. : Согласие, 2011. – С. 173-190.

19. Шпак Л. Л. Социальное и политическое развитие региона: тенденции, показатели, культуроцентризм : учеб. пособие. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 2010.

REFERENCES

1. Benin V. L. Kul'turologicheskiy podkhod kak sushchnost' metodologii gumanisticheskoy pedagogiki // *Chelovek v mire kul'tury. Regional'nye kul'turologicheskie issledovaniya*. – 2015. – № 3. – S. 85-94.
2. Devyatova O. L. Zhivaya zhizn' teatra: Vekovaya panorama. Prem'ery. Mastera : monografiya. – Ekaterinburg : Avtograf, 2012.
3. Zhukova E. D. Kul'turologicheskaya kompetentnost' kak osnovnaya sostavlyayushchaya protsessy sotsializatsii lichnosti pedagoga // *Kul'tura i obrazovanie*. – Вып. 4. – Ufa, 2002. – S. 45-52.
4. Zamyatin D. N., Zamyatina N. Yu., Mitin I. I. Modelirovanie obrazov istoriko-kul'turnoy territorii: metodologicheskie i teoreticheskie podkhody / otv. red. D. N. Zamyatin. – M. : In-t Naslediya, 2008.
5. Ivanova A. G. Razvitie muzykal'noy kul'tury Urala v 1990-e gody: osnovnye tendentsii // *Vestnik Orenburg. gos. pe. un-ta*. – 2015. – №4 (16). – S. 115-121.
6. Istoriko-kul'turnyy standart: proekt [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3483>.
7. Kabalevskiy D. B. Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noy shkoly // *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 1-8 klassy / pod ruk. D. B. Kabalevskogo*. – M. : Prosveshchenie, 2004.
8. Kazakova G. M. Regional'naya i provintsial'naya kul'tury: o sushchnostnykh kharakteristikakh // *Vestnik Mosk. gos. un-ta kul'tury i iskusstv*. – 2007. – № 3 (19). – S. 110-114.
9. Kaluzhnikova T. I. Pesennaya traditsiya russkogo naseleniya Srednego Urala v narodnykh znaniyakh i muzykal'noy fol'kloristike : ucheb. posobie po spetskursu – Tyumen' : Tyumen. kolledzh iskusstv, 2002.
10. Kashina N. I. Muzykal'nyy fol'klor ural'skogo kazachestva : ucheb.-metod. posobie dlya uchiteley, rabotayushchikh v ucheb. zaved. s etnokul'turnym kazach'im komponentom / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2010.
11. Keller I. I., Kokurina Yu. F., Nadezhdin Yu. F. Permskiy ordena Trudovogo Krasnogo znameniy gosudarstvennyy akademicheskiy teatr opery i baleta im. P. I. Chaykovskogo. – Perm' : Kn. izd-vo, 1971.
12. Kozlovskaya I. P. Muzykal'naya zhizn' ural'skoy provintsii kontsa XIX – nachala XX vv. (na primere Permskogo kraya) : avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. – Novosibirsk, 2008.
13. Maslennikov A. G. Osobennosti mirovozzreniya kazachestva i ego voploshchenie v pesennom fol'klore (na primere Yuzhnogo Urala) // *Vestnik Magnitogorskoy konservatorii*. – 2015. – № 3. – S. 63-72.
14. Murzin A. E. Regional'naya identichnost': sushchnost', kharakter, opyt izucheniya : sb. st. – M. – Berlin : Direkt-media, 2015.
15. Murzina I. Ya., Murzin A. E. Ocherki istorii kul'tury Urala : monografiya. – Ekaterinburg : Forum-kniga, 2008.
16. Regional'naya identichnost' v Evropeyskoy Rossii : monografiya / M. P. Krylov ; otv. red. Yu. A. Vedenin, V. A. Kolosov. – M. : Novyy khronograf, 2010.
17. Rutsinskaya I. I. Regionovedenie i kraevedenie: masshtaby razlichiy i formy vzaimodeystviy // *Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. – 2009. – № 3. – S. 9-16.
18. Flier A. Ya. Kul'turologiya obrazovaniya: tseli, zadachi, vozmozhnosti // Flier A. Ya. *Kul'turologiya 20-11* : avt. sb. esse i st. – M. : Soglasie, 2011. – S. 173-190.
19. Shpak L. L. Sotsial'noe i politicheskoe razvitie regiona: tendentsii, pokazateli, kul'turotsentriзм : ucheb. posobie. – Kemerovo : Kemerov. gos. un-t, 2010.

Трубина Галина Филипповна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8-е Марта / Народной воли, 62/45; e-mail: gft@e-tagil.ru

**ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ СОЦИАЛИЗАЦИИ
КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация личности; социальная среда; социокультурный опыт; школьники; понятийный аппарат; междисциплинарное изучение.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме социализации личности, дан обзор толкований понятия социализации в различных справочных источниках. Социальная среда представлена как многоуровневое образование (микросреда, косвенные социальные образования, макросреда), включающее в себя социальные группы, оказывающие совместное воздействие на развитие и поведение личности. Описан анализ различных аспектов социализации, основанный на ключевых положениях теорий: К. Маркса (социально-исторический детерминизм), Дж. Г. Мида (символический интеракционизм), Ч. Кули (теория «зеркального Я»), Т. Парсонса (структурный функционализм), Дж. Дьюи (философия прагматизма), З. Фрейда (психоанализ), Ж. Пиаже (когнитивистская теория), Р. Мертон (теория девиации), П. Бергера, Т. Лукмана (феноменологическая социология), Ю. Хабермаса (критическая теория социализации), Г. Лоури, Дж. Коулмена (теория социального капитала), Э. Эриксона (развитие в контексте последовательных онтогенетических кризисов), А. В. Мудрика (социально-педагогический подход). Описаны основные подходы к изучению социализации в разных науках. Уточнены теоретические направления изучения процесса социализации, представленные в зарубежной и отечественной научной литературе: социологическое, экономическое, биогенетическое, социогенетическое, интеракционистское, социально-экологическое, психоаналитическое, когнитивистское направление, социальное научение, деятельностная теория, структурно-динамический подход. Описаны исследования разных аспектов социализации детей и молодежи в педагогике в современных условиях в аспекте социально-экономических трансформаций и их влияния на характер социализационных процессов. Представлены точки зрения таких исследователей последних лет, как Л. Г. Пак, который определяет социализацию обучающегося как процесс усвоения и воспроизводства норм, социальных установок, традиций, освоения системы социальных ролей множественных микросоциумов – семейного, трудового, учебного и других коллективов, неформальных групп, ближайшего бытового окружения, демографических, территориальных, профессиональных социальных общностей. Описана позиция Ю. И. Кривова и В. П. Воробьева: собственно педагогическое толкование социализации не может быть никаким иным, кроме как «филогенетическим», а значит, представляющим ее в качестве источника формирования, накопления и развития социального опыта, опыта нравственных отношений, который для каждого их участника (как юного, так и взрослого) становится «системой координат». Представлена точка зрения С. Г. Разуваева, который считает, что в педагогическом смысле социализация – это развитие и самореализация обучаемого на протяжении всей жизни в процессе освоения и воспроизводства культуры общества и, прежде всего, норм морали и права данного общества. Обосновано, что наиболее значимыми будут деятельностные (приобретение и воспроизводство социального опыта в деятельности), интеракционистские (принятие определенной роли в процессе социального взаимодействия) и экономические теории (опора на потребности личности с учетом имеющейся экономической ситуации) социализации, которые хорошо вписываются в новый образовательный процесс школы согласно ФГОС и не противоречат структурно-динамическому подходу, в рамках которого социализация рассматривается с двух сторон (усвоение опыта – процесс обучения и его воспроизводства – процесс приобретения компетенций).

Trubina Galina Filippona,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**CONCEPTUAL-CATEGORICAL APPARATUS OF SOCIALIZATION
AS AN INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC PHENOMENON**

KEYWORDS: socialization of personality; social environment; socio-cultural experience; pupils; terminology; interdisciplinary study.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of socialization; it provides an overview of the concept of socialization in different reference sources. Social environment is represented as a multi-level education (micro-environment, indirect social education and macro environment), which includes social groups that have a joint impact on the development and behavior of the individual. The analysis of different aspects of socialization is described on the basis of the main provisions of the theories of: K. Marx (social and historical determinism), G. H. Mead (symbolic interactionism), Ch. Cooley (The "Looking glass self"), T. Parsons (Structural functionalism), J. Dewey (philosophy of pragmatism), S. Freud (Psychoanalysis), J. Piaget (cognitive theory), R. Merton (theory of deviation), P. Berger., T. Lukman (phenomenological sociology), J. Habermas (critical theory of socialization), G. Loury. J. Kolemman (social capital theory), E. Erikson (psychological development) and A. V. Mudrik (social pedagogy). The main approaches to the study of socialization in different branches of science are described. The article specifies some theoretical approaches to the study of the process of socialization presented in foreign and domestic scientific literature: sociological, economic, biogenetic, socio-genetical, interactionists, socio-ecological, psychoanalytic, cognitivist, social learning, activity theory and structural-dynamic approach. It

describes the study of different aspects of socialization of children and youth in modern conditions in the aspect of socio-economic transformations and their influence on the nature of socialization processes. The views of the prominent contemporary scholars are discussed in the article: L. G. Pak defines socialization of a student as the process of mastering and reproduction of the norms, social beliefs, traditions, familiarization with the system of social roles in different micro-societies – family, labour group, students' group, subcultures, the neighbours, demographic, territorial, professional and social communities. The view of Yu. I. Krivov and V. P. Vorobyov is described: pedagogical interpretation of socialization can be nothing else but “phylogenetic” interpretation, so it is the source of formation, accumulation and development of the social experience, the experience of moral relations, which become the frame of reference for every member (young or adult). S. G. Razuvaeva believes that from the point of view of pedagogy, socialization is the development and self-actualization of a student during all his life in the course of adoption of culture of the society, as well as moral and legal norms accepted in the society. It is stated that the most important theories of socialization are activity-based (acquisition and reproduction of the social experience), interactionist (acceptance of the role during social intercourse) and economic theories (the accent on the demands of personality with regard to the existing economic situation). They can be easily used in the educational process at school as they conform to the requirements of the Federal State Educational Standard and do not contradict structural-dynamic approach where socialization has two aspects (experience assimilation – learning, and experience reproduction – competence development).

Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 гг. должны быть решены задачи достижения высокого стандарта качества всех видов образования, в том числе и за счет программ социализации детей и молодежи и успешного вовлечения их в социальную практику. Для решения данной задачи в программе предлагается распространять модели успешной социализации детей, обеспечивающие формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества, а также модели развития исследовательской, инженерной, технической, конструкторской деятельности учащихся и др. [13]. В плане мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки до 2018 года» делается акцент на необходимости разработки и реализации региональных комплексов мер, направленных на совершенствование профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях. С учетом того что рассмотренные выше документы, регламентирующие модернизацию российского образования, ориентированы на его проблемные зоны, необходимо отметить актуальность процесса социализации современной молодежи, адаптирующейся к постоянно меняющимся условиям в социуме.

Таким образом, в настоящее время российское образование должно работать на опережение, готовить человека к жизни в постоянно меняющихся условиях, способствовать развитию человеческого потенциала, решению наиболее значимых и острых социальных проблем, то есть приводить к успешной социализации личности.

Социализация личности проходит на всех этапах ее развития в различных социальных институтах, в том числе и в школе –

самой продолжительной ступени образования, обеспечивающей новое качество образования, дальнейшую жизненную успешность каждого человека и общества в целом.

Согласно толковому словарю иностранных слов социализация (лат. *socialis* общественный) – это процесс становления личности, освоение индивидом социальных норм и ценностей общества [12]. Большой психологический словарь определяет социализацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений [2]. В популярной психологической энциклопедии уточняется, что социализация – это процесс усвоения и воспроизводства человеком культурно-исторического опыта (знаний, умений, норм, ценностей, стилей поведения и т. п.) того общества, к которому он принадлежит [10]. В экологическом словаре социализация толкуется как процесс интеграции какой-либо особи в популяцию, к которой она принадлежит [15]. В криминологии социализация рассматривается как процесс принятия норм и ценностей, взглядов и образа действий, а также интеграция системы общественных ролей [3]. В политическом словаре социализация определяется как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; этот процесс включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование [9]. В историческом словаре под социализацией понимается переход в общественную (государственную) собственность [5]. Культурологи при определении социализации делают акцент на социокультурном опыте: социализация – это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социокультурного опыта (социальных норм, ценностей, образцов поведения, ролей, установок, обычаев, культурной традиции,

коллективных представлений и верований и т. д.) [7]. В философском словаре социализация трактуется как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для той или иной культурной традиции, а также процесс интериоризации индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм [14]. Из приведенных определений видно, что в понятии «социализация» заложено определенное измерение-отношение: личность и социальная среда.

В широком смысле социальная среда – это часть окружающего мира, состоящая из людей, а также общественных и государственных структур, организаций, с которыми человек непосредственно контактирует в повседневной жизни. Л. И. Акатов сужает данное понятие до окружения в социальной жизни людьми, с которыми каждый индивид находится в специфических отношениях [1]. При этом автор представляет социальную среду как многоуровневое образование (микросреда, косвенные социальные образования, воздействующие на индивида, макросреда), включающее в себя многочисленные социальные группы, которые оказывают совместное воздействие на психическое развитие и поведение индивида.

Микросреда – это ближайшее окружение (семья, группа детского сада, школьный класс, производственный коллектив, различные неформальные группы общения и др.), все то, что непосредственно влияет на человека. В микросреде человек формируется и реализует себя как личность.

Косвенные социальные образования, воздействующие на индивида, не связаны напрямую с человеком и оказывают влияние на личность лишь через ближайшее окружение.

Макросреда – это система социальных отношений в обществе (экономические, правовые, политические, идеологические и др.). Названные компоненты макросреды воздействуют на индивидов как непосредственно – через законы, социальную политику, ценности, нормы, традиции, средства массовой коммуникации, – так и опосредованно, через влияние на малые группы, в которые включен индивид.

Сущность процесса социализации определяется тем, что стоит за этими отношениями, какова роль личности и роль среды.

Анализ различных аспектов социализации чаще всего основывается на ключевых положениях теорий К. Маркса (социально-исторический детерминизм), Дж. Г. Мида (символический интеракционизм), Ч. Кули (теория «зеркального Я»), Т. Парсонса (структурный функционализм), Дж. Дьюи (философия прагматизма), З. Фрейда (пси-

хоанализ), Ж. Пиаже (когнитивистская теория), Р. Мертона (теория девиации), П. Бергера, Т. Лукмана (феноменологическая социология), Ю. Хабермаса (критическая теория социализации), Г. Лоури, Дж. Коулмена (теория социального капитала), Э. Эриксона (развитие в контексте последовательных онтогенетических кризисов), А. В. Мудрика (социально-педагогический подход).

Таким образом, понятие социализации формулируется достаточно широко и единого толкования не имеет, причем употребляется всем комплексом социально-гуманитарных наук в разных контекстах. На философском уровне социализация рассматривается в аспекте сущности процесса социального развития человека и становлении его социального сознания (С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.).

С точки зрения социологии существует два подхода к процессу социализации (первый – Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и их последователи, рассматривавшие социализацию с позиций общества, и второй – Г. Тард и последователи – с позиций личности). М. В. Ромм обозначил общественный подход как нормативный (отметим, что чаще в литературе он обозначается как «субъект-объектный»), а второй – как интерпретативный подход (чаще называемый «субъект-субъектным»). На социально-психологическом уровне рассматриваются не структура и сущностные характеристики социализации, а механизмы социальной регуляции поведения (Л. П. Буюва, М. И. Бобнева и др.), механизмы социального взаимодействия и принятия определенной социальной роли (Г. М. Андреева, И. С. Кон и др.), анализируются условия развития и функционирования личности в различных группах (А. И. Донцов, Я. Л. Коломинский, Р. Л. Кричевский и др.), исследуются возрастные особенности процесса социализации (С. И. Гессен, А. В. Петровский и др.). На психолого-педагогическом уровне решается вопрос об управлении процессом социализации в образовательном процессе (А. С. Гаязов, Е. А. Климов, А. В. Мудрик и др.). Психолого-педагогические науки чаще всего обращают внимание на четыре контекста формирования личности – ценностный, психологический, педагогический и социальный. В этом отношении социализация представляется, во-первых, как целенаправленный процесс становления морали общества и личности, обладающей всем спектром необходимых социальных и духовных качеств в нем; во-вторых, как развитие личности, ее самоопределение на фоне удовлетворения различного уровня потребностей; в-третьих, как интегрированный процесс воспитания и образования; в-четвертых, как процесс освоения разнообразных социальных ролей.

Уточняя вышеизложенное, можно выделить следующие теоретические направления изучения процесса социализации, представленные в зарубежной и отечественной научной литературе: социологическое, экономическое, биогенетическое,

социогенетическое, интеракционистское, социально-экологическое, психоаналитическое, когнитивистское, социальное научение, деятельностьная теория, структурно-динамический подход (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные подходы к изучению социализации в разных науках

Подход	Авторы	Основные положения
Социологический подход	Т. Парсонс Р. Мертон Э. Дюркгейм Э. Сатерленд	Социализация проходит на протяжении всей жизни, ее основными факторами являются возраст и нормативный кризис, подготовленный как психологическим развитием личности, так и требованиями социальной среды. Индивид вырабатывает стратегии дальнейшего развития и возможности включенности в общество и стиль поведения в нем. Индивид «вбирает» в себя общественные ценности в процессе общения, в результате чего следование общезначимым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры.
Биогенетический подход	Ч. Дарвин Э. Геккель Г. С. Холл А. Гезелл	Каждый человек в своем развитии проходит те же стадии, что прошло все человечество в ходе эволюции. Любые человеческие способности и умения возникают сами собой как результат созревания независимо от обучения и практики. Социальное поведение человека – это результат существования его врожденных механизмов, сформировавшихся в результате тысячелетней эволюции.
Социогенетический подход	Р. Бенедикт М. Мид Л. С. Выготский А. В. Петровский	Развитие личности определяется социокультурными условиями. Т. к. элементы культуры – традиции, обычаи, нравы, верования, образ жизни – в различных обществах различны, то и социализация происходит с помощью различных механизмов. Вследствие этого процесс социализации индивида осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, региона, страны, в определенных социально-политических, экономических условиях, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого человек является.
Интеракционистский подход	Ч. Хортон Ч. Кули Г. Дж. Мид А. Ф. Лазурский В. Н. Мясищев Г. И. Ловецкий	Движущей силой социального развития личности является социальное взаимодействие с окружением, а не внутренние психические состояния и факторы социальной среды. В центре внимания исследователей оказывается активный, разумный, деятельный субъект. Для раскрытия объективного основания психических свойств личности необходим анализ системы отношений «индивид – общество» и процесс взаимодействия личности и системы общественных отношений, который осуществляется путем социализации и индивидуализации личности.
Социально-экологический подход	У. Бронфенбреннер Г. Крайг	Социализация представляет собой сложный процесс: с одной стороны, индивид активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду, а с другой – сам испытывает воздействие всех элементов этой среды и взаимосвязей между ними.
Подход социального научения	Н. Миллер Дж. Доллард А. Бандура Б. Ф. Скиннер Р. Уолтерс	Социализация происходит под воздействием окружающей среды. Большинство форм поведения, моральные принципы, установки приобретаются путем научения, которое имеет всеобъемлющий характер, т. е. человек является продуктом своей личной истории научения. Личность в процессе социализации усваивает новые образцы действий и соответствующим образом меняет свое поведение.
Психоаналитический подход	З. Фрейд Э. Эриксон	Процесс социального развития – это процесс последовательного овладения личностью либидозной энергией, открытое проявление которой противоречит нормам культуры. Соответственно, социализация – это становление и развитие внутренней активности личности и ее потребностной сферы.
Когнитивистский подход	Ж. Пиаже Л. Колберг	Социализация – это моральное развитие личности на протяжении всей жизни, которое является индивидуальным для каждого отдельного человека.
Деятельностный подход	А. Н. Леонтьев Л. Я. Гальперин Д. Б. Эльконин В. В. Давыдов А. В. Петровский А. Г. Асмолов	Психика – форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром. Психическое развитие человека имеет социальную природу: прогресс человечества определяется не биологическими, а социальными законами. При этом ключевым процессом в развитии человека является его деятельность, в ходе которой он не только преобразует мир, но и развивает себя как личность.
Структурно-динамический подход	А. Г. Ковалев К. К. Платонов Б. Д. Парыгин Г. М. Андреева А. В. Мудрик	Социализация – двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.
Экономический подход	Ю. В. Морозюк А. П. Вяткин Л. Б. Салихова А. Б. Фенько Т. В. Бабицкая Т. В. Дробышева С. Камингс Д. Тейбел	Социализация – это процесс разрешения множественных противоречий и достижения определенного уровня экономического самоопределения, т. е. реализации себя как экономического субъекта. Личность овладевает ролью, используя ее как инструмент, средство для перестройки своего поведения в различных ситуациях, обеспечивая «отступление на надежные позиции» – снижение значимости материальных ценностей, поддержка базовых ценностей и устойчивые компоненты самоопределения.
Адаптационный подход	Дж. Дьюи Т. Парсонс Р. Мертон В. Кукартц Р. Лафон Е. М. Николаева А. Л. Леугина	Социализация – это процесс вхождения индивида в мир конкретных социальных связей и интеграции личности в различные типы социальных общностей через культуру, ценности и нормы, на основе которых формируются социально значимые черты личности.

Таким образом, теории социализации различаются определенными механизмами социализации: непосредственного перенимания опыта (бихевиористские модели), социального научения (социологический подход, социогенный, деятельностный), идентификации (психоаналитические концепции), социального сравнения (интеракционистский подход) и социальной категоризации (когнитивистские теории).

В большинстве из рассмотренных научных направлений социализация рассматривается как сложный, внутренне и внешне обусловленный и во многом противоречивый процесс усвоения индивидом социального опыта. Наиболее дискуссионным является вопрос об агентах социализации, то есть влиянии на личность внешних (средовых) и внутренних (психологических) факторов и соотношении этого влияния. Независимо от используемого подхода социализация понимается как выражение личностно-психологического начала, т. е. личности как «относительно замкнутой и развитой системы по отношению к окружающему миру» [4], и трактуется как формирование свободного и ответственного индивида, осознающего внутренний характер своего выбора и поведения. При этом большинство исследователей рассматривает социализацию как двухсторонний процесс, назначение которого состоит, с одной стороны, в освоении индивидом существующего социального опыта, а с другой – в активном преобразовании и воспроизводстве опыта в различных, в том числе профессиональных, видах деятельности.

В нашей стране проблема социализации стала рассматриваться как относительно самостоятельная (с использованием именно этого термина) лишь начиная с конца 60-х гг. XX в. До этого различные аспекты социализации в той или иной степени освещались в русле психологии развития (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), а также в работах таких педагогов, как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.

В 70-80 гг. исследовались взаимосвязь социализации с индивидуализацией, развитие и социализация личности с позиции деятельностного подхода. Большое внимание педагогическому аспекту социализации уделено в работах Б. М. Бим-Бада, В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульфова, С. Н. Гаврова, И. С. Кона, А. В. Мудрика, Н. Д. Никандрова, Л. И. Новиковой и др. Социально-педагогический подход определяет социализацию как развитие человека на протяжении

всей жизни в процессе самореализации, усвоения и воспроизводства культуры общества. Развитие личности с этих позиций представляет собой многоэтапный процесс включения человека в социально-культурные институты, виды культурной деятельности, способствующие социализации.

В силу известных социально-экономических трансформаций и их влияния на характер социализационных процессов, в педагогике в последние годы интенсифицировалось исследование разных аспектов социализации детей и молодежи.

Так, Л. Г. Пак определяет социализацию обучающегося как процесс усвоения и воспроизводства норм, социальных установок, традиций, освоения системы социальных ролей множественных микросоциумов – семейного, трудового, учебного и других коллективов, неформальных групп, ближайшего бытового окружения, демографических, территориальных, профессиональных социальных общностей [8]. Ю. И. Кривов и В. П. Воробьев полагают, что собственно педагогическое толкование социализации не может быть никаким иным, кроме как «филогенетическим», а значит, представляющим ее в качестве источника формирования, накопления и развития социального опыта, опыта нравственных отношений, который для каждого их участника (как юного, так и взрослого) становится «системой координат», исходной объективной основой в формировании родовой человеческой сущности [6].

С. Г. Разуваев считает, что в педагогическом смысле социализация – это развитие и самореализация обучающегося на протяжении всей жизни в процессе освоения и воспроизводства культуры общества и, прежде всего, норм морали и права данного общества [11].

На основе вышеизложенного полагаем, что наиболее значимыми будут деятельностные (приобретение и воспроизводство социального опыта в деятельности), интеракционистские (выбор определенной роли в процессе социального взаимодействия) и экономические теории (опора на потребности личности с учетом имеющейся экономической ситуации) социализации, которые хорошо вписываются в новый образовательный процесс школы согласно ФГОС и не противоречат структурно-динамическому подходу, рассматривающему социализацию с двух сторон (усвоение опыта – процесс обучения и его воспроизводства – процесс приобретения компетенций).

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 858 с.
4. Зелянина В. А. Философский анализ проблемы социализации личности : дис. ... канд. филос. наук. – М., 2007. – 157 с.
5. Исторический словарь галлицизмов русского языка / Н. И. Епишкин. – М. : ЭТС, 2010.
6. Кривов Ю. И., Воробьев В. П. Императивы современной теории социализации : монография / Пенз. гос. ун-т архитектуры и стр-ва. – Пенза : ПГУАС, 2003. – 83 с.
7. Культурология. Энциклопедия : в 2-х т. / гл. ред. С. Я. Левит. – М., 2007.
8. Пак Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента вуза : дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2011. – 436 с.
9. Политическая наука : словарь-справочник / сост. проф. политич. наук И. И. Санжаревский. – М., 2010.
10. Популярная психологическая энциклопедия / ред. С. С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005.
11. Разуваев С. Г. Профессиональная социализация и профессионализация в системе высшего образования // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 4. – С. 25-28.
12. Словарь иностранных слов / под ред. Н. Г. Комлев. – М., 2006.
13. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. : утв. постановлением правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497.
14. Философский словарь / Н. М. Ланда и др. – М. : Советская энциклопедия, 1983.
15. Экологический энциклопедический словарь. – Кишинев, 1989.

R E F E R E N C E S

1. Akatov L. I. Sotsial'naya reabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskie osnovy : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – M. : VLADOS, 2003. – 368 s.
2. Bol'shoy psikhologicheskij slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, akad. V. P. Zinchenko. – M. : Praym-EVROZNAK, 2003.
3. Bol'shoy yuridicheskiy slovar' / pod red. A. Ya. Sukhareva. – M. : INFRA-M, 2007. – 858 s.
4. Zelyanina V. A. Filosofskiy analiz problemy sotsializatsii lichnosti : dis. ... kand. filos. nauk. – M., 2007. – 157 s.
5. Istoricheskiy slovar' gallitsizmov russkogo yazyka / N. I. Epishkin. – M. : ETS, 2010.
6. Krivov Yu. I., Vorob'ev V. P. Imperativy sovremennoy teorii sotsializatsii : monografiya / Penz. gos. un-t arkhitektury i str-va. – Penza : PGUAS, 2003. – 83 s.
7. Kul'turologiya. Entsiklopediya : v 2-kh t. / gl. red. S. Ya. Levit. – M., 2007.
8. Pak L. G. Pedagogicheskoe obespechenie sub'ektno-razvivayushchey sotsializatsii studenta vuza : dis. ... d-ra ped. nauk. – Orenburg, 2011. – 436 s.
9. Politicheskaya nauka : slovar'-spravochnik / sost. prof. politich. nauk I. I. Sanzharevskiy. – M., 2010.
10. Populyarnaya psikhologicheskaya entsiklopediya / red. S. S. Stepanov. – M. : Eksmo, 2005.
11. Razuvaev S. G. Professional'naya sotsializatsiya i professionalizatsiya v sisteme vysshego obrazovaniya // Alma mater (Vestnik vysshey shkoly). – 2012. – № 4. – S. 25-28.
12. Slovar' inostrannykh slov / pod red. N. G. Komlev. – M., 2006.
13. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg. : utv. postanovleniem pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497.
14. Filosofskiy slovar' / N. M. Landa i dr. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1983.
15. Ekologicheskij entsiklopedicheskiy slovar'. – Kishinev, 1989.

УДК 378.124
ББК 4448.042

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01; 07.00.10

Морозов Геннадий Борисович,

кандидат экономических наук, профессор, кафедра технологии экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: mgb@inbox.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ «ЭФФЕКТИВНЫХ КОНТРАКТОВ» ВУЗОВСКИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОГРАНИЧЕННОМ ФИНАНСИРОВАНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оплата труда; вузы; преподаватели; эффективный контракт.

АННОТАЦИЯ. Анализируются результаты введения «эффективных контрактов» с педагогами вузов страны при отсутствии дополнительного бюджетного и иного финансирования высшего образования. Приводятся аргументы в пользу того, что контракты, призванные решить проблему оплаты труда педагогов, став весомым стимулом роста эффективности их научно-образовательной деятельности, вряд ли реально это обеспечат: бюджетное финансирование вузов не меняется в силу проблемной социально-экономической обстановки в стране, иные источники финансов вузов крайне ограничены. Когда такие контракты ввели в общеобразовательных школах, педагоги стали получать минимально установленную заработную плату (базовую часть), а стимулирующие выплаты большинству из них начисляют в урезанном размере. По сути, аналогичные контракты планируется вводить в вузах. Возможные варианты введения контрактов: 1) уменьшение окладов педагогов с сохранением базовой части и уменьшением доплаты и надбавки при условии, что педагоги согласны на введение этой системы и по правилам статьи 72 ТК РФ готовы изменить условия оплаты труда в трудовом договоре; 2) внебюджетные источники от деятельности вузов; 3) финансирование стимулирующей части за счет дополнительных средств государственного бюджета. Обосновывается необходимость проведения эксперимента по применению таких контрактов в вузах страны и анализа изменения социального положения педагогов и качества подготовки специалистов в ходе такого эксперимента.

Morozov Gennady Borisovich,

Candidate of Economics, Professor, Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

WHETHER "THE EFFECTIVE CONTRACT" IS REALLY EFFECTIVE: LIMITED FINANCING OF HIGHER EDUCATION

KEYWORDS: salary; higher school; effective contract.

ABSTRACT. The results of introduction of "effective contracts" with teachers of higher education institutions of the country without any additional financing of higher education are analyzed. The argument is provided that such contracts were supposed to solve the problem of low salaries of the teaching staff and to stimulate the efficiency of their scientific and educational work, but, in fact, it won't cope with it, as financing of the higher education institutions by the government is limited due to the social and economic situation in the country. Besides, the other sources of financing of higher education institutions are extremely limited. When such contracts were implemented in comprehensive schools, teachers began to get the minimum salary (the basic salary) and the stimulating payments, but the majority of the teachers do not get these payments to the full extent, as they are cut-down due to different reasons. In fact, similar contracts are to be implemented in higher education institutions. The possible options of introduction of the contracts are the following: 1) reduction of fixed salaries of teachers and all the other extra payments, provided that the teachers agree with this system and are ready to change work terms and payment in the employment contract (article 72 Labor Code of the Russian Federation); 2) non-budgetary sources from the activity of higher education institutions; 3) financing of the stimulating part at the salary by means of additional resources of the state budget. It is necessary to carry out an experiment that will analyze the implementation of such "effective contract" in higher education institutions of the country and its consequences to the social status of the teaching staff and the quality of teaching.

Сегодня в образовании страны проходят кардинальные реформы, положительные эффекты от которых часто не просматриваются, поскольку зачастую бывает неясно, к чему они приведут. Одной из проблем для системы высшего образования (далее – ВО) является внедрение в вузах эф-

фективных контрактов (далее по тексту – Контракт) с педагогами [10].

Авторы нормативных правовых актов (далее – НПА) в сфере образования, вероятно, слабо знакомы со спецификой работы педагогов, когда устанавливают к ним требования, противоречащие нормам трудово-

го законодательства. Притом часто в таких актах заложено требование о переходе к новым условиям в краткие сроки, хотя для начала нужно бы провести ряд экспериментов, их результаты тщательно проанализировать, и только после этого разумно вводить новые правила.

Эффективный Контракт вводится как бы для обеспечения конкурентоспособности заработной платы педагогов, стимулирования результативности их труда, как инструмент достижения тактических и стратегических целей вузов, ключевых показателей их функционирования и развития за счет связи с показателями работы педагогов. Но внедрение новаций в образование без учета реальной отдачи их действия приводит к его деградации, так как от введения Контракта страдает активный высококвалифицированный элемент образовательного процесса – педагоги. Этому можно выделить несколько причин.

1. Постоянное изменение учебных программ в связи с изменениями в содержании федеральных государственных образовательных стандартов ВО. Вместо обучения студентов педагоги постоянно корректируют программы, так как оценивают работу вузов не по их реальной качественной отдаче, а по тому, как составлены программы и учебные планы на бумаге.

2. Крайне низкая заработная плата педагогов. Например, профессор немосковского вуза, работая на 1,5 ставки, получает в месяц не более 40 тыс. рублей. А доценты, старшие преподаватели и ассистенты? Потому молодежь не идет в аспирантуру, так как затраты на обучение в ней, защиту диссертации окупятся при такой зарплате к 60-70 годам их жизни. Оттого основные вузовские педагоги – люди пенсионного возраста, которые к своим малым пенсиям добавляют малый доход от образовательной деятельности, чтобы сносно существовать.

3. В вузах неформально ведется политика «сохранения контингента» студентов, зачастую независимо от посещения ими занятий, выполнения требуемых заданий, сдачи в срок зачетов и экзаменов. Одновременно звучат широковещательные заявления о том, что нашему образованию нужно на передовые мировые уровни.

Поскольку весомыми факторами, влияющими на отношение педагогов к работе, являются низкая оплата их труда и минимальные социальные гарантии, государство, чтобы у педагогов появился стимул к работе, приняло НПА, направленные на мотивацию к повышению качества обучения. Сегодня нормативно-правовую основу Контракта с вузовскими педагогами составляют следующие НПА.

1. *Указ Президента РФ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».* Правительство должно обеспечивать:

- рост размера реальной заработной платы к 2018 г. в 1,4-1,5 раза;

- повышение к 2018 г. средней заработной платы врачей, преподавателей образовательных учреждений ВПО и научных сотрудников до 200 % от средней заработной платы в соответствующем регионе;

- увеличение к 2020 г. числа высококвалифицированных работников, с тем чтобы оно составляло не менее трети от числа квалифицированных работников;

- создание ежегодно в период с 2013 по 2015 г. до 14,2 тыс. специальных рабочих мест для инвалидов [6].

2. *Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг.,* согласно которой:

- в расходах на реализацию образовательных программ ВО на основании государственного задания с учетом выхода на эффективный контракт с научно-педагогическими работниками, а также с учетом введения прикладного бакалавриата и повышенного норматива для ведущих вузов и капиталоемких направлений подготовки учитывать сокращения численности обучающихся на соответствующих образовательных программах, реализуемых за счет средств федерального бюджета;

- в расчетах объемов средств на обеспечение государственного задания на реализацию образовательных программ высшего образования учитывать доведение средней заработной платы преподавателей вузов за счет всех источников финансирования до 200 % от средней в экономике к 2018 г. [7].

3. *Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 гг.:* система оплаты труда работников федеральных государственных учреждений позволяет реализовать более гибкие подходы к регулированию оплаты труда в зависимости от квалификации работников и сложности труда, существенно расширить самостоятельность учреждений в решении этих вопросов с одновременным повышением ответственности руководителей учреждения, повысить роль стимулирующих выплат, которые в федеральных государственных учреждениях составляют до 1/2 заработной платы в учреждениях субъектов Российской Федерации и в муниципальных учреждениях – до 40 % [11].

4. *Приказ Минтруда РФ «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учрежде-*

ния при введении эффективного контракта» [9].

5. Письмо Минобрнауки России от 12.09.2013 г. № НТ-883/17 «О реализации части 11 статьи 108 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»» [9].

Обратимся к понятийному аппарату законодательства. Толкование термина «трудовой договор» содержится в ч. 1 статьи 56 Трудового кодекса Российской Федерации (далее – ТК РФ): трудовой договор – «соглашение между работодателем и работником, в соответствии с которым работодатель обязуется предоставить работнику работу по обусловленной трудовой функции, обеспечить условия труда, предусмотренные трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами и данным соглашением, своевременно и в полном размере выплачивать работнику заработную плату, а работник обязуется лично выполнять определенную этим соглашением трудовую функцию, соблюдать правила внутреннего трудового распорядка, действующие у данного работодателя» [13].

Сходство категорий «контракт» и «договор» абсолютное. Перевод термина «договор» обозначается термином «контракт» (от лат. *contractus* – сделка, соглашение, договор). В словарях русского языка эти термины имеют единую смысловую природу. Тем самым юридически Контракт – детализированный в тексте трудового договора порядок регулирования и нормирования труда, обеспечивающий повышение качества работы и рост благ, получаемых работником от ее выполнения (материальных – заработная плата – и нематериальных – престиж, удобный режим работы и т. п.). Следовательно, содержание понятия «эффективный контракт» в полной мере соответствует нормам статьи 57 ТК РФ и не является новой правовой формой трудового договора.

Контракт для педагогов ВО в частности преследует цели:

- 1) введение взаимосвязанной системы отраслевых показателей эффективности;
- 2) установление показателей эффективности стимулирующих выплат, критериев и условий их назначения с отражением в положениях об оплате труда работников, в коллективных и трудовых договорах;
- 3) отмена неэффективных стимулирующих выплат;
- 4) использование при оценке труда достижения конкретных показателей оказы-

ваемых услуг, независимой оценки качества работы учреждений, включающей кроме критериев эффективности их работы и введение публичных рейтингов деятельности [1].

Как записано в Программе, реализация Контракта позволяет решить следующие задачи:

- 1) повысить престижность и привлекательность профессий работников, участвующих в оказании образовательных услуг (выполнении работ);
- 2) внедрить в организациях системы оплаты труда работников, увязанные с качеством оказания услуг (выполнения работ);
- 3) повышать квалификацию работников, участвующих в оказании услуг (выполнении работ) и качество оказания государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) в социальной сфере;
- 4) создать прозрачный механизм оплаты труда руководителей организаций [16].

В Контракте в отношении каждого работника предполагается конкретизировать следующее: 1) трудовую функцию; 2) показатели и критерии оценки эффективности работы; 3) размеры и условия стимулирующих выплат с учетом рекомендуемых показателей. Условия получения вознаграждения должны единообразно пониматься сторонами Контракта, должностные обязанности работника – отражаться с учетом обязанностей, установленных должностной инструкцией. Обязательное условие – оплата труда (размер тарифной ставки (должностного оклада), доплаты, надбавки, поощрительные выплаты) [16].

В принципе, юридически все точно, однако вряд ли это получится реально, поскольку бюджетное финансирование вузов в ближайшие годы не изменится из-за проблемной социально-экономической обстановки в стране, а внебюджетные источники финансов остаются крайне ограниченными. Поэтому в вузах проходят сокращения профессорско-преподавательского состава из-за неспособности вузов оплачивать труд научно-педагогических кадров.

Начнем с аналогий. Такого рода контракты были введены более пяти лет назад в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования. Тогда педагогам на специальных собраниях объясняли, что такое базовые и стимулирующие выплаты и как они будут производиться. Педагогов вынудили подписать новые договоры, где люди давали согласие на изменение условий в части, связанной с заработной платой. После этого педагогам стали выплачивать минимально установленную базовую часть заработной платы, а стимулирующую начислять за дополнительную образова-

тельную, научную и воспитательную работу, работу во внеучебное время и т. п. По идее, система должна была отражаться в «Положениях о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда педагогов» и вводиться приказом директора.

Но об обязательном введении таких положений в НПА сказано не было. Это привело к тому, что основная масса учителей получает базовую часть заработной платы. Стимулирующую – не все. Ее распределяют руководители. А так как бюджетные средства должны выплачиваться в полном объеме по соответствующим статьям, их кому-то выплачивают.

В результате получается следующее: 1) учителя стали низкооплачиваемыми работниками; 2) реальное применение стимулирующих выплат устанавливается административно; 3) отсутствует контроль профессионального сообщества над администрациями образовательных организаций.

Почему на такие изменения пошло школьное педагогическое сообщество, хотя оно с этим могло не согласиться? Работники вправе не идти на изменение условий трудового договора в соответствии со статьей 37 Конституции РФ, где записано, что труд свободен, каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию, принудительный труд запрещен [4]. Это же записано в статье 72 ТК РФ: изменения определенных сторонами условий трудового договора допускаются только по соглашению его сторон, за исключением случаев, установленных нормами ТК РФ. Новые условия не должны ухудшать положение работника в сравнении с установленным коллективным договором, соглашениями. Соглашение об изменении определенных условий трудового договора заключается в письменной форме [13].

Из каких соображений исходят авторы новой системы оплаты труда вузовских педагогов? В соответствии с п. 6 статьи 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в рабочее время педагогических работников в зависимости от занимаемой должности включается учебная (преподавательская), воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом (методическая, подготовительная, организационная, диагностическая и т. п.) [7]. Но реально оплата труда вузовских педагогов зависит от почасовой оплаты их преподавательской деятельности. Оплата других видов деятельности не

предусмотрена. Вероятно, было бы верным решение за счет дополнительных источников эти виды работ в зависимости от их реальных результатов оплачивать дополнительно к преподавательской деятельности.

В практике оплаты труда работников образовательных организаций проблемной является конкретизация выплат стимулирующего и компенсационного характера. С одной стороны, Приказом Минтруда России №167н от 26.04.2013 г. в системах оплаты труда, трудовых договорах и дополнительных соглашениях к ним с работниками учреждений рекомендуется использовать следующие выплаты стимулирующего и компенсационного характера:

а) за интенсивность и высокие результаты работы – надбавка за интенсивность труда, премии за высокие результаты работы и выполнение особо важных и ответственных работ;

б) за качество выполняемых работ – надбавка за наличие квалификационной категории, премия за образцовое выполнение государственного (муниципального) задания;

в) за стаж непрерывной работы, выслугу лет;

г) премии по итогам работы за месяц, квартал, год;

д) работникам, занятым на тяжелых работах, работах с вредными и (или) опасными и иными особыми условиями труда;

е) за работу в условиях, отклоняющихся от нормальных (при выполнении работ различной квалификации, совмещении профессий (должностей), расширении зон обслуживания, увеличении объема выполняемых работ, сверхурочной работе, работе в ночное время и при выполнении работ в других условиях, отклоняющихся от нормальных) [9].

Могут предусматриваться и другие выплаты компенсационного и стимулирующего характера в соответствии с трудовым законодательством, иными НПА, содержащими нормы трудового права, а также коллективными договорами и соглашениями [2], поскольку по статье 57 ТК РФ работникам могут выплачиваться тарифная ставка (оклад), доплаты, надбавки и поощрительные выплаты [4]. Вопрос в том, откуда брать средства на поощрительные выплаты? Единственный источник – к имеющемуся бюджетному финансированию фонда оплаты труда вузовских педагогов ожидать дополнительные средства из бюджета для формирования фонда стимулирования. Поскольку в бюджете дефицит, фонд оплаты труда останется прежним. Получается, что для обеспечения стимулирующих и иных

выплат педагогам нужно будет часть денег изъять из должностного оклада, доплат и надбавок.

Для этого ректоратам надо вести жесткие процедуры принуждения педагогов перейти на новую систему оплаты их труда. Хотя по статье 72 ТК РФ изменение определенных сторонами условий трудового договора, в том числе перевод на другую работу, допускается только по соглашению сторон трудового договора [13]. Скандалы и иные негативные морально-нравственные последствия и судебные разбирательства гарантированы обеим сторонам. Значит, чтобы зарплата в полном размере выплачивалась, а трудовые права не нарушались, Минобрнауки нужно создать инструкцию о процедурах такого перевода, а вузам – «прозрачное положение», где обозначить, как устанавливать поощрительные выплаты без нарушения основных прав работника на гарантированную законом оплату его труда.

Каков в этом плане зарубежный опыт? В разных странах средняя зарплата вузовских педагогов варьируется в зависимости от нагрузки, стажа работы, типа учебного

заведения и т. п. Статистические данные по минимальным зарплатам педагогов в ряде стран дают представление о политике государств в области образования (см. табл. 1). Из табл. 1 видно, что в России оплата труда педагогов крайне низкая, а это доказывает, что ее уровень не соответствует сложности труда в этой профессии. При этом в странах европейского сообщества особое внимание уделяется обеспечению достойных базовых компенсаций научным и педагогическим работникам при соблюдении жестких требований, связанных с результативностью при замещении академических должностей и продвижении по карьерной лестнице.

В России действует неэффективная тарифная сетка оплаты труда бюджетников с низкими окладами и малыми различиями в оплате разных категорий педагогов, что не стимулирует притока талантливой молодежи и недостаточно для международной конкурентоспособности и реализации поставленных перед наукой и образованием целей [14].

Таблица 1

Оплата труда преподавателей вузов в ряде стран мира в 2013 г. [1]

Страна	Минимальная ежемесячная зарплата преподавателя (переведено в руб.)	Часов в год
США	34500	1080
Великобритания	30172	-
Канада	30341	-
Австралия	32406	813
Новая Зеландия	19236	950
Швейцария	48286	750
Германия	47936	714
Франция	26019	618
Испания	38533	693
Финляндия	31282	550
Россия	9120	845

Для стимулирования эффективности работы педагогов нужна система показателей, учитывающих максимально возможные виды их работы, характеризующие трудозатраты. Сегодня в российском вузе преподаватель на одну ставку работает в год 1920 часов. Эти часы условно делят на учебную нагрузку (так называемая «первая половина дня»), за выполнение которой ему выплачивается заработная плата, и «вторую половину», охватывающую учебно-методическую, воспитательную, научную и прочие виды работ, когда преподаватель публикует учебные пособия, научные статьи, монографии, защищает диссертацию, ведет иные виды внеучебной работы. Эта работа практически не оплачивается, но требования по ее ведению вуз предъявляет каждому преподавателю, особенно при переизбрании по конкурсу и аккредитации вуза со стороны Минобрнауки, что, по сути,

ставит выполнение этих показателей в ущерб собственно образовательной деятельности [5].

Но по статье 4 ТК РФ это принудительный труд, связанный с невыплатой заработной платы работнику, поскольку по статье 15 ТК РФ трудовая функция работником реализуется за плату со стороны работодателя [13]. Введение Контрактов практически заполняет этот правовой пробел, давая возможность педагогам вести внеучебную деятельность «не из любви к искусству», а материально оплачиваемую.

Тем самым, введение Контракта юридически и содержательно – абсолютно оправданная мера со стороны образовательных властей, что может повысить образовательный, методический и научный потенциал российского ВО. На первый взгляд, можно дать этому самые высокие позитивные оценки. Но возникает вопрос: какими

средствами реализовать эту благородную цель? На этот вопрос власти не дают ответа, тем не менее обязывая вузы скорейшим образом вводить Контракты с педагогами.

Перейдем к анализу объективных реалий в сфере ВО. Цель введения Контракта – обеспечение такого уровня оплаты труда педагога, когда он становится конкурентоспособным с работниками других секторов экономики. Но реально преподаватели не получают такую оплату [16]. Средняя зарплата большинства вузовских педагогов в начале 2015 г. составляла не 130 % от средней по региону, а в расчете на ставку около 40 % (14 тыс. руб. в месяц). В ряде вузов у ассистента и старшего преподавателя без ученой степени она «достигает» 7-9 тыс. руб., доцента с ученой степенью и опытом работы – немногим более 14 тыс. руб. Заработная плата профессором – 23 тыс. руб., что чуть выше зарплаты, которую предлагают продавцам и охранникам в российских городах [1].

Достигают ли зарплаты педагогов 40-50 тыс. руб. ежемесячно? Только если люди работают больше, чем на ставку, в качестве совместителей и/или почасовиков, выполняют дополнительную нагрузку (кураторство, заведование кафедрой, организация работы на кафедре по проведению студенческих конференций), или близки к руководству, за что получают солидные премии [14].

В источниках отмечается, что зарплаты ряда деканов факультетов достигают 100 тыс. руб., а проректоров и ректоров – от 300 тыс. руб. до 1 млн. руб. ежемесячно, не считая частых премий. Разумеется, многие представители руководства вузов являются преподавателям вуза, что существенно улучшает показатели «средней температуры по больнице» [3].

Введение Контрактов привело к сокращению числа педагогов (до 5-10 %) в связи с тем, что ряд из них не вырабатывают полную нагрузку, предусмотренную законодательством. Как правило, они не занимаются научной работой и не издаются учебные пособия, статьи и монографии. Обычно это приглашенные специалисты высокой квалификации для проведения занятий по конкретным дисциплинам. Таким сотрудникам предлагают перейти на полную ставку или уволиться, чтобы не портить показатель средней заработной платы по вузу [15].

В связи с ухудшающимися условиями оплаты труда более половины кафедр вузов потеряли педагогов до 30 лет, резко уменьшилось их число в возрасте от 30 до 45 лет (главные «рабочие лошадки»). Нагрузка упала на тех, кому за 45 лет. Средний возраст педагога в вузе – 48-50 лет, а профессора – 60 лет [3].

Как показал опыт ряда российских университетов, для успешного введения системы Контракта в вузах необходимо следующее:

1) четко прописать (как вариант – в Контракте) минимум обязательной работы по всем направлениям как условие прохождения конкурса, а конкурс проводить в соответствии с таким минимумом. При его несоблюдении заключать Контракт на год, не возобновляя при повторном невыполнении минимума (число статей, повышение квалификации, учитывая только при выполнении дополнительных сверх обязательных объемов работ);

2) систему строить исключительно на показателях заслуг, а не штрафов: нельзя использовать субъективные критерии (рейтинги студентов, коллег, объемы привлеченных денежных средств и т. п.);

3) систему строить на понятных критериях, в рамках которых следует описать их варианты с указанием веса в баллах или часах;

4) показатели личных достижений педагогу вводить в таблицу лично на сайте (через рабочий кабинет) в течение года, а в конце распечатывать;

5) из фондов премирования исключить педагогов, имеющих незначительную переработку, устанавливая минимумы для каждого варианта доплат;

6) рассчитывать «стоимость» балла или часа переработки; сумма баллов (часов) педагога умножается на «вес» единицы учета – получается доплата за год. Фонд премирования по Контрактам не следует делить по факультетам и подразделениям – это несправедливое поощрение, так как эффективно работающие педагоги могут распределяться по факультетам неравномерно [16].

Минобрнауки следует издать приказ о введении в вузах России систем Контракта, но в виде методических указаний. Вводить системы должны вузы. Какие варианты систем эффективных контрактов могут быть изложены в таком Приказе? На наш взгляд, их возможно вводить тремя способами.

1. Введение Контракта за счет должностных окладов педагогов, оставляя им базовую часть, урезая доплаты и надбавки (стимулирующую часть), при условии что каждый педагог согласен на введение этой системы и по правилам статьи 72 ТК РФ готов изменить условия оплаты труда в трудовом договоре. Но эта процедура затруднительна. Например, педагогу, избирающемуся на новый срок, заявляют, что в вузе введена новая система оплаты труда, и объясняют, каким образом будут начисляться базовая и стимулирующая части его оплаты

труда. Кто-то соглашается и подписывает Контракт, а кто-то нет, понимая, что заработная плата уменьшится. Им отказывают в приеме на работу, если конкурс на место высокий. Педагоги, не избравшиеся на новый срок, работают по старой системе. Получается, у педагогов, работающих на условиях Контракта, положение худшее. Вариант явно не целесообразный.

2. Введение Контракта за счет внебюджетных средств от деятельности вузов: получения грантов, приема большего числа студентов на внебюджетные места, заключения договоров, средств спонсоров и т.п. Эти суммы направлять в стимулирующий фонд.

3. Введение Контракта за счёт финансирования стимулирующей части из государственного бюджета.

Улучшение социального положения вузовские педагоги ощутят тогда, когда оплата их труда будет производиться за счет допол-

нительных денежных средств. Появятся стимулы качественно выполнять трудовую функцию, готовить публикации, защищать диссертации и т.п. Иначе качество вузовского преподавания будет ухудшаться, конкурентоспособность педагогов станет крайне низкой, что усилит деградацию образования в целом, негативно отразится на социально-экономическом развитии страны.

Что касается собственно внедрения Контрактов, следовало бы сначала провести эксперименты по их применению в разных вузах страны, оценив, улучшают ли такие документы социальное положение работников, стимулируют ли их на повышение качества подготовки специалистов, и только после этого предлагать вузам, а не заставлять принудительно вводить Контракты, помня о том, что у вузов имеются и, по сути, прозрачные сегодня академические свободы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарплата в вузах: сладкий миф и горькая реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.solidarnost.org/week-them/week-them_98.html (дата обращения: 25.06.2017).
2. Зарплата преподавателя вуза в 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://phdru.com/paycheck/salary2015> (дата обращения: 25.06.2017).
3. Зачем университетам эффективный контракт? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgimo.ru/news/experts/document249763.phtml> (дата обращения: 25.06.2017).
4. Конституция РФ : принята Всенародным голосованием 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
5. Морозов Г. Б. Почему российскому вузу некогда образовывать студента? // Российское право: образование, практика, наука. – 2015. – № 5. – С. 56-62.
6. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики : указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 597 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
7. О реализации части 11 ст. 108 ФЗ 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» : письмо Минобрнауки России от 12.09.2013 г. № НТ-883/17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
8. Об образовании в РФ : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
9. Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта : приказ Минтруда России № 167н от 26.04.2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
10. От редакции: Эффективный отчет // Ведомости. – 2015. – 10 апр. – № 3809.
11. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 гг. : утв. распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 г.
12. Развитие образования на 2013-2020 г. : государственная программа Российской Федерации : распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
13. Трудовой кодекс РФ от 13.07.2015 г. № 233-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.06.2017).
14. Эффективный контракт в науке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyy-kontrakt-v-nauke-parametry-modeli> (дата обращения: 25.06.2017).
15. Эффективный контракт с педагогическим работником [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asou-mo.ru/2014/11/22.pdf> (дата обращения: 25.06.2017).
16. Эффективный контракт с педагогом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2014/01/29/jeffektivnyj-kontrakt-s-pedagogom> (дата обращения: 25.06.2017).

REFERENCES

1. Zarplata v vuzakh: sladkiy mif i gor'kaya real'nost' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.solidarnost.org/week-them/week-them_98.html (data obrashcheniya: 25.06.2017).
2. Zarplata prepodavatelya vuza v 2015 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://phdru.com/paycheck/salary2015> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
3. Zachem universitetam effektivnyy kontrakt? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.mgimo.ru/news/experts/document249763.phtml> (data obrashcheniya: 25.06.2017).

4. Konstitutsiya RF : prinyata Vsenarodnym golosovaniem 30.12.2008 g. № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
5. Morozov G. B. Pochemu rossiyskomu vuzu nekogda obrazovyvat' studenta? // Rossiyskoe pravo: obrazovanie, praktika, nauka. – 2015. – № 5. – S. 56-62.
6. O meropriyatiyakh po realizatsii gosudarstvennoy sotsial'noy politiki : ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2012 g. № 597 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
7. O realizatsii chasti 11 st. 108 FZ 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v RF» : pis'mo Minobr-nauki Rossii ot 12.09.2013 g. № NT-883/17. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
8. Ob obrazovanii v RF : federal'nyy zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
9. Ob utverzhdenii rekomendatsiy po oformleniyu trudovykh otnosheniy s rabotnikom gosudarstvennogo (munitsipal'nogo) uchrezhdeniya pri vvedenii effektivnogo kontrakta : prikaz Mintruda Rossii № 167n ot 26.04.2013 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
10. Ot redaktsii: Effektivnyy otchet // Vedomosti. – 2015. – 10 apr. – № 3809.
11. Programma poetapnogo sovershenstvovaniya sistemy oplaty truda v gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uchrezhdeniyakh na 2012-2018 gg. : utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 26.11.2012 g.
12. Razvitie obrazovaniya na 2013-2020 g. : gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii : rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 15.05.2013 g. № 792-r [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
13. Trudovoy kodeks RF ot 13.07.2015 g. № 233-FZ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
14. Effektivnyy kontrakt v nauke [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyy-kontrakt-v-nauke-parametry-modeli> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
15. Effektivnyy kontrakt s pedagogicheskim rabotnikom [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.asou-mo.ru/2014/11/22.pdf> (data obrashcheniya: 25.06.2017).
16. Effektivnyy kontrakt s pedagogom [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://eduinspector.ru/2014/01/29/jeffektivnyj-kontrakt-s-pedagogom> (data obrashcheniya: 25.06.2017).

УДК 378.147.7:159.9.07
ББК Ю991+Щр

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Тихонова Елена Вадимовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: elenatikhonova11@mail.ru

ПСИХОДИАГНОСТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественное образование; профессиональная подготовка; бакалавриат; психодиагностика.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретические аспекты психодиагностики, возможности ее применения в художественном образовании. Раскрываются подходы современной психодиагностики: 1) *объективный подход*; 2) *субъективный подход*; 3) *проективный подход*. Автор описывает особенности образовательной психодиагностики: тестов достижений и критериально-ориентированного тестирования (КОРТ), характеризующих результаты обучения, уровень умственного развития, личностные достижения студентов. В статье рассматриваются разнообразные методики психодиагностики в сфере художественного образования: диагностика общих и специальных художественных способностей, личностные опросники, тесты достижений, тесты креативности; охарактеризованы цели и результаты диагностирования бакалавров по направлению «44.03.01 Педагогическое образование» на примере выполнения практических заданий по дисциплине «Психология художественного образования». Цель статьи – охарактеризовать методики и представить практические результаты психодиагностики, способствующие формированию психолого-педагогической компетентности бакалавров художественного образования. Методы исследования – изучение и анализ литературы, опрос, тестирование, анализ творческих продуктов деятельности, обобщение результатов. Представленные методики и результаты психодиагностики могут быть использованы преподавателями вузов для разработки содержания вариативных курсов, диагностирования личностных качеств и общих художественных способностей студентов, определения уровней сформированности умений разрабатывать тесты достижений.

Tikhonova Elena Vadimovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Arts Education, Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHODIAGNOSTICS IN PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ARTS

KEYWORDS: arts education; vocational training; baccalaureate; educational psychodiagnostics.

ABSTRACT. The article discusses the theoretical aspects of psychodiagnostics, the possibilities of its application in arts education. The article describes the approaches to modern psychodiagnostics: 1) *objective approach*; 2) *subjective approach*; 3) *projective approach*. The author provides the features of educational psychodiagnostics: tests of achievements and criterion-referenced testing. Criterion-referenced testing characterizes the results of the learning, the levels of mental development and personal achievements of students. The article considers various methods of psychodiagnostics in the field of arts education: psychodiagnostics of general and special art abilities, personality questionnaires, tests of achievements and creativity tests. The goals and results of psychodiagnostics of Bachelors of the specialty «44.03.01 Pedagogical education» are described on the basis of some practical tasks in the subject of «Psychology of Arts Education». The goal of the article is to characterize the methods and practical results of psychodiagnostics contributing to formation of psychological and pedagogical competences of Bachelor Degree students of Arts Education. The methods of this research and the results of the psychodiagnostics can be used by teachers of universities for the development of content of elective courses, diagnosis of personal qualities and general artistic abilities of students, and determination of the levels of skills to make achievement tests.

Одной из задач современного педагогического образования является подготовка выпускников, готовых к саморазвитию, способных творчески мыслить. Согласно ФГОС ВО «44.03.01 – Педагогическое образование» выпускник бакалавриата должен обладать готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-

воспитательного процесса (ОПК-3), способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10) [12]. Одним из способов решения этих задач является применение психодиагностики в художественном образовании. Как показывает практика, педагоги-музыканты, хореографы, преподаватели

изобразительного искусства испытывают затруднения при разработке и оценивании тестов по учебным дисциплинам, а профессиональные психологи используют стандартные методики, проведение которых достаточно трудоемко, требует специальной подготовки, не учитывает особенности художественного мышления. Таким образом, складывается противоречие между необходимостью применения психодиагностики в художественном образовании, с одной стороны, и недостатком психодиагностических методик, учитывающих специфические особенности художественной деятельности, с другой стороны.

Под психодиагностикой понимается «область психологии, разрабатывающей теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, а также переменных социального окружения, в которых осуществляется жизнедеятельность личности», – указывает Л. Ф. Бурлачук [4, с. 116]. Применение психодиагностических методик основывается на трех подходах. *Первый подход – объективный.* Диагностика осуществляется на основе успешности деятельности или способа ее выполнения, например, тесты интеллекта, тесты специальных способностей, тесты достижений. *Второй подход – субъективный.* Диагностика проводится на основе самооценки или сведений, которые испытуемый сообщает о себе, о своем поведении или эмоциональном состоянии в различных ситуациях. Примером служат многочисленные личностные опросники, выявляющие самооценку, интересы, мотивацию, особенности межличностных отношений и поведения, опросники состояний и настроений, опросники-анкеты и т. д. *Третий подход – проективный.* Диагностика осуществляется на основе взаимодействия испытуемого с нейтральным материалом, которому нужно придать некий смысл: моторно-экспрессивные методики, перцептивно-структурные методики, апперцептивно-динамические методики [4].

В практической диагностике выделяют три основных направления изучения личности: 1) тесты интеллекта (Д. Векслер, Дж. Равен, А. Бине – Стэнфорд и др.); 2) личностные опросники и психофизиологические методики, изучающие некогнитивную сферу личности (Р. С. Вудвортс, Г. Олпорт, Р. Б. Кеттелл, Г. Айзенк, А. Эдвардс, Г. Кюгер, Ч. Э. Осгуд, Дж. Б. Роттер и др.); 3) проективные методики (тест Г. Роршаха, тест тематической апперцепции Г. А. Мюррея, рисуночные тесты Ф. Л. Гудинафа, Дж. Бука, тест цветового выбора М. Люшера и др.).

Во второй половине XX в. в нашей стране возрастает интерес к психодиагностике, появляются оригинальные авторские методики изучения личности (Л. Ф. Бурлачук, В. М. Русалов, К. М. Гуревич, Д. Б. Богоявленская, А. Е. Личко, М. К. Акимова, В. Т. Козлова, Н. А. Менчинская, В. В. Столин, А. А. Реан и др.) [4].

В литературе выделяют следующие направления психодиагностики:

- общая психодиагностика;
- образовательная психодиагностика;
- клиническая психодиагностика (медицинская);
- профессиональная психодиагностика (профессиональный отбор);
- психодиагностика окружающей среды – условий семьи, работы, учебы.

В образовательной психодиагностике второй половины XX в. разрабатывается *критериально-ориентированное тестирование* (КОРТ). КОРТ показывает следующее: 1) результаты усвоения знаний, умений, навыков; 2) уровни умственного и личностного развития учащихся; 3) особенности протекания психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления); 4) уровни развития общих и специальных способностей. КОРТ может выступать как инструмент оценки качества образования (например, результаты ЕГЭ) и как средство коррекционной работы в процессе обучения. Для разработки КОРТ используются материал учебных программ, задания, требующие логической последовательности умственных действий. КОРТ показывает, что освоил конкретный ученик вне сравнения со статистической нормой.

Для создания критериально-ориентированных тестов психологами выделены следующие *показатели умственного развития*:

- способы усвоения знаний и приемов учебной работы (Б. Г. Ананьев);
- поэтапное усвоение умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);
- способность к переносу мыслительных действий в новые условия (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Также сформулированы *показатели особенностей протекания психических познавательных процессов*:

- способы усвоения знаний и мыслительных операций (А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская);
- способность оперировать абстрактными понятиями, обобщениями (В. В. Давыдов);
- усвоение и применение логических суждений (Н. И. Поспелов);
- интеллектуальная активность (Д. Б. Богоявленская);

- гибкость мышления (Я. А. Пономарев);
 - способность к целеполаганию (А. В. Брушлинский) [15, с. 114].

В соответствии с названными показателями умственного и психического развития в педагогике дифференцируются уровни критериально-ориентированного тестирования (В. П. Беспалько) [3]:

1) *узнавание* (знакомство) – тест включает задания, имеющие несколько вариантов ответа, из которых нужно выбрать один правильный;

2) *воспроизведение* (алгоритм) – тест не содержит варианты ответов, каждый учащийся пишет их самостоятельно;

3) *эвристический* (использование в новой ситуации);

4) *творческий*, или исследовательский, уровень.

Кроме критериально-ориентированного тестирования большое распространение приобретают *тесты достижений*, позволяющие выявить уровень усвоения дисциплины или отдельной темы обучающимися, эффективность применяемых технологий, методов, форм обучения.

Для профессионального отбора учащихся в образовательные учреждения художественного профиля, выявления художественных способностей и одаренности в образовательной психодиагностике широко используются методики *диагностики общих художественных способностей*. Назовем некоторые из них:

- опросник художественных способностей Дж. Хорна (по заданному наброску сделать рисунок) [11];

- тест эстетического отношения к миру (А. А. Мелик-Пашаев и др.) [8];

- тест суждений об искусстве (тест Мейера) [11];

- рисуночные тесты (Ф. Л. Гудинаф, А. Л. Венгер, Е. С. Романова и др.) [5; 14];

- тесты креативности (Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс, Е. Е. Туник) [6; 7; 9; 16].

Для определения *специальных способностей* используются следующие методики:

- диагностика сенсорно-моторных или двигательных способностей, изучающая темп, скорость, точность движений, их координацию, а также ловкость рук и пальцев (тесты М. И. Гуревича, Н. И. Озерцкого) [10];

- диагностика визуальных способностей, выявляющая остроту зрения (таблица Х. Снеллена с изображением букв различного размера), способность к цветоразличению (таблицы Я. Штиллинга, состоящие из множества цветных точек, образующих картинку);

- диагностика музыкальных способностей, выявляющая способность к различению высоты, тембра, громкости звуков, а

также чувство ритма, памяти, эмоциональной отзывчивости и др. [2].

Охарактеризуем **результаты исследования**, проведенного со студентами IV курса Института музыкального и художественного образования УрГПУ по дисциплине «Психология художественного образования» в 2016 / 2017 учебном году. *Цель проведения диагностического исследования* – изучить самооценку, выявить мотивацию и локус контроля в учебной деятельности студентов, уровень эстетического отношения к миру как показателя общих художественных способностей, диагностировать уровни развития творческого мышления, сформировать умение разрабатывать тесты достижений.

В исследовании приняли участие 42 студента направления «44.03.01 Педагогическое образование» профиль «Художественное образование» (Дизайн и компьютерная графика, Музыкально-компьютерные технологии, Музыкально-театральное искусство, Хореографическое искусство, Экранные искусства). Отметим, что в базовой части учебного плана направления «44.03.01 Педагогическое образование» присутствует дисциплина «Психология», а в вариативной части плана – курс «Психология художественного образования» (7-8 семестры). Содержание указанных дисциплин способствует формированию психолого-педагогической компетентности бакалавров. В результате освоения дисциплины «Психология художественного образования» студент должен знать и уметь использовать способы психолого-педагогической диагностики учащихся в учебном процессе, владеть способами профессионального самопознания и развития.

Опишем задания и результаты их выполнения.

Первое задание (проведено в октябре 2016 г.) – ответить на вопросы личностных опросников А. А. Реана, исследующих самооценку, мотивацию, локус контроля в учебной деятельности [13]. *Цель задания* – изучить самооценку, выявить особенности мотивации, локуса контроля у студентов.

Анализ ответов показывает: две трети студентов (67 %) имеют высокую самооценку, внутреннюю мотивацию, внутренний локус контроля, чувствуют успешность своей учебной деятельности. У одной трети (33 %) опрошенных отмечена низкая самооценка, наличие внешней мотивации, внешнего локуса контроля, пассивная учебная позиция: они ставят перед собой очень легкие или завышенные цели, а невозможность их достижения связывают с внешними препятствиями, например, с большим объемом, трудностью заданий. В работе с

такими студентами преподавателю целесообразно использовать вариативные задания разного уровня сложности.

Второе задание (проведено в ноябре 2016 г.) – сочинить «Оду крапиве». Этот тест А. А. Мелик-Пашаева, З. Н. Новлянской выявляет способность увидеть в обыденном явлении тему для творчества, что-то оригинальное [8]. *Цель задания* – выявить уровень эстетического отношения к миру как одного из показателей общих художественных способностей. Оценивание «Оды» носит качественный характер: среди текстов условно выделены стандартные и нестандартные. В стандартных «Одах» описывается красота зеленого цвета растения, форма листьев, польза для здоровья и др. (около двух третей опрошенных). К нестандартным мы относим «Оды», «очеловечивающие» крапиву, наделяющие ее собственными качествами или чувствами. В качестве примера приведем «Оду крапиве» Е. Федоровой (профиль «Музыкально-театральное искусство»).

*Крапива у дороги
Стоит, в пыли качаясь.
Хотелось бы цвести ей,
Да вот не получалось.
И ведь она не злая,
И нет жестокости в стеблях,
Она совсем иная,
Она лишь вся в крючках.
И не судить мне доли
Крапивы молодой,
Ведь я сама бываю
Колючкою такой:
Стою в пыли дорожной
И жалю всех подряд,
И ни один прохожий
При встрече мне не рад...
Пойдем со мной, крапива,
Пойдешь в хороший суп.
И, может, как и ты, на диво
Я людям пользу принесу!*

Третье задание (проведено в январе 2017 г.) – выполнить тесты креативности Е. Е. Туник [16]. *Цель задания* – диагностировать уровни развития творческого мышления студентов. Первый субтест характеризует практическую креативность или эвристическое мышление: написать как можно больше способов оригинального использования газеты. Второй субтест – показатель социальной креативности, способности генерировать социальные идеи: вообразите, что произойдет, если птицы и звери смогут «заговорить» человеческим языком; перечислите последствия этой ситуации. Третий и четвертый субтест выявляет вербальное выражение творческого мышления: придумать слова, начинающиеся или заканчивающиеся определенным слогом, например,

слогом «по» или «ка». Шестой субтест выявляет наличие образного творческого мышления: 20 кругов в таблице нужно превратить в рисунки и дать им названия. Критериями оценивания креативности служат следующие показатели: *беглость* (общее количество ответов), *гибкость* (число приведенных «классов» в ответах), *оригинальность* (ответ, встречающийся один раз в выборке 30-40 человек). Как показывает анализ полученных ответов, свыше 90 % выпускников имеют высокий уровень практической и вербальной креативности (более 60 баллов), средний уровень социальной креативности (40-50 баллов), высокий уровень образной креативности (более 60 баллов). Отметим, что вербальная креативность ярко проявляется у студентов профиля «Музыкально-театральное искусство», а образная креативность – у студентов профилей «Дизайн и компьютерная графика» и «Экранные искусства».

Четвертое задание (проведено в феврале 2017 г.) – разработать тест достижений по предмету «Беседы об искусстве» для учащихся подросткового возраста детских школ искусств. *Цель задания* – сформировать умение разрабатывать тесты достижений для учащихся 4-7 классов ДШИ. Для выполнения задания предлагается следующий алгоритм:

- 1) выбрать вид искусства и тему «бесед», сформулировать вопросы;
- 2) к вопросам подобрать разные варианты ответов:
 - три варианта ответа, из которых выбирается один правильный;
 - ответ, связанный с классификацией (дифференциацией) на две группы;
 - несколько правильных ответов;
 - ответ на соответствие (например, фамилию автора и произведение соединить стрелками);
 - ответ, формулирующий понятие;
 - ответ по картинке или фотографии (узнать произведение или автора);
 - ответ, выявляющий логические связи (часть – целое, причина – следствие и т. д.);
- 3) отдельно выписать правильные ответы на каждый вопрос;
- 4) распечатать и оформить тест достижений.

Для оценивания студенческих работ сформированы критерии: 1) умение грамотно сформулировать вопросы теста; 2) умение выбрать различные варианты ответов (указаны выше); 3) умение оформить тест. Данные критерии условно дифференцированы на продвинутый и пороговый уровни. Продвинутый уровень характеризуется умением грамотно сформулировать вопросы теста, выбрать различные варианты

ответов, соответствующим образом оформить. Пороговый уровень характеризуется затруднениями в формулировке вопросов и выборе различных вариантов ответов, неподходящим оформлением. Продвинутый уровень сформированности умений в разработке теста отмечен у подавляющего большинства студентов (95 %). Пороговый уровень сформированности умений отмечен у 5 % студентов.

Таким образом, описанные методики и представленные результаты психодиагностики способствуют следующему: 1) формируют психолого-педагогическую компетентность бакалавров художественного об-

разования; 2) дают педагогам представление о самооценке, мотивации, локусе контроля учебной деятельности студентов, их общих художественных способностях и творческом мышлении.

Представленные методики и результаты психодиагностики могут быть использованы преподавателями вузов для разработки содержания вариативных курсов по выбору, диагностирования личностных качеств и общих художественных способностей студентов, для определения уровней сформированности умений разрабатывать тесты достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2 кн. – М. : Педагогика, 1982.
2. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 130 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.alleng.ru/d/ped/ped/pedo20 (дата обращения: 14.08.2017).
4. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.klex.ru/912 (дата обращения: 12.08.2017).
5. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб., 2007. – 368 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
8. Мелик-Пашаев А. А. и др. Психологические основы художественного развития. – М. : МГППУ, 2005. – 160 с.
9. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
10. Основы психодиагностики : учеб. пособие для студ. педвузов / под ред. А. Г. Шмелева. – М. ; Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 544 с.
11. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие для вузов. – М. : Академич. проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 4 дек. 2015 г. № 1426 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/7995/файл7225/Prkaz_1426_04.12.2015.pdf (дата обращения: 12.08.2017).
13. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2008. – 255 с.
14. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 400 с.
15. Тихонова Е. В. Основы психологии художественного образования : учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 134 с.
16. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: lib100.com > [creative_tests](http://lib100.com) > [html](http://lib100.com) (дата обращения: 12.08.2017).

REFERENCES

1. Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie : v 2 kn. – M. : Pedagogika, 1982.
2. Anisimov V. P. Diagnostika muzykal'nykh sposobnostey detey. – M. : VLADOS, 2004. – 130 s.
3. Bespal'ko V. P. Sлагаemye pedagogicheskoy tekhnologii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: www.alleng.ru/d/ped/ped/pedo20 (data obrashcheniya: 14.08.2017).
4. Burlachuk L. F. Psikhodiagnostika : uchebnik dlya vuzov [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: www.klex.ru/912 (data obrashcheniya: 12.08.2017).
5. Venger A. L. Psikhologicheskie risunochnye testy. – M. : VLADOS-PRESS, 2007. – 159 s.
6. Druzhinin V. N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey. – SPb., 2007. – 368 s.
7. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb. : Piter, 2011. – 448 s.
8. Melik-Pashaev A. A. i dr. Psikhologicheskie osnovy khudozhestvennogo razvitiya. – M. : MGPPU, 2005. – 160 s.
9. Nemov R. S. Psikhologiya : uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy : v 3-kh kn. Kn. 3. Psikhodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psikhologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoy statistiki. – M. : VLADOS, 2001. – 640 s.
10. Osnovy psikhodiagnostiki : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov / pod red. A. G. Shmeleva. – M. ; Rostov n/D. : Feniks, 1996. – 544 s.
11. Petrushin V. I. Psikhologiya i pedagogika khudozhestvennogo tvorchestva : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : Akademich. proekt, Gaudeamus, 2006. – 490 s.

12. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 4 dek. 2015 g. № 1426 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/dokumenty/7995/fayl7225/Prikaz_1426_04.12.2015.pdf (data obrashcheniya: 12.08.2017).
13. Rean A. A. Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti. Teoriya, metody issledovaniya, praktikum. – SPb. : EVROZNAK, 2008. – 255 s.
14. Romanova E. S. Graficheskie metody v prakticheskoy psikhologii : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – M. : Aspekt Press, 2011. – 400 s.
15. Tikhonova E. V. Osnovy psikhologii khudozhestvennogo obrazovaniya : uchebnoe posobie / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2015. – 134 s.
16. Tunik E. E. Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnyye testy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: lib100.com > creative_tests > html (data obrashcheniya: 12.08.2017).

Хрулёва Алина Алексеевна,

аспирант, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялта; 298637, респ. Крым, г. Ялта, ул. Большевикская, д. 21А; e-mail: lacoste_2009@ukr.net

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная культура; учителя английского языка; подготовка будущих учителей; уровни сформированности; информационно-коммуникационные технологии.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена формированию информационной культуры будущих учителей английского языка средствами ИКТ. Задача образования сегодня – создать пространство для становления информационной культуры личности, которая способствует формированию самостоятельного мышления, ощущению нового, умению отслеживать изменения и реагировать на них, принимать решения в сложных нестандартных ситуациях, что возможно только при условии полного информирования человека. Информационная культура является системообразующим фактором профессиональной культуры учителя, так как превращает ее в открытую, самодостаточную, саморазвивающуюся и саморегулирующуюся систему. Автором предложено определение понятия «информационная культура будущего учителя английского языка». Критерии, показатели и уровни сформированности информационной культуры обоснованы с учетом необходимых для нее организационных педагогических условий. Предлагаемый комплекс критериев эффективности соответствующего процесса выстроен на основе понимания критерия как ключевого признака процесса и понимания эффективности как полноты достижения планируемых результатов. Каждому критерию соответствуют два показателя. Описан ход проведения диагностико-констатирующего этапа исследования в разрезе выделенных критериев. Представлены исходные уровни сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка и обобщенные количественные результаты констатирующего эксперимента.

Khruleva Alina Alekseevna,

Post-graduate Student, Department of Pedagogical Skills of Primary School and Preschool Teachers, Humanities and Pedagogical Academy, branch of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Yalta, Crimean Republic, Russia.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF INFORMATIONAL CULTURE FORMATION OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

KEYWORDS: informational culture; English language teachers; teacher's training; levels of formation; information and communication technologies.

ABSTRACT. The article considers informational culture formation of future English Language teachers by means of ICT technologies. The task of education today is to create a space for the informational culture formation of an individual that fosters the formation of independent thinking, the perception of the new, the ability to track changes and respond to them and the ability to make decisions in complex and unusual situations, which is possible only if the person is fully informed. Informational culture is a system-forming factor of professional culture of the teacher, as it turns it into an open, self-sufficient, self-developing and self-regulating system. The article proposes the definition of the concept of “informational culture of future English language teacher”. The criteria, indicators and levels of informational culture are justified taking into account the organizational pedagogical conditions that are necessary for it. The proposed set of criteria for the effectiveness of the relevant process is based on an understanding of the criterion as a key feature of the process and an understanding of effectiveness as completeness in achieving the planned results. Two indicators correspond to each criterion. The course of the diagnostic-ascertaining stage of the research is described in the context of the selected criteria. The initial levels of informational culture of future English language teachers are presented in terms of evaluation criteria and generalized quantitative results of the ascertaining experiment.

Ведущими задачами образования во все времена развития человечества были передача подрастающему поколению культурно-исторического достояния общества, а также формирование личности, способной на протяжении всей жизни не только приспосабливаться к быстрым изменениям в профессиональной сфере, но и содействовать новым достижениям культуры. Актуальность проблемы формирования ее

составной части – информационной культуры – обоснована тем фактом, что умение овладевать информацией и ориентироваться в ее большом количестве является обязательным качеством специалиста в любой сфере.

Под информационной культурой учителя английского языка мы понимаем систему знаний, умений и навыков по формулировке потребности в информации, осу-

ществление поиска необходимой информации по всей совокупности информационных ресурсов, систему знаний по отбору, оценке, сохранению найденной информации, по интеграции, структуризации и созданию новой информации [17, с. 294].

Вопросы формирования информационной культуры педагога, его подготовки к применению информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности, определения целей, содержания, методологии и методики обучения информатике будущих педагогов исследуются в работах Г. А. Бордовского [1], Ю. С. Брановского [2], В. А. Далингера [3], Е. В. Данильчук [4], Т. В. Добудько [5], С. Н. Ждановой [6], В. Л. Извозчикова [7], А. А. Кузнецова [8], В. В. Лаптева [9], М. П. Лапчика [10], М. В. Лебедевой [11], Н. Н. Маслениковой [12], В. Л. Матросова [13], Н. В. Насыровой [14], А. В. Петрова [15], Н. В. Софроновой [16], М. В. Швецкого [19], О. Н. Шиловой [11].

Результаты исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет» в г. Ялте, Института педагогического образования и менеджмента (г. Армянск), Евпаторийского института социального образования.

В исследовании принимали участие 168 обучающихся, из них 87 обучающихся экспериментальной группы, 81 – контрольной.

С целью выявления уровней сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка выделены критерии и показатели:

– **мотивационный критерий** с показателями – осознание значимости формирования информационной культуры педагога, устойчивая направленность на использование ИКТ в профессиональной деятельности;

– **когнитивный критерий** с показателями – наличие структурированных знаний об особенностях системы английского языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах и применении английского языка в социальном контексте, целостная практико-ориентированная совокупность информационных знаний и умений;

– **деятельностный критерий** с показателями – умение отбирать и использовать современные ИКТ в преподавательской деятельности, умение поиска нужной информации и ее использование;

– **рефлексивный критерий** с показателями – самооценка умения использования ИКТ в обучении иностранному языку, способность демонстрировать знания в об-

ласти английской филологии и оценивать собственный уровень владения английским языком [18, с. 337].

Уровни сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка оценивались с помощью авторских методик: анкета «Информационная культура», разработка конспектов уроков и внеурочных мероприятий с использованием ИКТ, тест на определение уровня знания английского языка, импровизированный диалог на предложенную тему, сообщение по теме в виде презентации, наполнение конспекта урока ИКТ-составляющими, задание «WEB-Quest USA», проведение урока с использованием ИКТ с последующим самоанализом, деловая игра «Гид».

1. Выбор *мотивационного критерия* связан с тем, что успех любой деятельности зависит от мотивированности человека. В контексте нашего исследования мотивационный критерий представляет собой систему потребностей, мотивов, побуждающих будущих учителей английского языка стремиться к формированию собственной информационной культуры, к овладению информационно-коммуникационными технологиями для успешной профессиональной деятельности.

Показатель – осознание значимости формирования информационной культуры будущих учителей английского языка. Метод – анкетирование. Цель – выявить степень осознания значимости формирования информационной культуры будущих учителей английского языка. Материалы – анкеты. Обучающимся предлагалось ответить на следующие вопросы: «Какова роль информации в жизни человека, по вашему мнению?», «Всегда ли вы способны оценить свою потребность в информации и определить, в какой именно?», «Способны ли вы эффективно осуществлять поиск нужной информации, ее отбор и оценку?», «Что, по вашему мнению, представляет собой информационная культура учителя?», «Какое место занимает информационная культура в профессиональной деятельности учителя английского языка?», «Какие способы подачи информации наиболее эффективны на уроках английского языка?», «Оцените свою способность к информационному общению и уровень своей информационной грамотности».

Показатель – устойчивая направленность на использование ИКТ в профессиональной деятельности. Метод – разработка конспектов уроков и внеурочных мероприятий с использованием ИКТ. Цель – выявить частоту использования ИКТ в профессиональной деятельности. Обучающимся в рамках дисциплины «Методика преподава-

ния английского языка» было предложено написать план-конспект урока и внеклассного мероприятия с использованием ИКТ.

2. Выбор *когнитивного критерия* связан с наличием знаниевой составляющей в процессе изучения иностранного языка. Этот критерий включает полноту и объем представлений о совокупности языковых средств английского языка (фонетических, лексических, грамматических), правилах их использования в коммуникативных целях, знания обучающегося о возможностях использования ИКТ при осуществлении профессиональной деятельности, знание основных типов информационно-коммуникационных технологий, используемых в обучении иностранному языку.

Показатель – наличие структурированных знаний об особенностях системы английского языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах и применении английского языка в социальном контексте. Метод – тест на определение уровня знания английского языка, импровизированный диалог на предложенную тему. Цель – выявить наличие структурированных знаний об особенностях системы английского языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах и применении английского языка в социальном контексте. Материалы – тесты. Обучающимся было предложено выполнить тестовые задания, а также поучаствовать в импровизированном диалоге.

Показатель – целостная практико-ориентированная совокупность информационных знаний и умений. Задание – сообщение по теме в виде презентации. Материалы – компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска. Обучающимся было предложено раскрыть одну из тем («Путешествия» / «Travelling», «Масс-медиа» / «Mass Media», «Великобритания» / «Great Britain») в виде презентации.

3. Выбор *деятельностного критерия* обусловлен практическим, деятельностным характером овладения иностранным языком с использованием ИКТ. Данный критерий включает навыки работы обучающегося с информацией при непосредственном использовании различных современных технических средств, а также способность использовать ИКТ на уроках иностранного языка.

Показатель – умение отбирать и использовать современные ИКТ в преподавательской деятельности. Задание 1 – наполнение конспекта урока ИКТ-составляющими. Обучающимся было предложено наполнить конспект урока ИКТ-составляющими. Показатель – умение поиска нужной информации и ее использование.

Задание 2 – «WEB-Quest USA». Материалы – компьютеры, доступ к интернету, мультимедийный проектор, интерактивная доска. Веб-квест направлен на подготовку и представление презентации об одном из штатов США в качестве журналистов, работающих над статьей о штатах США для географического журнала. Обучающимся было предложено подготовить информацию о столице выбранного штата, одном из памятников истории, одном из мест для отдыха (парк развлечений, пляж, горный курорт), одной достопримечательности (музей, галерея, театр), географических особенностях штата (реки, горы, озера), климате, исторических событиях, которые там произошли, описать, что там выращивают и производят, чем привлекателен этот штат для туристов. Обучающимся необходимо было оформить весь перечень информации в виде презентации, а также устного выступления на заданную тему. Для данного задания был предоставлен список ресурсов, необходимых для его выполнения.

4. Выбор *рефлексивного критерия* связан с необходимостью самооценки, подведения итогов профессиональной деятельности, умением оценивать продукты собственной активности. В рамках данного критерия сопоставлялся реально достигнутый уровень информационной культуры с желаемым, определялись направления дальнейшей работы по формированию информационной культуры, при необходимости корректировались полученные знания.

Показатель – самооценка умения использования ИКТ в обучении иностранному языку. Задание – проведение урока с использованием ИКТ с последующим самоанализом. Материалы – мультимедийный проектор, колонки, компьютер. Обучающимся было предложено провести урок с использованием ИКТ, затем осуществить самоанализ собственной педагогической деятельности в ходе проведения урока.

Показатель – способность демонстрировать знания в области английской филологии и оценивать собственный уровень владения английским языком. Задание – деловая игра «Гид». Материалы – мультимедийный проектор, фотографии достопримечательностей выбранного маршрута, видеофайлы. Обучающимся было предложено выбрать туристический маршрут, разработать конспект экскурсии на английском языке, провести ее в аудиторных условиях с последующим самоанализом.

Обобщенные результаты констатирующего этапа опытно-исследовательской работы по формированию информационной культуры будущих учителей английского

языка в разрезе критериев оценивания представлены в табл. 1.

Таблица 1

Исходные уровни сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка в разрезе критериев оценивания

Уровни	Критерии									
	Мотивационный		Когнитивный		Деятельностный		Рефлексивный		Общий уровень по критериям	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	10,34	9,26	12,07	11,11	8,62	9,26	12,06	9,26	10,77	9,72
Средний	60,35	61,11	60,34	61,11	55,17	55,55	56,9	55,55	58,19	58,33
Низкий	29,31	29,63	27,59	27,78	36,21	35,19	31,04	35,19	31,04	31,95

Данные табл. 1 показывают, что уровни сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка распределились таким образом: низкий – 31,04 % (экспериментальная группа) и 31,95 % (контрольная группа) обучающихся; средний – 58,19 % (экспериментальная груп-

па) и 58,33 % (контрольная группа) респондентов; высокий – 10,77 % (экспериментальная группа) и 9,72 % (контрольная группа) будущих учителей английского языка.

Обобщенные количественные результаты констатирующего эксперимента представлены на рис. 1.

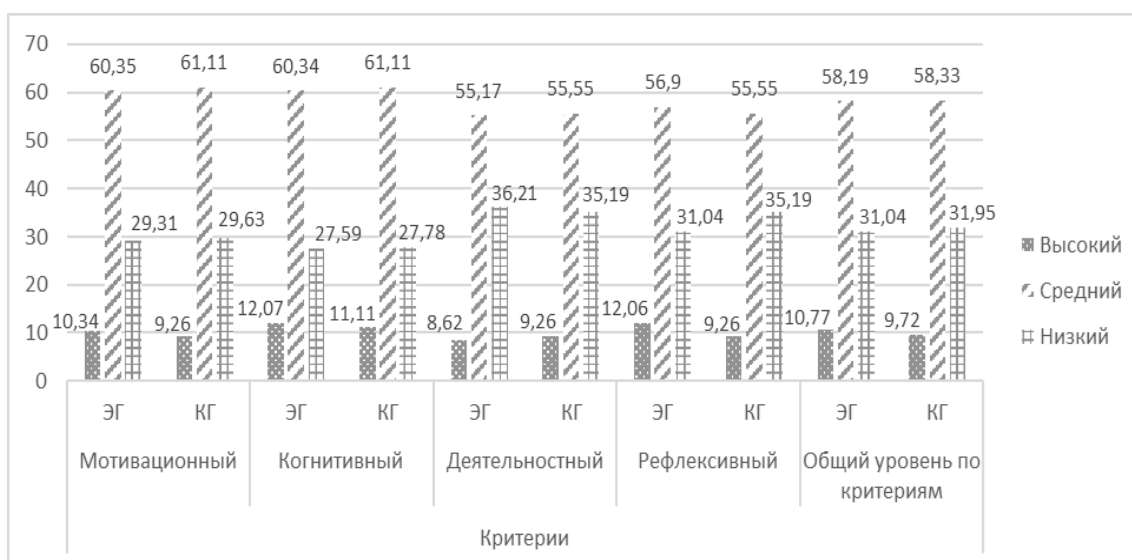


Рис. 1. Обобщенные количественные результаты констатирующего эксперимента в разрезе критериев

Данные рис. 1 показывают, что обобщенные количественные результаты констатирующего эксперимента в разрезе критериев распределились таким образом: низкий – 31,04 % (экспериментальная группа) и 31,95 % (контрольная группа) обучающихся; средний – 58,19 % (экспериментальная группа) и 58,33 % (контрольная группа) респондентов; высокий – 10,77 % (экспериментальная группа) и 9,72 % (контрольная группа) будущих учителей английского языка.

Таким образом, выделены критерии, показатели и уровни сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка. Анализ результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента, показал, что информационная культура будущих учителей английского языка стихийно не формируется. Качественный анализ ответов обучающихся свидетельствует о том, что мотивация формирования информационной культуры у большинства из них

отсутствует или сформирована на низком уровне, а также о недостаточной осведомленности обучающихся в области ИКТ. Анализ современного состояния уровней сформированности информационной культуры будущих учителей английского языка показал низкий уровень сформированности этой важной составляющей профессиональной подготовки будущего учителя-филолога, что актуализирует необходимость его развития в процессе профессиональной подготовки будущих учителей английского языка в высшем учебном заведении. Успешное формирование информационной культуры будущих учителей английского языка в образовательной организации высшего образования зависит от соответствующих педагогических условий и научно-методического обеспечения, ориентированного на данный процесс; отсутствие целенаправленного формирования информационной культуры негативно отражается на будущей педагогической деятельности

обучающихся и качестве их профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовский Г. А., Извозчиков В. А., Слуцкий А. М. Электронно-коммуникативные средства, системы и технологии обучения. – СПб. : Образование, 1994. – 221 с.
2. Брановский Ю. С. Работа в информационной среде // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 81-87.
3. Далингер В. А. Некоторые проблемы обеспечения дистанционного обучения в подготовке учителей математики // ИТО-99 : сб. мат-лов конф. – М., 1999. – С. 47-53.
4. Данильчук Е. В. Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога : монография. – Волгоград : Перемена, 2002. – 229 с.
5. Добудько Т. В., Добудько А. В. Принципы формирования профессиональной компетентности будущих учителей в условиях информатизации образования // Образование. Профессия. Производство : сб. ст. – Самара : СамГПУ, 1999. – С. 67-70.
6. Жданова С. Н. Информационная культура социального педагога. – Оренбург : ОренПечать, 2013. – 193 с.
7. Извозчиков В. А. Информология, информатика и образование : справочное пособие. – СПб. : Каро, 2004. – 304 с.
8. Кузнецов А. А. О концепции содержания образовательной области «Информатика» в 12-летней школе // ИНФО. – 2000. – № 7. – С. 12-17.
9. Лаптев В. В. Организация научных исследований и разработок при решении проблем модернизации образования // Модернизация общего образования на рубеже веков : сб. науч. тр. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – Ч. 2. – С. 124-138.
10. Лапчик Д. М. Дистанционный учебно-методический комплекс // Пед. информатика. – 2000. – № 4. – С. 32-34.
11. Лебедева М. В., Шилова О. Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как её формировать // Информатика и образование. – 2004. – №3. – С. 96-100.
12. Масленикова Н. Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета : дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1999. – 170 с.
13. Матросов В. Л. Интенсивные педагогические и информационные технологии. Организация управления обучением. – М. : Прометей, 2000. – 354 с.
14. Насырова Н. В. Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов [Электронный ресурс] // Информационные технологии в гуманитарных науках : мат-лы телеконф. – Режим доступа: http://www/kcn.ru/tat-ru/universitet/gum_konf/otl.htm.
15. Петров А. В. Методология и методика личностно-развивающего компьютерного образования : монография. – Волгоград : Перемена, 2001. – 265 с.
16. Софронова Н. В. Типология современных методов применения средств ИКТ в системе общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0521.htm>.
17. Хрулёва А. А. Информационная культура как системообразующий фактор профессиональной культуры учителя английского языка // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 2. – С. 292-298.
18. Хрулёва А. А. Структурно-функциональная модель формирования информационной культуры будущих учителей английского языка // Проблемы современного педагогического образования : сб. ст. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта : ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 1. – С. 330-339.
19. Швецкий М. В. Методическая система фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в педагогическом вузе в условиях двухступенчатого образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1994.

REFERENCES

1. Bordovskiy G. A., Izvozchikov V. A., Slutskiy A. M. Elektronno-kommunikativnye sredstva, sistemy i tekhnologii obucheniya. – SPb. : Obrazovanie, 1994. – 221 s.
2. Branovskiy Yu. S. Rabota v informatsionnoy srede // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2002. – № 1. – S. 81-87.
3. Dalinger V. A. Nekotorye problemy obespecheniya distantsionnogo obucheniya v podgotovke uchiteley matematiki // ITO-99 : sb. mat-lov konf. – M., 1999. – S. 47-53.
4. Danil'chuk E. V. Teoriya i praktika formirovaniya informatsionnoy kul'tury budushchego pedagoga : monografiya. – Volgograd : Peremena, 2002. – 229 s.
5. Dobud'ko T. V., Dobud'ko A. V. Printsipy formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya // Obrazovanie. Professiya. Proizvodstvo : sb. st. – Samara : SamGPU, 1999. – S. 67-70.
6. Zhdanova S. N. Informatsionnaya kul'tura sotsial'nogo pedagoga. – Orenburg : OrenPechat', 2013. – 193 s.
7. Izvozchikov V. A. Informologiya, informatika i obrazovanie : spravochnoe posobie. – SPb. : Karo, 2004. – 304 s.
8. Kuznetsov A. A. O kontseptsii soderzhaniya obrazovatel'noy oblasti «Informatika» v 12-letney shkole // INFO. – 2000. – № 7. – S. 12-17.
9. Laptev V. V. Organizatsiya nauchnykh issledovaniy i razrabotok pri reshenii problem modernizatsii obrazovaniya // Modernizatsiya obshchego obrazovaniya na rubezhe vekov : sb. nauch. tr. – SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. – Ch. 2. – S. 124-138.
10. Lapchik D. M. Distantcionnyy uchebno-metodicheskii kompleks // Ped. informatika. – 2000. – № 4. – S. 32-34.

11. Lebedeva M. V., Shilova O. N. Chto takoe IKT-kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat' // Informatika i obrazovanie. – 2004. – №3. – S. 96-100.
12. Maslenikova N. N. Stanovlenie professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya pedagogicheskogo universiteta : dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D., 1999. – 170 s.
13. Matrosov V. L. Intensivnye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii. Organizatsiya upravleniya obucheniem. – M. : Prometey, 2000. – 354 s.
14. Nasyrova N. V. Tekhnologiya razvitiya informatsionnoy kompetentnosti studentov gumanitarnykh fakul'tetov [Elektronnyy resurs] // Informatsionnye tekhnologii v gumanitarnykh naukakh : mat-ly telekonf. – Rezhim dostupa: http://www/kcn.ru/tat-ru/universitet/gum_konf/otl.htm.
15. Petrov A. V. Metodologiya i metodika lichnostno-razvivayushchego komp'yuternogo obrazovaniya : monografiya. – Volgograd : Peremena, 2001. – 265 s.
16. Sofronova N. V. Tipologiya sovremennykh metodov primeneniya sredstv IKT v sisteme obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0521.htm>.
17. Khruleva A. A. Informatsionnaya kul'tura kak sistemoobrazuyushchiy faktor professional'noy kul'tury uchitelya angliyskogo yazyka // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. – Yalta : RIO GPA, 2017. – Vyp. 54. – Ch. 2. – S. 292-298.
18. Khruleva A. A. Strukturno-funktsional'naya model' formirovaniya informatsionnoy kul'tury budushchikh uchiteley angliyskogo yazyka // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. st. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. – Yalta : GPA, 2016. – Vyp. 52. – Ch. 1. – S. 330-339.
19. Shvetskiy M. V. Metodicheskaya sistema fundamental'noy podgotovki budushchikh uchiteley informatiki v pedagogicheskom vuze v usloviyakh dvukhstupenchatogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 1994.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147:373.211.24
ББК 4448.981

ГСНТИ 14.07.07, 14.15.25

Код ВАК 13.00.01

Крежевских Ольга Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: MailOlga84@mail.ru

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: evald.zeer@rsvpu.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогические платформы; образовательные платформы; подготовка будущих педагогов; дошкольные образовательные учреждения; транспрофессионализм.

АННОТАЦИЯ. В связи с социально-экономическими изменениями, провоцирующими преобразования в мире профессий, обосновывается новый термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Представлен проект психолого-педагогической платформы подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОО), включающий цель, задачи, теоретико-методологическое обоснование, принципы, содержательно-технологическое обеспечение, результат. В качестве цели проекта рассматривается создание образовательной системы, способствующей развитию транспрофессионального потенциала у обучающихся и овладению психолого-педагогической квалификацией в области дошкольного образования. Эффективность проекта обеспечивается анализом ситуации на рынке труда, исходным теоретико-методологическим обоснованием, опорой на Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), системой образовательных технологий (технология образовательной платформы, онлайн-обучение, коллективное обсуждение проектов, компетентностно-ориентированное тестирование в режиме реального времени с обратной связью и др., высокие социально-гуманитарные технологии, кейс-технологии др.). В качестве существенных особенностей психолого-педагогической платформы как образовательной технологии рассматриваются проектирование согласно профессиональным стандартам, инвариантная часть, представленная надпрофессиональными дисциплинами, технологиями профессионального самоопределения и общего психолого-педагогического цикла, выбор траектории «очень личного» образования, межпрофессиональный контент, высокая технологичность обучения.

Krezhevskiykh Olga Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Zeer Ewald Fridrikhovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DESIGNING A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PLATFORM FOR TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS

KEYWORDS: psycho-pedagogical platform; educational platform; training of future teachers; preschool educational organizations; transprofessionalism.

ABSTRACT. Due to the socio-economic changes we are facing a serious transformation in the world of professions. Thus we suggest a new term «transfession», which is a kind of labor activity based on the synthesis and convergence of professional competences belonging to different specialized fields. The article presents the project of psycho-pedagogical platform for training future preschool teachers, including the objective, tasks, theoretical and methodological rationale, principles, content and technological support, and results. The goal of the project is creation of an educational system that promotes the development of transprofessional potential of students and mastery of psychological-pedagogical competence in the field of early education. The effectiveness of the project is provided by the analysis of the situation on the labour market, the initial theoretical-methodological justification, relying on the Professional Standard of "Teacher" (teaching activities in the fields of preschool, primary general, basic general and secondary general education), educational technology (educational technology platform, online training, brainstorm projects, competence-based testing of real-time feedback, socio-humanitarian technologies, case studies etc.). The essential features of psycho-pedagogical platform as an educational technology are its correspondence to Professional Standards; the invariant part is represented by cross-professional disciplines, technology of professional identity and general psychological-pedagogical cycle; the choice of the trajectory of «very personal» education; interprofessional content; and high technology training.

В постиндустриальном обществе существенно преобразился мир профессий: он стал более динамичным, неопределенным, непредсказуемым. Одни профессии исчезают, другие трансформируются, третьи возникают впервые. Эти изменения обусловлены социально-технологическим развитием экономики. Само понятие «профессия» утратило свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, существенной характеристикой которого являлась системная определенность, конкретные формы и виды действий (деятельности), законченный результат.

В профессиональном образовании широко используются понятия «профессиональная деятельность», «специальность» и «профессиональная занятость».

Наряду с этими устоявшимися понятиями в последние годы в профессиональном образовании утверждается новый термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Теоретической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских.

Трансфессии имеют сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой за счет использования конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является трансфессионализм – способность к выполнению широкого спектра специализированных видов деятельности. Социально-гуманитарные технологии обуславливают трансфессионализм специалистов социологической группы профессий, тематическим ядром которых выступают *soft skills* (гибкие, социальные компетенции): адаптивность, аттрактивность, мобильность, толерантность, уверенность в себе и др.

Формирование транспрофессионализма субъектов социологических видов деятельности обуславливает его особую актуальность. К этой группе относятся все гуманитарные профессии: менеджеры образования, педагоги, профориентологи, воспитатели и др.

Указанные обстоятельства делают неактуальной узконаправленную подготовку, формирующую «заданный функционал» как определенный и конкретный перечень функций, которыми должен овладеть будущий специалист. Постепенно происходит осознание значимости построения высшего

образования как инструмента для быстрого освоения новой профессиональной деятельности в рамках одной или разных профессиональных сфер, действия в поле мультипрофессиональной коммуникации.

Яркое проявление недостаточности узкофункционального образования наблюдается сегодня в сфере подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО). В результате тотальной оптимизации численности персонала, вызванной экономическими причинами, на педагога в области дошкольного образования были возложены новые функции: детского психолога, дефектолога, логопеда, тьютера и др. Особенно наглядно это проявилось в детских учреждениях, находящихся в малонаселенных пунктах. Более того, Профессиональный стандарт «Педагог» задает количественное и качественное увеличение функционального поля воспитателя и его мультипрофессиональной коммуникации. Так, воспитатель должен участвовать в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологами и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, реализовывать педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями, разрабатывать (совместно с другими специалистами) и реализовывать совместно с родителями (законными представителями) программы индивидуального развития ребенка и др. [4].

Исследования (Е. М. Борисова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов и др.) доказывают, что профессиональное развитие и самоопределение следует рассматривать как процессы непрерывные, нелинейные, неравномерные, что определяет необходимость развития новых образовательных технологий, отвечающих потребностям обучающихся в приобретении профессии на любом этапе профессиональной карьеры. Одной из таких технологий является образовательная платформа.

Под образовательной платформой понимается совокупность образовательных моделей, проектирование которых осуществляется на основе профессиональных стандартов, анализа потребностей педагогического сообщества, бизнес-структур и обучающихся. Реализуются эти модели посредством компьютерных и коммуникационных технологий. Тематическим ядром платформы выступают образовательные технологии «Educa-

tion Technologies» [1, с. 338]. Среди наиболее известных проектов, в которых задействована технология образовательной платформы, являются проекты EDx и Coursera. Акцент сделан на возможность массового освоения содержания образования, самостоятельную работу обучающегося, онлайн-дискуссионные группы, вики-совместное обучение, онлайн-лаборатории, тестирование в режиме реального времени с обратной связью, открытую инфраструктуру обучения (возможность частичного или полного перенесения на другие образовательные платформы) и др.

Сущностными особенностями психолого-педагогической платформы как образовательной технологии являются следующие:

- проектирование согласно Профессиональным стандартам; инвариантная часть представлена надпрофессиональными дисциплинами, технологиями профессионального самоопределения и общего психолого-педагогического цикла;

- выбор траектории «очень личного» образования; набор вариативной части дисциплин (модулей) осуществляется обучающимися самостоятельно на основе определения одного или более направлений деятельности в сфере дошкольного образования, в нашем случае – педагогическая, управленческая, предпринимательская;

- межпрофессиональный контент – существенную часть составляют дисциплины (модули), практики, обеспечивающие развитие коммуникации с представителями смежных профессий (психологи, дефектологи, логопеды);

- высокая технологичность обучения – применение высоких социально-гуманитарных и дистанционных технологий, онлайн-обучения, сетевого образования, проектов полного жизненного цикла и др.

Технология образовательной платформы с наибольшей полнотой способствует выполнению двух задач – отвечать индивидуальным образовательным потребностям обучающихся и обеспечивать развитие профессиональных характеристик, при которых специалисты смогут выходить за границы узкой профессиональной принадлежности и осуществлять коммуникацию с широкими профессиональными группами. Конвергенция способов решения этих задач обеспечивается трансдисциплинарным подходом.

Первая задача решается путем предоставления вариативности образовательных модулей, вторая – действиями в поле мультипрофессиональной коммуникации при сочетании формального, неформального, информального образования.

На основе анализа сущности образовательных технологий нами определена цель проектирования психолого-педагогической

платформы подготовки будущих педагогов ДОО (далее – Платформы) – создание образовательной системы, способствующей развитию транспрофессионального потенциала у обучающихся и овладению психолого-педагогической квалификацией в области дошкольного образования.

Задачи проектирования Платформы

1. Теоретико-методологическое обоснование Платформы.

2. Создание условий для освоения содержания Платформы широкими профессиональными группами.

3. Определение базового (инвариантного) блока Платформы, обеспечивающего вхождение в педагогическую деятельность.

4. Содействие прогрессивному самообразованию, самоактуализации и самоопределению обучающихся в процессе конструирования траектории «очень личного» образования.

5. Создание организационных и психолого-педагогических условий для овладения обучающимися многомерными, транспрофессиональными компетенциями согласно образовательным стандартам, а также актуализации синергетических механизмов их развития.

6. Развитие многомерных качеств профессиональной деятельности: профессиональной и личностной мобильности, дивергентного нелинейного и инновационного мышления, многовекторного распределительного внимания.

7. Разработка высокотехнологичного дидактического обеспечения Платформы.

8. Содействие становлению открытой инфраструктуры межпрофессиональной коммуникации.

Исходные научно-теоретические позиции

Опираясь на понятия, которые пока еще не нашли прочного закрепления в науке и не имеют однозначного толкования, необходимо кратко обозначить исходные научно-теоретические позиции, составляющие основу настоящего исследования.

Одним из ключевых в нашем исследовании является понятие «транспрофессионализм», которое ввел в научный оборот П. В. Малиновский и рассматривал его как коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и организовать представителей различных профессий для решения комплексных проблем [3].

Анализ работ R. M. Harden, J. Powell, A. Pickard, M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson, Ф. Г. Ялалова, А. С. Гаязова, Е. В. Дубинец, Е. А. Максимовой позволяет дополнить научное понимание транспрофессионализма.

Учитывая постоянное расширение поля профессиональных функций, зарубежные исследователи оперируют терминами «межпрофессиональное» и «мультипрофессиональное» обучение. Так, в работе M. Horsburgh, R. Lamdin, E. Williamson обоснована необходимость межпрофессионального (учебные мероприятия с участием двух профессиональных групп) и мультипрофессионального обучения (обучение деятельности, к которой имеют отношение три или более профессиональные группы) [8]. В другой работе J. Powell, A. Pickard также акцентируется внимание на коммуникативной стороне организации совместной деятельности [9].

В работе Ф. Г. Ялалова обращается внимание еще на одну важную характеристику транспрофессионализма. Автор, применяя термин «профессиональная многомерность», рассматривает ее как способность специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности. Согласно подходу Ф. Г. Ялалова, многомерный профессионал обладает интегральными многомерными компетенциями: многофункциональность, многозадачность, виртуальная мобильность, синергичность [7, с. 326].

Обобщая вышеназванные подходы, мы рассматриваем транспрофессионализм как интегративное свойство личности, позволяющее ей при необходимости расширять границы профессиональной принадлежности, эффективно осваивать новые сферы деятельности и осуществлять коммуникацию с широкими профессиональными группами.

С нашей точки зрения, применительно к освоению Платформы вернее говорить о развитии транспрофессионального потенциала как интегральной системной характеристике индивидуально-психологических особенностей личности, лежащей в основе ее способности к непрерывному самоопределению и самообразованию, позволяющей при необходимости расширять границы профессиональной принадлежности, эффективно осваивать новые сферы деятельности и осуществлять мультипрофессиональную коммуникацию. Таким образом, транспрофессиональный потенциал исходит из саморегулируемой субъектом активности, психологической устойчивости к внешним социально-экономическим и иным потрясениям, профессионально-биографической компетентности, метапрофессиональных и многомерных качеств личности, компетенций многосторонних решений при взаимодействии, профессиональной и личностной мобильности, многомерности мировоззрения.

Методологические основания Платформы

В качестве методологической основы психолого-педагогической платформы подготовки будущих педагогов ДОО мы рассматриваем систему методологических подходов, обеспечивающих теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику исследования: системный, синергетический, многомерный, трансдисциплинарный, транспективный.

Системный подход (А. Н. Аверьянов, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Б. С. Гершунский, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Никандров, В. Н. Садовский, А. И. Субетто, Э. Г. Юдин и др.) применен в качестве теоретико-методологической стратегии, позволил сделать следующие: а) выделить элементы Платформы (факторы, цели и задачи проектирования Платформы, содержательно-технологическое обеспечение и др.), их зависимости и место с учетом того, что данное взаимодействие элементов обеспечивают наибольшую образовательную эффективность; б) определить в качестве ведущих факторов проектирования Платформы рынок труда, профессиональный стандарт «Педагог», потребности педагогического сообщества, бизнес-структур и обучающихся; в) изучить характер иерархичности, присущей проектированию Платформы – факторы определяют цель, которая деконструирована задачами, детерминирующими содержательно-технологическое обеспечение и образовательный результат и т. д.; г) рассмотреть Платформу как динамичную развивающуюся целостность, что определяется открытой инфраструктурой обучения.

Синергетический подход (В. Г. Виненко, В. А. Герович, Д. Ф. Ильясов, А. М. Ковалева, И. В. Лупандина, Г. Г. Малинецкий, Л. Я. Няпина, Г. Н. Сериков, М. И. Сетрова и др.) применен нами в аспекте актуализации синергетических механизмов профессионального развития. К синергетическим механизмам актуализации профессионального развития можно отнести пространство неполного навыка, пространство непроверенных (непроверяемых) решений, пространства неполных и многосторонних решений при взаимодействии.

Таким образом, в процессе обучения важно учесть и дать возможность развиваться неуправляемым механизмам, возникновение которых может произойти в процессе профессиональной и мультипрофессиональной коммуникации, коллективного проектирования, накопления опыта, самообразования. Ключевыми характеристиками для использования этих механизмов являются время, профессиональное пространство, минимальное внешнее вмешательство.

Многомерный подход, значение которого для профессиональной педагогики многократно подчеркивается в психолого-педагогической литературе (А. В. Дорофеев, Э. Ф. Зеер, А. А. Остапенко, Н. К. Чапаев, В. Э. Штейнберг, Н. Е. Эрганова, Ф. Г. Ялалов и др.), пока не имеет должного теоретического обоснования.

Сегодня идея многомерности все больше обращена в сферу профессиональной деятельности в виде ценностно-целевой установки на специалиста, обладающего широкой профессиональной и личностной мобильностью, дивергентным нелинейным мышлением, многовекторным вниманием, гибким мировоззрением, способностью к самообразованию и саморазвитию, информационной компетентностью, способностью к трансдисциплинарному синтезу знаний.

Транспективный подход предстает как альтернатива целенаправленного развития рынка труда путем подготовки квалифицированных кадров «сверху», где субъектами выступают государство, регион, муниципалитет, вуз, и ориентирует на создание условий для прогнозирования профессионального будущего самой личностью. Транспективный подход задает новые перспективы изучения проблем профессионального образования в виде фиксации таких образовательных результатов, которые способствуют наиболее быстрому новому профессиональному становлению – с содержательной стороны, с формальной – его построению как траектории «очень личного образования», ориентации на будущее.

Принципы проектирования Платформы

1. Принцип актуализации средовых форм образования (вики-совместное обучение, профессиональные сети, образовательный туризм, пробное трудоустройство, участие в проектах и др.).

2. Принцип профессионального самоопределения в процессе образования.

3. Принцип соразвития личности, образования и педагогической деятельности обучающихся.

4. Принцип индивидуализации образования с учетом осознания жизненной перспективы личности.

5. Принцип интеграции – объединения межпрофессиональных и трансдисциплинарных знаний и компетенций образования.

6. Принцип конвергенции содержания образования и высоких образовательных технологий, обеспечивающих развитие транспрофессионализма педагогов ДОО.

Результат – проект Платформы.

Наибольшую эффективность представляет блочно-модульная организация обучения, поскольку она способствует дифференциации процесса обучения с учетом профессиональных потребностей обучающихся и обеспечивает открытую инфраструктуру, при которой есть возможность замены отдельных модулей.

Первый блок «Базовый» (инвариантный) представлен тремя модулями «Введение в профессионально-педагогическую деятельность», «Профессионально ориентированный модуль», «Рефлексивный». Первый модуль предусматривает овладение базовой психолого-педагогической компетентностью и обеспечивает общую ориентировку в вопросах образования. Второй – способствует овладению общепрофессиональными и профессиональными компетенциями на основе освоения теории и методики дошкольного образования, обеспечения осведомленности в современной нормативно-правовой документации в данной области, ориентировки в специфике и технологиях обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Третий модуль «Рефлексивный» является, с одной стороны, подготовительным для освоения модулей альтернативного цикла, с другой – способствует профессиональному самоопределению в сфере дошкольного образования.

Второй блок «Операционно-практический» обеспечивает вариативность освоения содержания образования с учетом профессиональных интересов обучающихся. Так, первый модуль способствует освоению управленческой деятельности в сфере дошкольного образования, второй связан с основами проектно-предпринимательских решений, и третий – ориентирован на овладение технологиями профессионального роста в области педагогической профессии.

Третий блок «Мультипрофессиональный» представлен отдельными дисциплинами по выбору обучающегося, он направлен на овладение компетенциями в области совместной деятельности с представителями смежных профессий путем коллективного проектирования.

Четвертый блок «Практики» включает прохождение обучающимися учебной и производственной практики согласно выбранной сфере дошкольного образования: педагогическая, предпринимательская, управленческая (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-функциональная модель Платформы

Высокая технологичность образования обеспечивается взаимодополняющим применением ряда образовательных технологий:

- технологии дистанционного обучения – онлайн-обучение, вебинары, коллективное обсуждение проектов, компетентностно-ориентированное тестирование в режиме реального времени с обратной связью и др.;

- высокие социально-гуманитарные технологии как технологии «мягкой силы», обеспечивающие активизацию когнитивных способностей – вики-совместное обучение, тренинги, профессиональные сети, игровые технологии, проекты полного жизненного цикла, мультипрофессиональное проектирование, профессиональный туризм, конкурсы и др.

- технологии развития многомерных качеств профессиональной деятельности (профессиональной и личностной мобильности, дивергентного нелинейного и инновационного мышления, многовекторного распределительного внимания и др.) – кейс-технологии, специальные тренинги, проектные технологии, форсайт-проекты и др.

В основе проектирования лежит исходная ориентировка на заданный результат, кото-

рый может быть наглядно представлен средствами моделирования. Многомерность при этом выступает исходным принципом познания объекта, позволяя его рассмотреть в нескольких системных измерениях, а также инструментальным средством его отображения с помощью координатно-матричных систем. Модель позволяет демонстрировать ограниченное число элементов, среди которых мы сосредоточили внимание на транспрофессионально-образовательных конструктах (рис. 2).

Разработку многомерной модели личности педагога ДОО начнем с концептуальных положений, задающих логику и инструментально-технологические характеристики последующей деятельности.

В основе разработки такой модели лежат взаимодополняющие методологии логико-смыслового и диатропического моделирования (Э. Ф. Зеер), теория потенциала как призмы трех уровней связей и отношений (отражающих прошлое, презентующих настоящее, ориентированных в будущее (Ш. Намазова), синергетического перспективно-профессионального развития и др.



Рис. 2. Многомерная логико-смысловая модель личности педагога ДОО

В центре модели – профессиональная деятельность педагога ДОО как исходная ориентация профессиональной перспективы. Среди видов профессиональной деятельности данная модель более ориентирована не на конкретный вид профессиональной деятельности (педагогическую, проектную, культурно-просветительскую и др.), а на возможность быстрого и качественного овладения разными видами деятельности в соответствии с ситуацией на рынке труда.

Межкоординатное пространство имеет три иерархических уровня, которые, согласно концепции Ш. Намазовой, условно отражают три уровня связей и отношений, характеризующих развитие потенциала личности – прошлое, настоящее и будущее. Соответственно первый уровень характеризует прошлое – реализованный потенциал, второй – настоящее, т. е. реализуемый потенциал, и третий – будущее системы – нереализованный потенциал.

Транспрофессионализму как интегративному качеству соответствует пространство нереализованного потенциала, поскольку транспрофессиональное развитие обеспечивается двумя основными процессами: целенаправленной подготовкой (реализуемый потенциал) и стихийно протекающими синергетическими механизмами профессио-

нальной деятельности. Выделение этих механизмов более интенсивно протекает в ходе обширной профессиональной практики.

Каждая координатная ось – профессионально-образовательная компонента – представлена отдельными результативно-целевыми характеристиками. Так, профессиональная компонента модели включает общекультурные компетенции на уровне реализованного потенциала, которые должны быть сформированы до освоения Платформы; на уровне реализуемого потенциала – общепрофессиональные и профессиональные компетенции согласно ФГОС ВО; уровень нереализованного потенциала – синергетически обусловленные профессиональные компетенции.

Модель позволяет выполнять еще одну задачу – профилирование транспрофессионального становления. Если большинство показателей профессионального развития соответствует нереализованному потенциалу, то можно говорить о высшей степени готовности к профессиональной трансформации как освоению смежной или новой сферы деятельности.

Перспективы внедрения

Внедрение разработанной Платформы потребует ряда существенных доработок: от области нормативно-правового регулирования в сфере образования – до изменения от-

ношения населения к дистанционному обучению как обучению «без обратной связи».

Наиболее целесообразной реализация Платформы представляется посредством технологии майноров (дополнительный профиль), притом что обучающийся уже освоил ряд дисциплин, связанных с развитием общекультурных компетенций. Отдельные положения могут быть использованы при проектировании образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

Технология образовательной платформы представляется нам достаточно перспективной, если принять во внимание предложенные структурно-содержательные характеристики:

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. – 2016. – № 11 (59). – С. 387-399.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.
3. Малиновский П. В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом // III Форум регионального развития. – Казань, 2003.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
5. Синергетическая парадигма. Синергетика инновационной сложности. К 70-летию В. И. Аршинова : сб. / Ин-т философии РАН ; отв. ред. В. И. Аршинов. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 496 с.
6. Теория и практика профессионально-педагогического образования : коллект. моногр. / под ред. Г. М. Романцева, В. А. Федорова, М. М. Дудиной. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. – Т. 3.
7. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и культура. – 2015. – №2 (40). – С. 326-330.
8. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION. – 2001. – P. 876-883.
9. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.atee2005.nl/download/papers/o8_bb.pdf.

REFERENCES

1. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Forsayt-proekt «Psikhologo-pedagogicheskaya obrazovatel'naya platforma pedagogov professional'noy shkoly» // Nauchnyy dialog. – 2016. – № 11 (59). – S. 387-399.
2. Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2011. – 679 s.
3. Malinovskiy P. V. Transprofessionalizm kak kriteriy effektivnosti upravleniya chelovecheskim potentsialom // III Forum regional'nogo razvitiya. – Kazan', 2003.
4. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere do-shkol'nogo, nachal'nogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyy resurs] : prikaz Min-va truda i sots. zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n. – Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
5. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika innovatsionnoy slozhnosti. K 70-letiyu V. I. Arshinova : sb. / Int filozofii RAN ; otv. red. V. I. Arshinov. – M.: Progress-Traditsiya, 2011. – 496 s.
6. Teoriya i praktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya : kollekt. monogr. / pod red. G. M. Romantseva, V. A. Fedorova, M. M. Dudinoy. – Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2013. – T. 3.
7. Yalalov F. G. Professional'naya mnogomernost': mnogomernye kompetentsii // Filologiya i kul'tura. – 2015. – №2 (40). – S. 326-330.
8. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION. – 2001. – P. 876-883.
9. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.atee2005.nl/download/papers/o8_bb.pdf.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.661(470.5):004
ББК 4448.026.843р+Рр

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Белоконова Надежда Анатольевна,

доктор технических наук, кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой общей химии, Уральский государственный медицинский университет; 620026, г. Екатеринбург, ул. Декабристов, д. 32; e-mail: 89221503087@mail.ru

Наронова Наталия Анатольевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра общей химии, Уральский государственный медицинский университет; 620026, г. Екатеринбург, ул. Декабристов, д. 32; e-mail: edinstvennaya@inbox.ru

Чемезов Сергей Александрович,

кандидат медицинских наук, доцент, начальник отдела Дистанционного обучения, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: tutor_06@mail.ru

Иванова Наталья Вячеславовна,

заместитель начальника отдела Дистанционного обучения, старший преподаватель, кафедра управления сестринской деятельностью, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: 217-35-22@mail.ru

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ ХИМИИ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные компетенции; учебно-исследовательская работа; коллоквиумы; контроль знаний; медицинские вузы; студенты; информационные технологии; учебные дисциплины.

АННОТАЦИЯ. Современный врач должен быть готов на высоком уровне осуществлять свою профессиональную деятельность. Это возможно, если в процессе обучения студента у него были сформированы профессиональные компетенции. Процесс подготовки компетентного медицинского работника непрерывен и последователен, поскольку он строится на общедидактических принципах: наглядности обучения, активности обучаемых и других. При этом каждая дисциплина, в том числе и химия, в процессе обучения вносит вклад в формирование профессиональной компетенции специалиста Уральского государственного медицинского университета. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет более эффективно организовать процесс обучения по химии, более эффективно реализуя общедидактические принципы. Стоит отметить, что благодаря использованию ИКТ на кафедре общей химии возможно уже начиная с первого курса вовлечь студентов в процесс формирования качественных основ профессиональной компетентности, при этом студент уже на начальной стадии обучения проявляет сознательность, активность и самостоятельность. В процессе обучения на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета ИКТ используются по трем основным направлениям: контроль знаний в виде теста, проверка коллоквиума, организация учебно-исследовательской работы студентов. Это дает студентам возможность в процессе обучения усвоить определенную сумму знаний по химии, получить профессиональные экспериментальные навыки по качественному и количественному анализу, а также сформировать профессиональные компетенции будущего врача: работа с литературой и сбор фактов (диагностика больного, анамнез), выдвижение гипотезы (предварительный диагноз), теоретическая и экспериментальная проверка гипотезы, статистическая обработка результатов эксперимента, учет погрешности измерений (уточнение диагноза с помощью клинических средств и методов, а также лечебные мероприятия), вывод о состоятельности гипотезы (результат лечения и последующие рекомендации).

Belokonova Nadezhda Anatolievna,

Doctor of Engineering Sciences, Candidate of Chemistry, Associate Professor, Head of Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Naronova Natalia Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of General Chemistry, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Chemezov Sergey Aleksandrovich,

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director of Department of Distance Learning, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Ivanova Natalia Vyacheslavovna,

Deputy Director of Department of Distance Learning, Senior Lecturer, Department of Management of Nurse's Activities, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

THE EXPERIENCE OF INFORMATION TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE TEACHING PROCESS OF GENERAL CHEMISTRY DEPARTMENT OF THE URAL STATE MEDICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: professional competences; academic and research activity; colloquium; test of knowledge; medical university; students; informational technologies; academic subjects.

ABSTRACT. Today a doctor is supposed to fulfill the duties and correspond to all the requirements at a high professional level. It is possible only if all the necessary competences are formed in the course of study. Training of a competent doctor is a continuous and consistent process, as it is built on the general didactic principles: the use of visual aids and active involvement of the students and teachers. Every academic subject, including Chemistry, contributes to formation of professional competence of the specialist of the Ural State Medical University. The use of information and communication technologies (ICT) allows to organize efficient study of Chemistry and follow the basic didactic principles. It should be mentioned that ICT are used in the department of General Chemistry and they help motivate all the students for high-quality learning, which is the basis of their professional competence. Thus even freshmen show personal responsibility, commitment and independence. The Department of General Chemistry uses ICT in three main areas: test of knowledge, colloquium and student's research work. This gives the students an opportunity to get the necessary knowledge of Chemistry, acquire the skills necessary for the profession and the abilities for the quantitative analysis. Besides, ICT contribute to the formation of professional competences of prospective doctors, such as literature analysis and collection of data (diagnostics and medical history), hypothesis introduction (provisional exclusion), theoretical and experimental test of the hypothesis, statistical processing of the experiment results, measurement errors analysis (confirmation of the diagnosis with the help of clinical facilities, methods and therapeutic intervention), verification of the hypothesis (the result of treatment and recommendations).

Задача высшей школы – обеспечение качественного образования, а для этого выпускнику вуза необходимо в процессе обучения овладеть широким кругом компетенций [3; 9]. На первый план в системе профессионального образования выходит задача подготовки специалиста, хорошо усвоившего некоторую сумму знаний по определенным предметным областям, «а также формирование свободной, гуманной, духовной, творческой, практической личности» [1], способной к постоянному пополнению и расширению спектра своих знаний и умений, готовой учиться на протяжении всей своей жизни, обладающей высоким уровнем *профессиональной компетенции* как главного показателя профессиональной деятельности.

Обзор психолого-педагогической литературы и других информационных источников [7; 8; 14; 15; 16], посвященных данной проблеме, показывает, что можно выделить несколько подходов к определению данного понятия. Разнообразие трактовок связано с разными научными подходами: личностно-деятельностным, системно-структурным, знаниевым, культурологическим и другими – к решаемым исследователями научным задачам. Несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривает *профессиональную компетентность* как системное явление и под этим термином понимает сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность [10].

Процесс обучения должен быть организован таким образом, чтобы для студента любого уровня и профиля были созданы все необходимые условия для овладения профессиональными компетенциями, а также

чтобы была возможность самостоятельно добывать, развивать и совершенствовать, полученные в процессе обучения знания, умения, навыки [5; 6; 13]. Именно поэтому процесс обучения сегодня должен быть организован с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ – процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов [16]. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и дополнительные ресурсы с размещенной на них информацией.

В основе процесса обучения, организованного на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета (УГМУ), лежат общедидактические принципы [11; 12]: принцип последовательности и системности, принцип доступности, принцип наглядности обучения, сознательности и активности студентов в обучении, развитии самостоятельности и другие. Использование ИКТ дает дополнительные возможности в реализации данных принципов и в получении знаний, умений, навыков для студентов. Проиллюстрируем некоторые из них.

1. *Принцип последовательности и системности* – формирование системы научных знаний благодаря организации непрерывного, последовательного и управляемого процесса обучения, что позволяет восполнить пробелы в знаниях студентов на предыдущем этапе обучения. Это, безусловно, способствует формированию более прочных знаний по предмету.

Так, аудиторные занятия студентов 2 курса педиатрического факультета проходят

один раз в две недели. У студентов возникает значительный перерыв. Поэтому для студентов подготовлены и размещены на соответствующих ресурсах УГМУ материалы лекций в формате pdf, обучающие фильмы по методике титрования кальция, магния, свободного хлора, содержащегося в питьевой воде, и др., а также тренировочные тесты по темам «Концентрация», «Комплексные соединения», «Поверхностные явления, адсорбция». Анализ успеваемости у студентов показывает, что студенты, которые непрерывно находятся в процессе обучения с использованием ИКТ, процент успеваемости в 2 раза выше, чем у студентов, которые не пользуются возможностями ИКТ.

2. *Принцип доступности* – соответствие объема и сложности изучаемого материала реальным возможностям студентов в зоне ближайшего развития. Вся информацию, размещенную на соответствующих ресурсах УГМУ, студенты любого факультета и курса могут просматривать необходимое количество раз, поскольку нет никакого ограничения по времени, что, безусловно, дает студентам возможность заниматься в любое удобное для них время, в удобном месте и в определенном темпе, который у каждого студента индивидуален.

3. *Принцип наглядности обучения* – включение деятельности, связанной с мо-

делированием и химическим экспериментом. Поскольку аудиторные занятия имеют ограничение по времени, иногда нет возможности подробно обсудить практическую значимость теоретического материала или все возможности изучаемого на практике метода анализа (например, хроматографии), однако использование ИКТ позволяет показать весь спектр возможностей метода, что, с одной стороны, способствует более четкому восприятию сообщаемых знаний, а с другой стороны, формирует представление о взаимосвязи изучаемых явлений с реальной практикой [4; 5].

4. *Принцип сознательности и активности студентов в обучении, развитии самостоятельности* – сознательно усвоенные знания являются наиболее прочными. При этом сознательность усвоения материала студентами во многом зависит от деятельности преподавателя, которому необходимо постоянно следить за вниманием студентов в процессе обучения, стимулировать его постановкой проблемных ситуаций. Однако использование ИКТ позволяет преподавателю организовать процесс обучения, когда студенты самостоятельно осуществляют поиск информации [2].

На кафедре общей химии использование ИКТ реализуется в нескольких направлениях (рис. 1).



Рис. 1. Реализация ИКТ в процессе обучения на кафедре общей химии

Первое направление – разработка контроля знаний в форме тестов, проводимых на лекциях и практических занятиях. Данное направление позволяет контролировать уровень понимания и запоминания теоретического материала на лекциях, отрабатывать решение ситуационных задач по заданному алгоритму и развивать логику мышления.

Для студентов 2 курса лечебно-профилактического факультета тестовый контроль включает профессионально ориентированные задачи для развития логики мышления. Это необходимо, поскольку для будущего врача важны не только базовые знания из курса «Химия», но и умение логически рассуждать, творчески решать нетривиальные задачи, нестандартно мыслить.

Также для развития логического мышления в структуру лекции введено экспресс-тестирование с использованием американской системы Active Expression. Организация тестирования следующая: за 10 мин до окончания лекции студентам предлагается ответить на 5 ключевых вопросов по теме лекции. Это позволяет преподавателю сразу видеть результат понимания студентами лекционного материала, есть возможность повторить неясные моменты, вернуться к наиболее сложным вопросам еще раз. Кроме того, полученные баллы от 0,1 до 1,0 в соответствии с балльно-рейтинговой системой (БРС) заносятся в журнал учета посещаемости лекций, что позволяет проверить посещаемость и отменить проверку конспектов лекций преподавателем.

Второе направление – организация коллоквиума с использованием сайта do.teleclinica. Организация коллоквиума

следующая: на сайте за неделю до коллоквиума преподаватель размещает задачи по темам лекций (рис. 2).

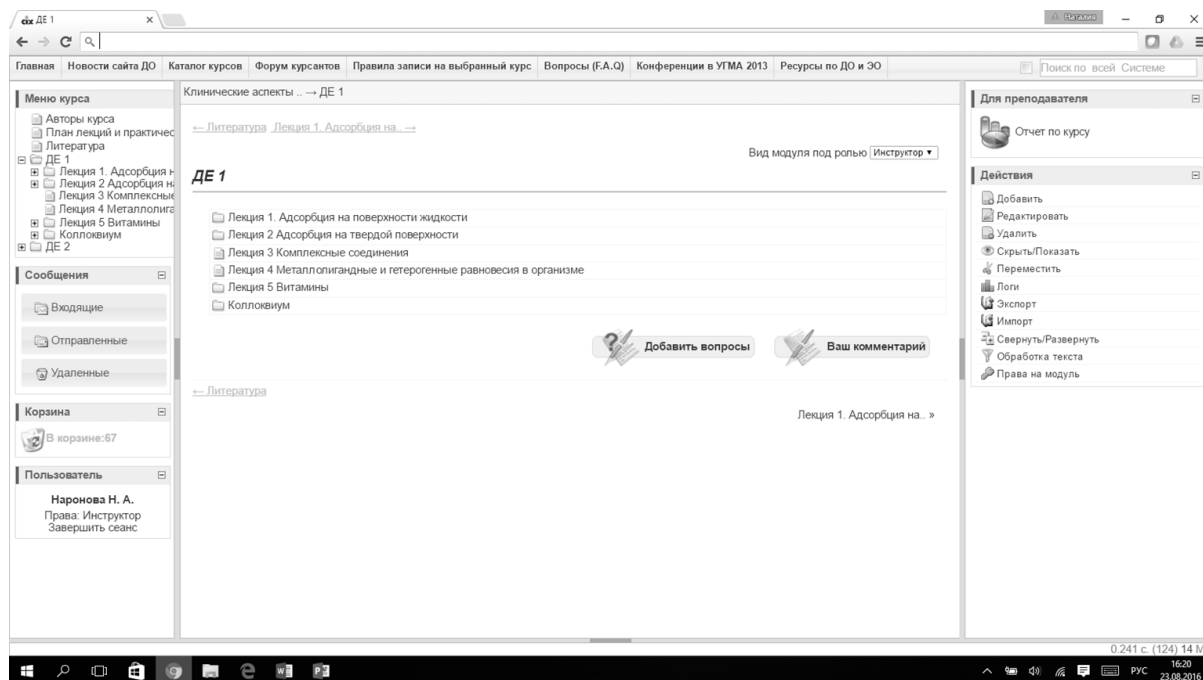


Рис. 2. Тематика лекций и блоки вопросов к коллоквиуму, размещенные на сайте do.teleclinica

Студент имеет возможность в течение недели просматривать задания, отвечать вопросы, указанные в индивидуальном задании, полученном от преподавателя, и прикреплять свои ответы в виде текста, графиков, рисунков, таблиц, диаграмм в формате doc, ppt, excel, pdf. Преподаватель за день до коллоквиума просматривает ответы и проставляет баллы за работу на сайте, а также учитывает точность, правильность и полноту ответа студента. Стоит отметить, что преподаватель заранее планирует, какого студента и какую задачу он вызовет решать к доске, а также пояснять перед одногруппниками свой ответ. На занятии преподаватель вызывает к доске несколько студентов, каждый из которых решает свою домашнюю задачу, потом рассказывает решение и отвечает на дополнительные вопросы. Все это происходит в форме дискуссии, в которой принимают участие все: как студенты, так и преподаватель, – поясняя ключевые моменты еще раз. По окончании ответа студенты получают дополнительные баллы за работу на занятии. Стоит отметить, что каждый студент должен быть готов решить все домашние задачи на доске и дать соответствующие пояснения по решению, при этом на практике студент решает только одну или две задачи, этого вполне достаточно, чтобы оценить работу студента на занятии и его владение теоретическим материалом.

Данная форма сдачи коллоквиума более эффективна, поскольку студенты самостоятельно готовятся дома и имеют возможность использовать дополнительные источники знаний помимо лекций, учебников, пособий для решения задачи, что позволяет глубже понять данный теоретический раздел. Также стоит отметить, что все студенты просматривают большее число задач, поскольку советуются друг с другом при подготовке. При этом на занятии все студенты находятся в постоянном диалоге с преподавателем при решении своих задач и задач одногруппников, это позволяет еще раз повторить материал и разобраться в неясных моментах и ключевых понятиях.

Третье направление – организация учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) также с использованием сайта do.teleclinica.

На сайте размещается тематика исследовательских работ, которая преподавателями прорабатывается совместно с практикующими врачами: «Исследование физико-химических свойств лекарственных препаратов для лечения синдрома сухого глаза», «Магний. Гинекология. Дисменорея» и др. Также размещен дополнительный материал (статьи, ссылки на литературные источники, наработки) для теоретической подготовки по тематике исследования, безусловно, обработка и представление результатов УИРС также осуществляются с помощью

ИКТ: как минимум, это обработка экспериментальных данных в формате excel, написание и защита реферата в формате doc, презентация в формате ppt.

В настоящее время идея «образования в течение всей жизни» приводит к необходимости поиска новых методов передачи знаний и технологий обучения. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения, организованного на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета, открывает новые возможности не только для получения знаний, умений, навыков по химии, но и для формирования профессиональных компетенций. Стоит отметить, что использование ИКТ делает более доступным получение необходимых базовых теоретических знаний по физиче-

ской, общей, биоорганической, коллоидной химии, основных практических навыков – навыков проведения качественного и количественного анализа макро- и микроэлементов, – а также способствует приобретению внепрофессиональных компетенций: умение работать на компьютере, осуществлять поиск информации, работать с разными информационными ресурсами, анализировать экспериментальные данные и др. Все это необходимо для непрерывного самообразования студента в процессе учебы и последующей работы, для самореализации будущих специалистов, что способствует формированию компетентного специалиста соответствующего уровня, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. Н. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2000. – 352 с.
2. Володина Г. Б., Якунина И. В. Лабораторный практикум по органической химии : учеб. пособие для студ. – Тамбов : ТГТУ, 2004. – 60 с.
3. Гавронская Ю. Ю. Компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам студентов в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 47-57.
4. Гавронская Ю. Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода : монография / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : РГПУ, 2008. – 223 с.
5. Горшкова О. О. Деятельностный подход к построению системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 25-28.
6. Дрижун И. Л. Технические средства обучения в химии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М. : Высш. шк., 1989. – 218 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. – М. : Логос, 2008. – 383 с.
9. Лебедев О. Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы : метод. пособие для самоанализа управлен. проблем. – СПб. : СПбАППО, 2006. – 96 с.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
11. Наронова Н. А., Быкова Л. В. Специфика реализации общедидактических принципов в процессе формирования исследовательской компетенции у студентов медицинской академии [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 210. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/105-7258>.
12. Пак М. С. Дидактика химии : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Владос, 2004. – 315 с.
13. Плетнер Ю. В., Полосин В. С. Практикум по методике преподавания химии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1981. – 151 с.
14. Сергеев И. С., Блинов И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
15. Стратегия модернизации содержания общего образования : мат-лы для разраб. док. по обновлению общ. образования. – М. : Мир кн., 2001. – 95 с.
16. Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М., 2002. – С. 135-157.

REFERENCES

1. Bondarevskaya E. N. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov n/D. : RGPU, 2000. – 352 s.
2. Volodina G. B., Yakunina I. V. Laboratornyy praktikum po organicheskoy khimii : ucheb. posobie dlya stud. – Tambov : TGTU, 2004. – 60 s.
3. Gavronskaya Yu. Yu. Kompetentnostnyy podkhod k proektirovaniyu interaktivnogo obucheniya khimicheskimi distsiplinam studentov v pedagogicheskom vuze // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2008. – № 8. – С. 47-57.

4. Gavronskaya Yu. Yu. Interaktivnoe obuchenie khimicheskim distsiplinam studentov pedagogicheskikh vuzov na osnove kompetentnostnogo podkhoda : monografiya / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena. – SPb. : RGPU, 2008. – 223 s.
5. Gorshkova O. O. Deyatel'nostnyy podkhod k postroeniyu sistemy podgotovki budushchikh inzhenerov k issledovatel'skoy deyatel'nosti // Fundamental'nye issledovaniya. – 2012. – № 3. – S. 25-28.
6. Drizhun I. L. Tekhnicheskie sredstva obucheniya v khimii : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov. – M. : Vyssh. shk., 1989. – 218 s.
7. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34-42.
8. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya : ucheb. dlya vuzov. – M. : Logos, 2008. – 383 s.
9. Lebedev O. E. Modernizatsiya upravleniya obrazovaniem: perspektivy i problemy : metod. posobie dlya samoanaliza upravlen. problem. – SPb. : SPbAPPO, 2006. – 96 s.
10. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. – M. : Pedagogika, 1981. – 185 s.
11. Naronova N. A., Bykova L. V. Spetsifika realizatsii obshchedidakticheskikh printsipov v protsesse formirovaniya issledovatel'skoy kompetentsii u studentov meditsinskoy akademii [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 5. – S. 210. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/105-7258>.
12. Pak M. S. Didaktika khimii : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – M. : Vldos, 2004. – 315 s.
13. Pletner Yu. V., Polosin V. S. Praktikum po metodike prepodavaniya khimii : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 151 s.
14. Sergeev I. S., Blinov I. S., Blinov V. I. Kak realizovat' kompetentnostnyy podkhod na uroke i vo vneurochnoy deyatel'nosti : prakt. posobie. – M. : ARKTI, 2007. – 132 s.
15. Strategiya modernizatsii sodержaniya obshchego obrazovaniya : mat-ly dlya razrab. dok. po obnovleniyu obshch. obrazovaniya. – M. : Mir kn., 2001. – 95 s.
16. Federal'nyy zakon ot 27 iyulya 2006 goda № 149-FZ «Ob informatsii, informatsionnykh tekhnologiyakh i o zashchite informatsii».
17. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Uchenik v obnovlyayushcheyshykh shkole : sb. nauch. tr. / pod red. Yu. I. Dika, A. V. Khutorskogo. – M., 2002. – S. 135-157.

Гайсина Гузель Иншаровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; e-mail: nicomni9@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ОРГАНОВ ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: органы опеки и попечительства; подготовка специалистов; профессиональные стандарты; образовательные программы; магистратура; профессиональная компетентность.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются теоретические, содержательные и организационные аспекты развития профессиональной компетентности специалистов органов опеки и попечительства. Профессиональная подготовка специалистов органов опеки и попечительства сегодня является одной из актуальных научно-теоретических и прикладных проблем педагогики. Высокие требования к качеству и эффективности охранно-защитной деятельности органов опеки обусловили необходимость поиска и обоснования условия развития профессиональной компетентности специалистов данных учреждений. Профессиональный стандарт специалиста органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних определил трудовые функции, действия, требуемые знания и умения специалиста, которые являются критериями оценки его профессиональной компетентности и профессионализма. В статье представлен ход исследовательской и образовательной деятельности педагогического университета по развитию профессиональной компетентности специалистов органов опеки и попечительства в условиях специально разработанной программы магистратуры по данному профилю. На основе анализа проблем профессиональной деятельности специалистов органов опеки, требований профессионального стандарта, а также результатов констатирующей диагностики уровня компетентности специалистов была разработана образовательная программа магистратуры. В обобщенном виде представлены ее структура, принципы отбора содержания образования. Разработанный и представленный подход к организации образовательного процесса магистратуры может быть использован в системе подготовки педагогических и управленческих кадров для социально-защитных учреждений.

Gaysina Guzel Insharovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Social Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GUARDIANS IN MASTER'S DEGREE PROGRAM

KEYWORDS: departments of guardianship; training of guardians; professional standard; educational program; Master's program; professional competence.

ABSTRACT. The article deals with theoretical, content and organizational aspects of the development of professional competence of the specialists in guardianship. Professional training of the prospective guardians is one of the urgent scientific, theoretical and applied problems in pedagogy. High requirements to the quality and effectiveness of the guardianship agencies have caused the search for and substantiation of the conditions to develop the professional competence of these specialists. Professional standard of a specialist in guardianship determines the labour functions, actions, required knowledge and skills that are criteria for evaluation of their competence and professionalism. The article presents the research and educational activity of the pedagogical university aimed at professional competence of the specialists in guardianship development in the Master's Degree Program. The educational Master's Degree Program was developed on the analytical base of professional activity and competent levels of the specialists in guardianship as well as professional standard requirements. In a generalized form its structure and principles of educational content are presented. The developed and presented approach to the organization of the Master's Degree educational program can be used in the system of professional training of specialists for social and guardianship departments.

Социальная защита детства во всех странах признается одним из важнейших направлений социальной политики государства и включает в себя разнообразные правовые, финансово-экономические, организационные, социальные, педагогические, психологические меры поддержки и помощи детям в удовлетворении их жизненно важных потребностей, защите их прав и законных интересов. Согласно данным Росстата на 1.01.2017 г. в России чис-

ленность детского населения составила 29 млн. детей, значительная часть из которых в разной степени нуждается в социальной защите.

Несмотря на все усилия и принимаемые государственно-общественные меры в области детствосбережения, проекты и программы по детской проблематике, принятые за прошедшие годы, кардинальных положительных изменений положения детей не произошло. Оно по-прежнему вызывает

обоснованную тревогу, а снижение нравственных критериев и ответственности самого общества за воспитание детей угрожает национальной безопасности страны и дальнейшему прогрессу государства.

Не теряют своей остроты и актуальности как давно существующие (социальное сиротство, детская безнадзорность и беспризорность, семейное неблагополучие, правонарушения несовершеннолетних), так и возникшие сравнительно недавно социально-педагогические проблемы (насилие и жестокое обращение с детьми, реабилитация детей, ставших жертвами насилия, кибераддикции и суицидальное поведение детей и подростков, отказное материнское поведение), вызывающие общественную озабоченность и требующие решения на уровне всех субъектов государственной политики в отношении семьи и детства.

Органам опеки и попечительства в этом процессе, равно как и в общей системе социальной защиты детства, отводится решающая роль как органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, на которых возложены полномочия по организации и методическому сопровождению работы по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних, содействию в защите прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также помощи семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [3; 4; 5].

Задачи, полномочия и содержание деятельности органов опеки и попечительства определены Федеральным законом «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 г. №48-ФЗ (ред. от 29.07.2017 г.), а также «Рекомендациями об организации и осуществлении деятельности по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних» от 25 июня 2007 г. № АФ-226/06, разработанными Минобрнауки РФ в целях оказания методической помощи органам исполнительной власти субъектов РФ [16; 10]. Цель деятельности специалистов органов опеки и попечительства определена в Профессиональном стандарте «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» как «предотвращение нарушений, обеспечение и защита прав и законных интересов детей, их социальных и иных государственных гарантий, включая установленные в международных договорах и соглашениях с участием РФ, надзор за деятельностью опекунов и попечителей» [8].

Дети и семьи с детьми, попавшие в трудную жизненную ситуацию или находящиеся в социально опасном положении и на этой основе нуждающиеся в помощи государства, являются не только объектом гос-

ударственной защиты и поддержки, но и объектом особой профессиональной деятельности специалистов органов опеки и попечительства. По своим целям, задачам, содержанию и методам данная деятельность существенно отличается от многих других видов педагогической деятельности, центрируясь вокруг комплексных проблем охраны и защиты прав детей и семей с детьми, внедрения эффективных технологичных реабилитационных технологий неблагополучных семей, сопровождения замещающей семьи, начиная с подбора потенциальных замещающих родителей и завершая контролем процесса адаптации и развития ребенка (детей) в этой семье.

Очевидно, что охрана прав детей, реабилитационная работа с кровной неблагополучной семьей, сопровождение замещающей семьи – особый вид профессиональной деятельности, требующий от специалистов органов опеки владения глубокими профессиональными знаниями, специальными обобщенными умениями (компетенциями), а также профессионально значимыми личностными качествами. Высокая ответственность данного вида трудовой деятельности заключается в том, что специалисты призваны понимать важность грамотной реализации всей технологической цепочки действий от первого сообщения о неблагополучии ребенка до снятия семьи с контроля, осознавать юридические, психологические и педагогические основания своих профессиональных действий, их последствий для ребенка, его кровных или замещающих родителей. Сегодня поднимаются вопросы о недопустимости необоснованных изъятий детей из семей, выработке четких критериев, исключающих возможность применения такой меры, о разработке алгоритма действий для проверяющих родные или приемные семьи и принимающих решения о разлучении детей с родителями. Справедливо обосновывается утверждение о том, что в практике работы специалиста органа опеки инициирование вопроса об обращении в суд с иском о лишении родительских прав должно являться крайней мерой вмешательства в семью и применяться лишь в исключительных случаях.

Ряд обоснованных мнений и предложений по совершенствованию деятельности органов опеки и попечительства сегодня высказывают не только Уполномоченные по правам ребенка субъектов РФ, но и специалисты в области охраны семьи и детства, юристы-эксперты и представители общероссийских общественных организаций. В числе причин недостаточно эффективно-го решения специалистами возложенных на них задач названы:

- нечеткость определения критериев оценки деятельности в законодательстве, регулирующем работу этой структуры;

- невнятное представление об органах опеки и попечительства (Г. Семья) среди населения страны;

- слабая работа по укреплению аппарата, обеспечению «крепкой» законодательной базой;

- неподготовленность и текучесть кадров;

- несоответствие количества штатного состава сотрудников числу и сложности возложенных на них задач (нагрузка на одного сотрудника может достигать 240 семей);

- тенденция расширения зон ответственности специалистов;

- расширение категорий судебных дел с участием специалистов;

- расширение полномочий по защите имущественных прав;

- расширение категорий граждан, с которыми работают специалисты;

- невысокая заработная плата специалистов и др.

Значительный объем работы по защите прав и законных интересов несовершеннолетних с учетом возрастающих требований к результатам данной деятельности на современном этапе обусловил необходимость совершенствования кадрового обеспечения органов опеки и попечительства. В связи с этим внесены предложения и поставлены следующие задачи:

- обеспечить на постоянной основе подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов органов опеки и попечительства и подведомственных им учреждений;

- изыскать возможности дополнительного финансирования;

- увеличить штатный состав органов опеки и попечительства;

- разграничить полномочия между органами опеки и социальной защиты;

- в законодательном порядке разрешить органам опеки передавать ряд полномочий другим ведомствам при сохранении органами опеки полномочия о принятии решений;

- разрешить органам опеки приглашать специалистов, которые необходимы для решения сложных вопросов, требующих специализированных знаний в области медицины, педагогики, специальной психологии и др.

В основу представленного в статье материала положена наиболее важная, на наш взгляд, проблема в аспекте деятельности органов опеки и попечительства, а именно отсутствие в стране системы профессиональной подготовки специалистов для данной профессиональной деятельности. С со-

жалением приходится отметить тот факт, что специалист органа опеки – это пока всего лишь должность, но не профессия, требующая многоуровневого профильного профессионального образования, разработанной компетентностной модели, совокупности профессиональных ценностей, традиций и др.

Сегодня в стране работают более 12 тыс. специалистов органов опеки и попечительства, при этом абсолютное большинство из них не имеют профильного образования в области социальной педагогики и защиты детства. Вместе с тем отсутствие специальной профессиональной подготовки специалистов органов опеки и попечительства постепенно углубляет существующее противоречие между потребностью общества в квалифицированной помощи и поддержке детей и семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, и недостаточным уровнем профессиональной направленности и профессиональной готовности специалистов к данному виду деятельности, низким уровнем ее научно-методического обеспечения.

Актуальность поднятой в статье проблемы научно-педагогического и прикладного характера также обусловлена следующими факторами:

а) не убывающее число детских проблем социально-педагогического характера и как следствие – потребность в активизации обсуждения научно-педагогической общественностью совместно с практиками путей реализации компетентного и профессионального подхода к разрешению указанных проблем;

б) утверждение и введение в действие Профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», что требует не только от руководителей, но и от специалистов органов опеки оценки соответствия выполняемых ими трудовых функций и действий, уровня наличных знаний и умений, опыта и базового образования, соответствующих требованиям конкретного профстандарта;

в) потребность специалистов органов опеки и попечительства в расширении и углублении своих правовых, психологических, социально-педагогических и специализированных знаний, повышении квалификации с целью более качественного решения современных сложных и нестандартных профессиональных задач.

Одним из важных шагов к решению указанных противоречий явилась разработка Профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», утвер-

жденного приказом Минтруда России от 18.11.2013 г. № 680н для регламентации профессиональной деятельности специалистов органов опеки и попечительства. Представляя собой совокупность квалификационных характеристик специалиста, приведенных в большее соответствие с запросами современности, он в то же время является более универсальным, так как определяет квалификационные характеристики не должности и даже не профессии, а вида профессиональной деятельности. В нашем случае – содействие обеспечению и защите прав и законных интересов, социальных и иных государственных гарантий детям и иным лицам [8].

Этот многофункциональный нормативный документ определяет требования к содержанию и условиям труда, квалификации, знаниям и умениям специалиста и изложен в виде структурированных характеристик деятельности (трудовые функции и действия). В нем четко прописаны требуемые для эффективного выполнения трудовых функций знания и умения специалиста органа опеки и попечительства. Этот документ можно с уверенностью представить как профессиографическую модель, которая призвана стать и критериальной базой для проведения процедур аттестации и переподготовки специалистов органов опеки и попечительства, и основой профессиональной подготовки данных специалистов.

На основе принципов профессиографического подхода в содержании профессиональной деятельности специалистов органов опеки и попечительства выделены обобщенные трудовые функции и трудовые действия, связанные со следующими моментами: а) с обеспечением и защитой прав и законных интересов несовершеннолетних; б) с выявлением детей, нуждающихся в помощи государства, с содействием оказанию помощи семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации; в) с защитой прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц и их числа; г) с защитой прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, устроенных на воспитание в семьи граждан РФ; д) с оказанием содействия семьям, принявшим на воспитание в свою семью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Становится очевидным, что реализация многоаспектного содержания деятельности требует от специалиста органов опеки высокого уровня профессиональной компетентности в совокупности ее когнитивного, деятельностного и личностно-ценностного компонентов.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности специалиста органа опеки включает в себя целую систему научных знаний из различных научных областей: юриспруденции, общей, социальной и коррекционной педагогики, общей, возрастной и специальной психологии, социологии, медицины, менеджмента и др. Учитывая тот факт, что объектом профессиональной деятельности является жизненно важная проблема ребенка, мы можем говорить о приоритете педагогических и психологических знаний в структуре когнитивного компонента профессиональной компетентности специалиста органа опеки.

Деятельностный компонент профессиональной компетентности специалиста органа опеки представлен широким перечнем профессиональных обобщенных умений (компетенций), представляющих собой трудовые действия по выполнению производственных функций. Профессиональные компетенции специалиста основаны на реализации таких направлений его деятельности, как защита прав и интересов детей, помощь семьям с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, выявление и устройство детей-сирот, работа с кандидатами в замещающие родители, защита прав и интересов детей-сирот, переданных на воспитание в семьи, содействие семьям, принявшим детей на воспитание и др.

Личностно-ценностный компонент профессиональной компетентности специалиста органа опеки отражает профессиональную направленность, осознание социальной значимости выполняемых функций и своего места в данной профессии. Глубокое осознание специалистом ценности детского и семейного благополучия, искренняя заинтересованность в достижении положительных сдвигов в динамике развития детско-родительских отношений, желание принять участие в судьбе ребенка – важнейшие ценностные ориентации специалиста, показатели не только его профессионализма, но и истинно гуманистической направленности его личности.

Выделенные компоненты профессиональной компетентности специалистов органов опеки были положены в основу целевых, содержательных и технологических установок профессиональной подготовки магистров по направлению «44.04.02 Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) – «Деятельность специалиста органа опеки попечительства (заочная форма обучения)» в рамках программы магистратуры в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы.

Практический (коррекционно-реабилитационная и консультативная работа с воспитанниками детских домов и приемными родителями), научно-исследовательский (исследовательские проекты, гранты, монографии) и научно-методический (ведение Школы приемных родителей, издание пособий для замещающих родителей и специалистов детских домов) опыт работы преподавателей по проблемам семейного жизнеустройства детей-сирот, их подготовки к переходу в замещающие семьи и психолого-педагогического сопровождения замещающего родительства, научно-методическое сотрудничество с социозащитными учреждениями, в том числе органами опеки и попечительства, позволили создать научно-теоретическую и методическую основу для открытия новой востребованной в Республике Башкортостан программы магистратуры.

На данный момент программа магистратуры данного профиля является единственной в своем роде образовательной программой среди педагогических вузов, разработанной на основе требований Профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних».

Магистерская программа предназначена в первую очередь для специалистов органов опеки и попечительства и преследует цель формирования и развития профессиональной компетентности специалистов в вопросах защиты прав и законных интересов несовершеннолетних. В соответствии со своими целевыми установками и выделенными во ФГОС ВО видами деятельности, по которым осуществляется магистерская подготовка, данная программа ориентируется на производственно-технологический, прикладной вид профессиональной деятельности как основной [9].

Результаты приемных кампаний 2016 и 2017 гг. показали востребованность программы и молодыми специалистами отделов органов опеки и попечительства, социальными педагогами детских домов и социальных приютов, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, имеющими на данный момент лишь уровень бакалаврского образования. Так, из диагностических бесед с потенциальными абитуриентами среди мотивов поступления в магистратуру по данному профилю были выявлены следующие: желание работать в органах опеки, необходимость (желание) повысить уровень своей профессиональной квалификации, необходимость соответствовать требованиям Профессионального стандарта специалиста органа опеки, возможность дальнейшего карьерного роста,

перспектива трудоустройства в органы опеки администраций городов и муниципальных районов, желание более глубоко изучить содержание деятельности специалистов органов опеки, наличие диплома (образования) не по профилю осуществляемой трудовой деятельности. Были названы и такие причины: «Много интересных и нужных для моей работы с неблагополучными семьями учебных предметов», «Есть возможность зачисления в управленческий кадровый резерв», «Много бюджетных мест», «Это подстраховка на случай аттестации», «Без диплома магистра нельзя будет занять должность управленца любого уровня» и др.

Разработка содержания рабочих программ дисциплин, практик и государственной итоговой аттестации осуществлялась в тесном сотрудничестве с руководителями различных отделов, опытными специалистами органов опеки. Содержание программы магистратуры прошло итоговую экспертную проверку и оценку руководства Управления по опеке и попечительству ГО г. Уфа, а также Министерства образования Республики Башкортостан.

В основу отбора и построения содержания программы магистерской подготовки были положены следующие принципы, идеи и положения:

- выделенные в Профстандарте трудовые функции и действия специалиста;
- обозначенные в Профстандарте знания и умения специалиста, необходимые для эффективного выполнения указанных функций;
- учет требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по реализуемому направлению подготовки;
- учет результатов проведенной диагностики образовательных потребностей работающих специалистов органов опеки и потенциальных абитуриентов магистратуры;
- учет мотивации учения, опора на познавательные потребности студентов;
- профессиональная направленность и практико-ориентированность содержания в неразрывном единстве с формированием глубокого понимания сущности происходящих изменений в области государственной политики по охране семьи, материнства и детства;
- опора на имеющийся у студентов собственный практический опыт профессиональной деятельности;
- связь обучения с научно-исследовательской работой студентов, развитие исследовательских компетенций;
- возможность построения индивидуальной траектории освоения содержания в

зависимости от базового образования, степени практической подготовки, места и стажа работы студента;

- обеспечение возможности освоения дисциплин по выбору и др.

Содержательный компонент образовательного процесса в магистратуре по данному профилю представлен юридическим, психолого-педагогическим и методическим блоками.

Юридический блок включает изучение нормативно-правовой базы деятельности органов опеки и попечительства, законодательной базы РФ и ее субъектов в области защиты прав и интересов детей, государственной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также изучение социально-педагогических и правовых аспектов создания и сопровождения замещающей семьи и др. [11].

Психолого-педагогический блок предполагает вооружение студентов системой научно-теоретических знаний в области системы деятельности органов опеки и попечительства, в сфере педагогики и психологии детско-родительских отношений, детского и семейного неблагополучия, института замещающей семьи и ответственного родительства, профилактики сиротства, социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, педагогики и психологии девиантного поведения и др. Особое место в данном блоке отводится знаниям современных региональных систем и инновационных технологий профилактики семейного неблагополучия, знаниям о способах поддержки семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, об обеспечении безопасного и комфортного семейного и школьного окружения ребенка.

Методический блок обеспечивает углубление прикладных знаний и развитие профессиональных компетенций в области организации профессиональной деятельности специалистов органов опеки, профилактической, коррекционно-реабилитационной, охранно-защитной и консультативной деятельности, технологий работы с семьями с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, технологии раннего выявления семейного и детского неблагополучия, технологии реабилитационной работы с кровной семьей, технологии работы со случаем нарушения прав ребенка, служебного документооборота.

Технологический компонент образовательного процесса в магистратуре представлен технологиями, формами и методами обучения, которые являются нормативными для компетентностно-ориентированного обучения и на протяжении ряда лет осваи-

ваются преподавателями в рамках реализации магистерской программы «Социальная педагогика». Однако практика показала, что условия реализации технологического компонента в рамках программы «Деятельность специалиста органа опеки и попечительства» имеют свои особенности, а именно: привлечение к образовательному процессу квалифицированных специалистов-практиков, руководителей и ведущих специалистов отделов управления по опеке и попечительству, реализующих инновационные подходы в своей работе; значительное увеличение доли интерактивных методов и форм обучения; опора на накопленный профессиональный опыт студентов в процессе использования кейс-метода, привлечение их к разработке фондов оценочных средств; активизация рефлексивно-аналитической деятельности в ходе учебных занятий и др.

Необходимо также подчеркнуть, что недостаток научно-теоретического и методического оснащения профессиональной деятельности специалистов органов опеки и попечительства, а также отсутствие аналогов реализации программы магистратуры по данному профилю предъявляют особые требования к ее *кадровому обеспечению*. Так, в коллектив преподавателей, привлеченных к ее разработке и реализации, входят научно-педагогические работники, имеющие опыт и результаты научно-исследовательской, опытно-экспериментальной и методической деятельности в проблемном поле профилактики социального сиротства и замещающего родительства, осуществляющие самостоятельные научно-исследовательские проекты по профилю подготовки, имеющие ежегодные публикации по результатам указанной деятельности в ведущих отечественных рецензируемых научных журналах и журналах, включенных в международную реферативную базу данных Scopus.

В целом, в ходе реализации данной образовательной программы достигнуты промежуточные позитивные результаты, выявлены сложности и значимые факторы, которые могут повлиять на процесс и итоговый результат профессиональной подготовки специалистов органов опеки и попечительства. Есть основания утверждать, что отраженный в статье реализуемый в образовательной практике БГПУ им. М. Акмулы научно-теоретический и организационно-педагогический подход к разработке программы магистратуры «Деятельность специалиста органа опеки и попечительства» оправдывает себя, способствуя удовлетворению как образовательных, так и

профессионально ориентированных потребностей студентов.

Становится очевидным, что реализация образовательных программ магистерской подготовки кадров в сфере защиты прав и законных интересов несовершеннолетних позволит не только восполнить

имеющийся заметный пробел в кадровом корпусе, но и решить стратегическую государственную задачу обеспечения благополучия и защищенности детства, объявленную Президентом Российской Федерации в качестве одного из основных национальных приоритетов государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайсина Г. И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: российский и зарубежный опыт : монография. – Уфа : БГПУ, 2016. – 150 с.
2. Методические рекомендации по защите прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (для социальных педагогов, юристов, специалистов органов опеки и попечительства, замещающих родителей). – Уфа, 2010. – 62 с.
3. О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : федеральный закон от 21 дек. 1996 г. № 159-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zakonbase.ru/content/base/25731>.
4. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : федеральный закон от 21 дек. 1996 г. № 159-ФЗ (ред. от 22 авг. 2004 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru>.
5. Об опеке и попечительстве (с изменениями и дополнениями) : федеральный закон от 24 апр. 2008 г. № 48-ФЗ (ред. от 29 июля 2017 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/702dde295a34560ccb0cd0d60bdbc998dc587d4c.
6. Об организации деятельности органов опеки и попечительства в Республике Башкортостан : закон Республики Башкортостан от 9 янв. 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru>.
7. Об утверждении примерной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для работников органов опеки и попечительства : приказ Минобрнауки РФ от 24 февр. 2015 г. № 121 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru>.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» : приказ Минтруда РФ от 18 нояб. 2013 г. № 680н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru>
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) : приказ Минобрнауки РФ от 12 мая 2016 г. № 549 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198805/86167f769b4b8524e0aa03eeeadb167fb8f8efo.
10. Пояснительная записка к проекту профессионального стандарта специалиста органов опеки и попечительства. – М. : МГППУ, 2013. – 79 с.
11. Правовая компетентность специалистов, осуществляющих функции опеки и попечительства над несовершеннолетними. – М. : ЦНПРО, 2012. – 298 с.
12. Программа переподготовки социальных педагогов и социальных работников уполномоченных служб органов опеки и попечительства. – М. : Квадрум, 2002. – 572 с.
13. Рекомендации Минобрнауки России об организации и осуществлении деятельности по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних от 25 июня 2007 г. № АФ-226/06.
14. Семья Г. В. Профессиональный стандарт специалиста органов опеки и попечительства [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62420.shtml (дата обращения: 21.08.2017).
15. Семья Г. В., Зайцев Г. О., Зайцева Н. Г. Эффективность работы в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, преодоления социального сиротства органов исполнительной власти и местного самоуправления города Москвы в 2011 г. – М. : Вариант, 2012. – 184 с.
16. Семья Г. В., Шульга Т. И. Организация межведомственной системы взаимодействия специалистов, работающих в сфере опеки и попечительства, в отношении несовершеннолетних и преодоления социального сиротства. – М. : Вариант, 2011. – 132 с.
17. Zakirova V., Gaysina G., Reykova E. Professional Support for Families in Difficult Life Situations // International Journal of Environmental and Science Education. – 2015. – № 10 (4). – P. 553-559.

REFERENCES

1. Gaysina G. I. Semeynoe ustroystvo detey-sirot i detey, ostavshikhnya bez popecheniya roditeley: rossiyskiy i zarubezhnyy opyt : monografiya. – Ufa : BGPU, 2016. – 150 s.
2. Metodicheskie rekomendatsii po zashchite prav i zakonnykh interesov detey-sirot i detey, ostavshikhnya bez popecheniya roditeley (dlya sotsial'nykh pedagogov, yuristov, spetsialistov organov opeki i popechitel'stva, zameshchayushchikh roditeley). – Ufa, 2010. – 62 s.
3. O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsial'noy zashchite detey-sirot i detey, ostavshikhnya bez popecheniya roditeley : federal'nyy zakon ot 21 dek. 1996 g. № 159-FZ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://zakonbase.ru/content/base/25731>.
4. O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsial'noy podderzhke detey-sirot i detey, ostavshikhnya bez popecheniya roditeley : federal'nyy zakon ot 21 dek. 1996 g. № 159-FZ (red. ot 22 avg. 2004 g.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru>.

5. Ob opeke i popechitel'stve (s izmeneniyami i dopolnениями) : federal'nyy zakon ot 24 apr. 2008 g. № 48-FZ (red. ot 29 iyulya 2017 g.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/702dde295a34560ccbc0cd0d60bdbc998dc587d4c.
6. Ob organizatsii deyatel'nosti organov opeki i popechitel'stva v Respublike Bashkortostan : zakon Respubliki Bashkortostan ot 9 yanv. 2002 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru>.
7. Ob utverzhdenii primernoy dopolnitel'noy professional'noy programmy povysheniya kvalifikatsii dlya rabotnikov organov opeki i popechitel'stva : prikaz Minobrnauki RF ot 24 fevr. 2015 g. № 121 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru>.
8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Spetsialist organa opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh» : prikaz Mintruda RF ot 18 noyab. 2013 g. № 680n [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru>
9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury) : prikaz Minobrnauki RF ot 12 maya 2016 g. № 549 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198805/86167f769b4b8524e0aa03eeeadb167fb8f8ef0.
10. Poyasnitel'naya zapiska k projektu professional'nogo standarta spetsialista organov opeki i popechitel'stva. – M. : MGPPU, 2013. – 79 s.
11. Pravovaya kompetentnost' spetsialistov, osushchestvlyayushchikh funktsii opeki i popechitel'stva nad nesovershennoletnimi. – M. : TsNPRO, 2012. – 298 s.
12. Programma perepodgotovki sotsial'nykh pedagogov i sotsial'nykh rabotnikov upolnomochennykh sluzhb organov opeki i popechitel'stva. – M. : Kvadrum, 2002. – 572 s.
13. Rekomendatsii Minobrnauki Rossii ob organizatsii i osushchestvlenii deyatel'nosti po opeke i popechitel'stvu v otnoshenii nesovershennoletnikh ot 25 iyunya 2007 g. № AF-226/06.
14. Sem'ya G. V. Professional'nyy standart spetsialista organov opeki i popechitel'stva [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2013. – № 3. – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62420.shtml (data obrashcheniya: 21.08.2017).
15. Sem'ya G. V., Zaytsev G. O., Zaytseva N. G. Effektivnost' raboty v sfere opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh, preodoleniya sotsial'nogo sirotstva organov ispolnitel'noy vlasti i mestnogo samoupravleniya goroda Moskvy v 2011 g. – M. : Variant, 2012. – 184 s.
16. Sem'ya G. V., Shul'ga T. I. Organizatsiya mezhvedomstvennoy sistemy vzaimodeystviya spetsialistov, rabotayushchikh v sfere opeki i popechitel'stva, v otnoshenii nesovershennoletnikh i preodoleniya sotsial'nogo sirotstva. – M. : Variant, 2011. – 132 s.
17. Zakirova V., Gaysina G., Reykova E. Professional Support for Families in Difficult Life Situations // International Journal of Environmental and Science Education. – 2015. – № 10 (4). – P. 553-559.

УДК 372.851
ББК 4426.221

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 13.00.08

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: математическая тревожность; внутренняя мотивация; учебная деятельность; математика; методика преподавания математики; подростки; математическая мотивация; методика математики в школе.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные теоретические аспекты исследования проблемы математической тревожности. Автор указывает, что, с одной стороны, математическая тревожность снижает математическую продуктивность, а с другой – низкая математическая продуктивность может в свою очередь увеличить степень математической тревожности. На основании анализа исследований авторы предположили, что математическая тревожность является предиктором внутренней мотивации учебной деятельности. Для подтверждения гипотезы было проведено исследование, в котором приняли участие 242 учащихся средних школ Екатеринбурга в возрасте от 13 до 17 лет. В исследовании использовались следующие методики: опросник внутренней мотивации учебной деятельности школьников и опросник математической тревожности. Авторы выявили, что все показатели математической тревожности, кроме социальной ценности математики, существенно различаются у подростков с разным уровнем внутренней мотивации. Видимо, отношение к математическому образованию в большей степени зависит от отношения общества в целом к данной сфере образовательной деятельности. Основной причиной математической тревожности являются трудности в технологии обработки информации, которая, как полагают, формирует базу более совершенных математических навыков. Низкие математические успехи, связанные с математической тревожностью, могут быть частично вызваны недопониманием численных величин. На основании вышеизложенного авторы сделали вывод, что математическая тревожность является важной проблемой математического образования наряду с проблемой формирования математического мышления. Также авторы статьи пришли к выводу, что формирование внутренней мотивации учебной деятельности подростков является предиктором академической успешности школьников в области математики.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

MATHEMATICAL ANXIETY AND INTERNAL MOTIVATION OF LEARNING OF TEENAGERS

KEYWORDS: mathematical anxiety; internal motivation; learning; mathematics; methods of teaching Mathematics; teenagers; mathematical motivation; methods of teaching Mathematics at school.

ABSTRACT. The article considers the main theoretical aspects of the problem of mathematical anxiety. The author points out that, on the one hand, mathematical anxiety reduces mathematical productivity, and, on the other hand, low mathematical productivity can, in turn, increase the degree of mathematical anxiety. Based on the analysis of the studies, the author suggests that mathematical anxiety is the predictor of the internal motivation of learning activity. To confirm the hypothesis, a study was conducted among 242 pupils of Ekaterinburg secondary schools aged 13 - 17. The study used the following methods: a questionnaire of internal motivation of schoolchildren's educational activity and a questionnaire of mathematical anxiety. In the study, the author found that all indicators of mathematical anxiety, apart from the social value of mathematics, differ significantly among adolescents with different levels of internal motivation. Apparently, the attitude towards mathematical education depends more on the attitude of society as a whole towards this sphere of educational activity. The main reason for mathematical anxiety is the difficulty in information processing technology, which is believed to form the basis of more advanced mathematical skills. Low mathematical success associated with mathematical anxiety can be partially caused by misunderstanding of numerical quantities. Based on the foregoing, the author can conclude that mathematical anxiety is an important problem in mathematical education, along with the problem of formation of mathematical thinking. Also, the author came to the conclusion that formation of internal motivation of the educational activity of teenagers is a predictor of the academic success of schoolchildren in the field of mathematics.

Математическая тревожность определяется как чувства напряженности, опасения или страха, возникающие при выполнении обучающимся математической

задачи. Математическая тревожность является независимым феноменом от общей тревожности или тестовой тревоги [1; 2; 3] и связана со специфическими нарушениями при

решении математических задач или задач, связанных с числами [4; 5; 6; 7]. Математическая тревожность является глобальным явлением, широко распространенным во всех 65 странах, участвовавших в Программе оценки иностранных студентов 2012 г. (PISA).

Не менее 33 процентов 15-летних учащихся сообщают о беспомощности при решении математических задач [8]. В США по оценкам 25 процентов студентов колледжа и до 80 процентов учащихся средних специальных учреждений страдают от умеренной и высокой степени математической тревожности. Математическое беспокойство часто приводит к уклонению от математических и связанных с математикой ситуаций [9].

К негативным последствиям математической тревожности относятся следующие:

1) низкая продуктивность при решении стандартизированных математических тестов и общая сложность решения математических задач [2];

2) низкая успеваемость на предметах, требующих оперирования числовым материалом [10];

3) снижение эффективности решения простых арифметических задач [11].

Связь между математической тревожностью и математической эффективностью может быть взаимообусловленной. С одной стороны, математическая тревожность снижает математическую продуктивность [14], а с другой – низкая математическая продуктивность может, в свою очередь, увеличить степень математической тревожности [15]. В целом, можно достоверно утверждать, что более высокие уровни математической тревожности положительно связаны с более низкой академической успешностью в математике. Хотя математическая тревожность не может быть единственной переменной, связанной с математической успешностью, она действительно является сильным предиктором последней. Во всех странах ОЭСР 14 процентов вариаций в математической деятельности объясняются изменением математической тревожности, а среди студентов, достигших самого высокого уровня, эта связь остается сильной даже с учетом различий по полу и социально-экономическому положению [8].

Учитывая высокую распространенность математической тревожности и ее влияние на формирование отрицательного отношения к математике, понимание факторов, которые объясняют связь между математической тревожностью и математической продуктивностью, может дать ценную информацию для повышения успеваемости в математике.

В настоящем обзоре исследуется текущая поведенческая и психофизиологическая работа, направленная на выяснение механизмов, лежащих в основе взаимосвязи

между математической тревожностью и математической эффективностью, и осуществление отдельных интервенций, необходимых для снижения математической тревожности или преодоление отрицательной связи между математической тревожностью и математической продуктивностью.

Если раньше психологи исследовали отношение к математике на уровне отдельного человека, то последние данные показывают, что математическая тревожность может формироваться под влиянием одноклассников, родителей и учителей. Одним из объяснений негативной связи между математической тревожностью и математической продуктивностью является то, что математически тревожные люди менее компетентны в математике, чем соученики, которые более уверены в своей успешности [10].

Математически тревожные люди могут воспринимать связанные с математикой стимулы как угрожающие и, следовательно, могут стремиться избегать их, уменьшая свою способность концентрировать внимание на существенных аспектах задачи.

На основании анализа исследований можно предположить, что математическая тревожность является предиктором внутренней мотивации учебной деятельности. Для подтверждения гипотезы было проведено исследование на 242 учащихся средних школ Екатеринбурга в возрасте от 13 до 17 лет. В исследовании использовались следующие методики: опросник внутренней мотивации учебной деятельности школьников, опросник математической тревожности.

Испытуемые были разделены на контрастные группы по показателю «связанная автономность». Испытуемые с высокими показателями были выделены в группу высокомотивированных, а с низкими – в группу низкомотивированных.

Для подтверждения гипотезы о различиях между низкомотивированными и высокомотивированными школьниками было осуществлено сравнение среднеарифметических величин в обеих группах посредством вычисления Т-критерия Стьюдента в статистическом пакете Statistica 12. Результаты сравнительного анализа приведены в табл. 1.

Как видно из таблицы, все показатели математической тревожности, кроме социальной ценности математики, существенно различаются у подростков с разным уровнем внутренней мотивации. Видимо, отношение к математическому образованию в большей степени зависит от отношения общества в целом к данной сфере образовательной деятельности. Возможно, это связано с тем, что учителя и родители являются образцами для подражания для детей и

могут косвенно влиять на уровень математической тревожности учащихся и их математическую продуктивность. В современной школе большинство учителей – женщины. Они могут передавать математическую тревогу своим обучаемым, поддерживая стереотипы в отношении пола и мате-

матики, что приведет к снижению математической продуктивности учащихся. Таким образом, необходимо работать над снижением тревожности педагогов математики, которая часто индуцирует тревожность школьников.

Таблица 1

Сравнение средних величин показателей математической тревожности низкомотивированных и высокомотивированных школьников

Показатель	Средний показатель высокомотивированных	Средний показатель низкомотивированных	t-критерий	p
Отношение к учителю математики	21,6	17,72	3,604	0,0006
Математическая тревожность	3,75	10,604	-4,486	0,00003
Социальная ценность математики	18	17,479	0,4225	0,674
Математическая самооффективность	16,9	13,604	2,79	0,0068
Внутренняя математическая мотивация	17,85	13,479	3,4443	0,001

Высокомотивированные школьники значимо лучше относятся к педагогу, преподающему математику (21,6 против 17,72), t-критерий Стьюдента равен 3,604 (0,0006). Это позволяет им рассматривать педагога в качестве референтного источника информации и проявлять большую успешность в усвоении математики. Симпатия к педагогу, превращающему математические занятия в увлекательный познавательный процесс, формирует позитивные ожидания ребенка, подкрепляющие внутреннюю мотивацию. Педагогическая фасилитация формирует у учащихся высокий уровень математических притязаний, влияющий на эффективность решения детьми математических задач и глубину алгебраических рассуждений, снижая математическую тревожность ребенка.

Подростки, обладающие внутренней учебной мотивацией, демонстрируют статистически значимо меньшую математическую тревожность по сравнению с одноклассниками, чья учебная деятельность побуждается внешней мотивацией (3,75 против 10,6), t-критерий Стьюдента равен 4,486 (p=0,0006). Школьники, проявляющие неподдельный интерес к образовательному процессу и предпочитающие ориентироваться не на результат деятельности, а на процесс, стремятся решать математические задачи, стремясь к достижению успеха и не боясь возможных ошибок. Другими словами, процесс обучения математике школьников с низкой математической тревожностью не вызывает у учащихся состояния выученной беспомощности.

Однако преимущества от родительской поддержки дома могут непреднамеренно привести к неприятным последствиям, если родители чрезмерно озабочены математикой. Математическая тревожность родителей и учащихся второго и третьего классов ассоциируется со снижением роста успева-

емости по математике и повышенной математической тревожностью учащихся в течение всего учебного года, когда их родители часто помогают учащимся выполнять домашнюю работу по математике.

Школьники с внешней мотивацией, предвидя необходимость решить математическую задачу, проявляют повышенную активацию в нервных областях, связанных с болевыми реакциями, что может указывать на то, что эти люди даже могут чувствовать висцеральную боль, просто думая о математике. Дети демонстрируют физиологические реакции страха и беспокойства, связанные с математической тревожностью, увеличивая негативную эмоциональную реактивность во время выполнения уроков по математике, проявляя гиперактивацию правой миндалины. Поэтому они стараются избегать математических занятий.

Математическая самооффективность высокомотивированных школьников значимо выше, чем у низкомотивированных (16,9 против 13,6), t-критерий Стьюдента равен 2,79 (p=0,0068). Это является свидетельством того, что высокая мотивация формируется благодаря положительному опыту математической деятельности и укрепления уверенности в успешности учащегося в математике. Воспринимаемая обучающимися окружающая среда играет важную роль в усвоении математики. Ученики, которые воспринимают свой класс как более заботливый, стимулирующий и ориентированный на достижение, имеют более высокий уровень математической самооффективности и, в свою очередь, более высокую математическую продуктивность.

В будущих исследованиях будет полезным изучить связь между самовоспринимаемым климатом класса и математической тревожностью. Текущие исследования показывают, что математическая самооффективность тесно связана с математической

тревожностью. Таким образом, более низкая математическая самоэффективность является предиктором более высоких уровней математической тревожности [17].

Внутренняя математическая мотивация высокомотивированных школьников также существенно выше, чем у низкомотивированных (17,85 против 13,47), *t*-критерий Стьюдента равен 3,44 ($p=0,001$). Они выражают неподдельный интерес к математическим проблемам, часто предпочитают математику остальным предметам. Для многих из таких детей решать задачи по математике намного интереснее, чем тратить время на занятия художественным творчеством или чтением литературы. Это косвенно подтверждает результаты исследования З. Ванга и др., выявивших, что внутренняя математическая мотивация снижает вероятность взаимосвязи между математической тревожностью и математической продуктивностью. Дети и взрослые с высоким уровнем внутренней мотивации демонстрируют криволинейную (инвертированную) взаимосвязь: умеренные уровни математической тревожности связаны с лучшей продуктивностью по сравнению с крайне низким и высоким уровнем математической тревожности [16].

Математическая мотивация позволяет индивиду преодолеть свои негативные реакции, связанные с математической тревожностью, активно приближаясь к математической задаче. С другой стороны, у тех, кто менее мотивирован, может быть большая тенденция избегать связанных с математикой ситуаций, вызывающих беспокойство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Особенности мотивации учебной деятельности креативных старшеклассников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 186-189.
2. Тестов В. А. Основные задачи развития математического образования // Образование и наука. – 2014. – № 1 (4). – С. 3-17.
3. Ashcraft M. H., Ridley K. S. Math anxiety and its cognitive consequences: a tutorial review // Handbook of Mathematical Cognition. – New York : Psychology Press, 2005. – P. 315-327.
4. Carey E., Hill F., Devine A., Szucs D. The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance // Front Psychol. – 2016. – № 6. – P. 1-6.
5. Klados M. A., Simos P. G., Micheloyannis S., Margulies D. S., Bamidis P. D. ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? // Front Behav Neurosci. – 2015. – № 9. – P. 1-9.
6. Maloney E. A., Risko E. F., Ansari D., Fugelsang J. A. Mathematics anxiety affects counting but not subitizing during visual enumeration // Cognition. – 2010. – № 114. – P. 293-297.
7. Mattarella-Micke A., Mateo J., Kozak M. N., Foster K., Beilock S. L. Choke or thrive? The relation between salivary cortisol and math performance depends on individual differences in working memory and math-anxiety // Emotion. – 2011. – № 11. – P. 1000-1005.
8. Nunez-Pena M. I., Suarez-Pellicioni M., Bono R. Effects of math anxiety on student success in higher education // Int J Educ Res. – 2013. – № 58. – P. 36-43.
9. OECD: PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement Drive and Self-Beliefs (Volume III). – PISA, OECD Publishing, 2013.
10. Pletzer B., Kronbichler M., Nuerk H.-C., Kerschbaum H. H. Mathematics anxiety reduces default mode network deactivation in response to numerical tasks // Front Hum Neurosci. – 2015. – № 9. – P. 1-12.
11. Ramirez G., Chang H., Maloney E. A., Levine S. C., Beilock S. L. On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: the role of problem solving strategies // J Exp Child Psychol. – 2015. – № 141. – P. 83-100.

До недавнего времени в немногих исследованиях изучалась математическая мотивация как фактор, который может влиять на отношение математической тревожности и математической эффективности.

Можно заключить, что высокомотивированные школьники обладают более низкой математической тревожностью. Таким образом, формирование внутренней мотивации учебной деятельности может снижать математическую тревожность.

Основной причиной математической тревожности являются трудности в технологии обработки информации, которая, как полагают, формирует базу более совершенных математических навыков. Низкие математические успехи, связанные с математической тревожностью, могут быть частично вызваны недопониманием численных величин. Однако результаты текущих исследований показывают, что не все математически тревожные школьники негативно относятся к математике. Кажется, существуют различные факторы помимо простых различий в навыках решения математических задач, которые объясняют отрицательную связь между математической тревожностью и математической эффективностью.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Математическая тревожность является важной проблемой математического образования наряду с проблемой формирования математического мышления.
2. Формирование внутренней мотивации учебной деятельности подростков является предиктором академической успешности школьников в области математики.

12. Ramirez G., Gunderson E. A., Levine S. C., Beilock S. L. Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school // *J Cogn Dev.* – 2013. – № 14. – P. 187-202.
13. Rubinsten O., Eidlin H., Wohl H., Akibli O. Attentional bias in math anxiety // *Front Psychol.* – 2015. – № 6. – P. 1-9.
14. Suarez-Pellicioni M., Nunez-Pena M. I., Colome' A. Attentional bias in high math-anxious individuals: evidence from an emotional Stroop task [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01577>.
15. Vukovic R. K., Kieffer M. J., Bailey S. P., Harari R. R. Mathematics anxiety in young children: concurrent and longitudinal associations with mathematical performance // *Contemp Educ Psychol.* – 2013. – № 38. – P. 1-10.
16. Wang Z., Lukowski S. L., Hart S. A., Lyons I. M., Thompson L. A., Kovas Y., Mazzocco M. M. M., Plomin R., Petrill S. A. Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1177/0956797615602471>.
17. Young C. B., Wu S. S., Menon V. The neurodevelopmental basis of math anxiety // *Psychol Sci.* – 2012. – № 3. – P. 492-501.

REFERENCES

1. Vodyakha S. A. Osobennosti motivatsii uchebnoy deyatel'nosti kreativnykh starsheklassnikov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* – 2014. – № 9. – S. 186-189.
2. Testov V. A. Osnovnye zadachi razvitiya matematicheskogo obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka.* – 2014. – № 1 (4). – S. 3-17.
3. Ashcraft M. H., Ridley K. S. Math anxiety and its cognitive consequences: a tutorial review // *Handbook of Mathematical Cognition.* – New York : Psychology Press, 2005. – P. 315-327.
4. Carey E., Hill F., Devine A., Szucs D. The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance // *Front Psychol.* – 2016. – № 6. – P. 1-6.
5. Klados M. A., Simos P. G., Micheloyannis S., Margulies D. S., Bamidis P. D. ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? // *Front Behav Neurosci.* – 2015. – № 9. – P. 1-9.
6. Maloney E. A., Risko E. F., Ansari D., Fugelsang J. A. Mathematics anxiety affects counting but not subitizing during visual enumeration // *Cognition.* – 2010. – № 114. – P. 293-297.
7. Mattarella-Micke A., Mateo J., Kozak M. N., Foster K., Beilock S. L. Choke or thrive? The relation between salivary cortisol and math performance depends on individual differences in working memory and math-anxiety // *Emotion.* – 2011. – № 11. – P. 1000-1005.
8. Nunez-Pena M. I., Suarez-Pellicioni M., Bono R. Effects of math anxiety on student success in higher education // *Int J Educ Res.* – 2013. – № 58. – P. 36-43.
9. OECD: PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement Drive and Self-Beliefs (Volume III). – PISA, OECD Publishing, 2013.
10. Pletzer B., Kronbichler M., Nuerk H.-C., Kerschbaum H. H. Mathematics anxiety reduces default mode network deactivation in response to numerical tasks // *Front Hum Neurosci.* – 2015. – № 9. – P. 1-12.
11. Ramirez G., Chang H., Maloney E. A., Levine S. C., Beilock S. L. On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: the role of problem solving strategies // *J Exp Child Psychol.* – 2015. – № 141. – P. 83-100.
12. Ramirez G., Gunderson E. A., Levine S. C., Beilock S. L. Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school // *J Cogn Dev.* – 2013. – № 14. – P. 187-202.
13. Rubinsten O., Eidlin H., Wohl H., Akibli O. Attentional bias in math anxiety // *Front Psychol.* – 2015. – № 6. – P. 1-9.
14. Suarez-Pellicioni M., Nunez-Pena M. I., Colome' A. Attentional bias in high math-anxious individuals: evidence from an emotional Stroop task [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01577>.
15. Vukovic R. K., Kieffer M. J., Bailey S. P., Harari R. R. Mathematics anxiety in young children: concurrent and longitudinal associations with mathematical performance // *Contemp Educ Psychol.* – 2013. – № 38. – P. 1-10.
16. Wang Z., Lukowski S. L., Hart S. A., Lyons I. M., Thompson L. A., Kovas Y., Mazzocco M. M. M., Plomin R., Petrill S. A. Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.1177/0956797615602471>.
17. Young C. B., Wu S. S., Menon V. The neurodevelopmental basis of math anxiety // *Psychol Sci.* – 2012. – № 3. – P. 492-501.

УДК 376.37:37.018.1:159.9
ББК Ю994.6+4490.264

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Набойченко Евгения Сергеевна,

доктор психологических наук, профессор, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 366; e-mail: dhona@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С АТИПИЧНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ВНЕШНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое сопровождение; атипичные особенности внешности детей; детско-родительские отношения; семейное воспитание; психологическая помощь.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено психологическое сопровождение развития детей разных возрастных периодов с атипичными особенностями внешности в условиях научно-практического центра. Определена актуальность данной проблемы, которая заключается в том, что обязательной составляющей формирующего пространства является информационно-аналитическая составляющая, в задачи которой входит не только сбор и обработка информации о детях с атипичными особенностями внешности, но и разработка эффективных методик для специалистов. В начале статьи обозначена проблема исследования, которая заключается в необходимости осуществления комплексной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с атипичными особенностями внешности. Представлены различные направления и блоки психологической помощи: коррекция супружеских отношений, детско-родительских отношений, стиля воспитания, профориентационная работа с подростками и их родителями. Коррекция детско-родительских отношений направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: навыки знакомства и общения, навыки принятия позиции другого, тренировка взгляда на себя со стороны, умение находить позитивные качества у других, умение принятия совместных решений. Программа коррекции стиля семейного воспитания содержит детско-родительскую, родительскую и супружескую составляющие. Программа подросткового тренинга с элементами профессиональной ориентации содержит детскую и родительскую составляющие. Детская составляющая включает формирование и развитие навыков открытого стиля общения, умения самопрезентации, представления об отношении к себе, самооценке, развитии и личностном росте, умение ценить личность другого и др.

Naboychenko Evgeniya Sergeevna,

Doctor of Psychology, Professor, Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN HAVING ATYPICAL PECULIARITIES OF APPEARANCE

KEYWORDS: psychological support; atypical features children's appearance; parent-child relationships; family upbringing; psychological assistance.

ABSTRACT. The article discusses psychological assistance to children with atypical features of appearance of different age in a scientific-practical center. The urgency of this problem is determined by the fact that an information-analytical component is the basic one in the forming space; it includes not only the collection and processing of information about children with atypical features of appearance, but it also implies the development of effective methods for the specialists. The beginning of the article outlines the problem of the study, which is the need of the implementation of the comprehensive psychological assistance to families raising children with atypical features of appearance. It presents a variety of areas and blocks of psychological assistance, such as: correction of the marital relationship, parent-child relationships, parenting style, career guidance for adolescents and their parents. Correction of child-parent relations aimed at the development of the following knowledge and skills: the skills of exploring and communicating; the skills of taking the other position, an exercise "glance at oneself"; the ability to find positive qualities in the others; the ability for joint decision-making. The program of correction of style of family education includes parent-child, parental and marital components. Program of the training for teenagers with the elements of vocational guidance contains child's and parent's components. The child's component includes formation and development of the following knowledge and skills: skills of open communication style, skills of self-presentation, the attitude to oneself, self-assessment, development and personal growth, the ability to appreciate the other person, etc.

Семья, воспитывающая ребенка с атипичными особенностями внешности, достаточно закрыта и не позволяет вторгаться в свой внутренний мир специалистам, особенно психологу. От семьи исходит тотальное недоверие, высокая тревожность не только за ребенка, но и за семейное благополучие. Актуальность проблемы и темы исследования обусловлена тем, что

прогресс медицины позволяет жить и развиваться значительному числу людей, имеющих атипичные особенности анатомо-физиологической организации, и это ставит перед психологической наукой и практикой вопрос: как сформировать нормальную, социально активную, творческую личность, если ее анатомо-физиологическую организацию медицина оценивает как патологиче-

скую, в частности, если атипичными являются анатомо-физиологические особенности внешности человека, такие, как врожденная расщелина верхней губы и/или неба (ВРГиН). Актуальность проблемы обусловлена широкой распространенностью данной аномалии, занимающей первое место среди врожденных аномалий (Е. Ю. Симоновская, Г. В. Долгополова, С. И. Блохина), а также тем, что взрослые люди с подобной внешностью составляют значительную часть трудоспособного населения в различных сферах профессиональной деятельности (промышленном производстве, науке, искусстве и т. д.) [9].

Врожденные расщелины верхней губы и неба – это временные анатомические особенности, относящиеся к корригируемым нарушениям развития. В соответствии с используемыми в отечественной медицине стандартами и технологиями к возрасту двух лет данные атипичные челюстно-лицевые особенности устраняются полностью. При этом наряду с медицинским, хирургическим лечением требуется значительная психолого-педагогическая и социальная работа, направленная не только на обеспечение эстетически приемлемой внешности и речевой функции, но и прежде всего на социально-психологическую адаптацию ребенка и его семьи в обществе (Е. А. Баландина, Е. Ю. Симоновская, А. В. Старшинова, Н. В. Обухова, Т. Millard, L. C. Richman) [4].

Целью статьи является раскрытие и предоставление результатов исследования и программы по сопровождению семей, воспитывающих детей с атипичными особенностями внешности. Обзор исследований позволил выделить ключевые методологические основания исследования: идеи культурно-исторической теории о единстве законов развития нормального и аномального ребенка, о личности как результате социального развития, взаимодействия ребенка со средой и близким окружением, о роли деятельности в развитии личности (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Т. А. Власова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. И. Луговский, М. С. Певзнер, Д. И. Фельдштейн, Ж. И. Шиф, Д. Б. Эльконин и др.) [11], представления о семейных системах и их роли в развитии детей с типичными и атипичными анатомо-физиологическими и психическими особенностями (И. С. Багдасарьян, М. Боуэн, Т. А. Добровольская, И. Ю. Левченко, Н. В. Мазурова, И. И. Мамайчук, В. Л. Мартынов, Р. В. Овчарова, Г. В. Пятакова, М. М. Семаго, В. В. Ткачева, У. В. Ульянова, К. М. Халл, Э. Г. Эйдемиллер и др.) [7].

В качестве гипотезы исследования были выдвинуты следующие предположения:

- семья ребенка с атипичными особенностями внешности находится в психотравмирующей ситуации, что негативно сказывается на супружеских и детско-родительских отношениях;

- комплексное психологическое воздействие на развитие личности с атипичными особенностями внешности может быть наиболее полно реализовано в специализированном научно-практическом центре, способном осуществлять мониторинг всех составляющих формирующего пространства и их эффективное преобразование в интересах каждой конкретной личности.

В работе с родителями использовались тест-опросник «Удовлетворенность браком», тест М. Люшера, тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин), методика «PARI», методика «АСВ» (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис) [1].

На нервное напряжение и срывы указали 22 % респондентов, на чувство вины – 12 %, конфликты в семье и распад брака отметили соответственно 3 и 2 %. Интересно, что 19 % опрошенных родителей отметили, что лечение, заботы о ребенке сплотили и укрепили семью. Отвечая на вопрос, что дает силы в преодолении трудностей в лечении ребенка, 90 % отметили желание обеспечить ему полноценное будущее, а 45 % указали чувство долга. Полученные результаты показывают, что, с одной стороны, семьи детей с ВРГиН могут рассматриваться как вполне традиционные и соответствующие среднестатистическим критериям, но, с другой стороны, в таких семьях явно чувствуется определенный эмоционально-психологический дискомфорт.

Специфика психологического сопровождения развития детей с атипичными особенностями внешности заключается в следующем: во-первых, сопровождение семьи осуществляется на базе центра «Бонум» амбулаторно (работа ведется в течение года при встречах 2 раза в неделю) и в условиях стационара (2-3 раза в неделю) при участии группы специалистов: медиков, психологов, социальных работников; во-вторых, в сопровождении участвует все ближайшее окружение семьи: бабушки, дедушки, близкие родственники, которые непосредственно должны принять участие в программе и осуществлять поддержку после стационара. Данный центр обеспечивает возможность постоянно моделировать формирующее пространство с учетом ситуации «здесь и теперь», включая в процесс сопровождения не только семью ребенка, но и родственников, и «значимых других людей». На всех этапах подготовки и проведения хирургических операций психолог консультирует не только родителей по воз-

никающим у них вопросам, но и врачей, которые должны определиться с тактикой поведения по отношению к матери и ребенку, а иногда и целесообразностью проведения сложных оперативных и ортодонтических вмешательств. Это позволяет в дальнейшем начать раннюю логопедическую и психологическую работу по формированию психологической базы речи. Социальный работник и психолог ориентируют родителей в выборе детских дошкольных образовательных учреждений, подростков с врожденной расщелиной – в области профессиональной ориентации, а также оказывают социально-правовую и психологическую помощь при их трудоустройстве. Психолог постоянно осуществляет мониторинг развития и функционирования личности детей, ранее прооперированных по поводу врожденной расщелины, а также с последствиями врожденной расщелины (ПВР) далеко за пределами детского возраста с целью накопления позитивной аудио- и видеoinформации о потенциальных возможностях трудоустройства людей с врожденной расщелиной, получения ими образования, самоактуализации в профессиональной деятельности, создания семьи и рождения детей. С учетом достижений современной медицины разработана и применяется на практике информационная программа «ПВР».

Формирование позитивной, толерантной позиции у родителей ребенка, его родственников и ближайшего социального окружения является основной задачей в работе психолога. В зависимости от возраста и потребностей ребенка психолог применяет различные программы и технологии психологического воздействия на ребенка и его семью. Психологическая просветительская работа с родителями, у которых должен родиться или родился ребенок с ВРГиН, начинается с программы «Осознанное родительство». В рамках программы родители знакомятся с разнообразной психолого-педагогической, социальной и медицинской информацией, получают элементарные знания об особенностях психического развития, об анатомо-физиологических особенностях детей с расщелиной (например, как кормить такого ребенка, как ухаживать за ним) [8].

Основные цели программы «Осознанное родительство» следующие: 1) установление психологического контакта между родителями ребенка и командой специалистов центра; 2) повышение психолого-педагогической компетентности родителей, имеющих детей с врожденной расщелиной [10].

Психологическое сопровождение семьи позволяет решать несколько ключевых задач: формирование у родителей мотивации

на принятие ребенка с анатомической аномалией, которая внешне может выглядеть ужасающе (при расщелине губы), на установление гармоничных отношений с таким ребенком; включение родителей в качестве равноправных партнеров, активных участников в процесс сопровождения развития ребенка; формирование толерантного отношения к другим детям и родителям; формирование у родителей стрессоустойчивости по отношению к негативным общественным установкам и стереотипам.

Разработанная нами программа «Осознанное родительство» позволяет всесторонне, в частности психологически, подготовить семью, прежде всего мать, к появлению ребенка с расщелиной. Качественным показателем работы по данной программе является тот факт, что за последние 7 лет по Свердловской области не было ни одного отказа от детей с расщелиной. Специалисты центра выезжают и в роддома в первые сутки, если диагноз был поставлен впервые при рождении, и объясняют матери, что имеющиеся у ребенка анатомические особенности носят временный характер, легко устраняются и не влияют на умственное развитие ребенка. Ребенка с врожденной расщелиной в течение первых 10 дней жизни ставят на учет в центре, где с ним и с его семьей работает целая команда специалистов, координатором работы которых является психолог.

Психолог традиционно выполняет три вида деятельности: диагностику, консультирование и психокоррекцию. При разработке тренингов и психологических занятий нами использовались работы отечественных авторов (М. И. Чистякова, К. Фопель, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, К. Е. Лютова, Г. Б. Моница). Длительность проводимых занятий зависела от возраста ребенка. Время проведения тренинга – от 25 до 40 минут. Частота занятий – 2-3 раза в неделю. Индивидуальные и групповые занятия имели следующую структуру: 1) установочный этап; 2) психокоррекционный этап; 3) релаксационный этап; 4) завершающий этап [5].

Психологическая тренинговая работа включала четыре блока.

Первый блок – коррекция супружеских отношений. Этот вид психологической работы может проводиться как при рождении ребенка с врожденной расщелиной, так и в другое время, когда в супружеских отношениях возникает кризис. Однако, как показывает наша практика, на начальном этапе психологической работы с семьей (рождение ребенка) проводить данный вид тренинга нецелесообразно, так как родители не столько озабочены решением супруже-

ских проблем, сколько тем, как поскорее прооперировать ребенка.

С целью нормализации супружеских отношений обследуемым семьям оказывалась психокоррекционная и консультативная помощь. На начальном этапе семейная психотерапия проводится с частотой 1-2 сеанса в неделю, а затем встречи происходят один раз в две недели и далее – один раз в три недели. Продолжительность психокоррекции достигала в ходе нашей работы 5-6 месяцев [14].

Супружеская психокоррекционная работа проводилась в 22 семьях, имеющих детей с ВРГиН (ЭГ). КГ составили 20 семей, имеющих детей без врожденной расщелины, в которых работа по коррекции супружеских отношений не проводилась. Психологическая диагностика осуществлялась в обеих группах до проведения в ЭГ психокоррекционной работы. После проведенной психологической коррекции семьи ЭГ повторно были протестированы с помощью теста-опросника «Удовлетворенность браком». После проведения психокоррекционных мероприятий с родителями ЭГ удовлетворенность супружескими отношениями существенно изменилась и теперь не имеет достоверных различий с КГ (критерий Стьюдента).

Второй блок – коррекция детско-родительских отношений. Программа детско-родительского тренинга по преодолению детской тревожности в семьях, имеющих ребенка с ВРГиН, включала в себя детскую, родительскую и детско-родительскую составляющие.

Детская составляющая направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: 1) знание о социальных ролях, репертуарные навыки; 2) идентификация и вербализация ощущений, эмоционального состояния; 3) отношение к себе, самооценка, развитие и личностный рост, ценность «моей» и «твоей» личности; 4) формирование навыков эмоциональной стабильности у детей в ситуациях отсутствия предварительного опыта; 5) формирование представления о зависимости эмоциональных реакций от ситуации общения; 6) знание о природе человеческой привлекательности и симпатии; 7) формирование у детей умений и навыков неконфликтных реакций; 8) формирование навыков эмпатии, умения принимать и оказывать поддержку [3].

Родительская составляющая направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: 1) знание о возможности компенсации дефекта, личностного развития детей с ВРГиН; 2) знание о семейных ролях, семейных мифах и границах; 3) знание о семейных стабилизаторах и резервах, умение их использовать; 4) зна-

ние о стилях воспитания, формирование навыков гармоничного стиля воспитания; 5) знание о родительской позиции и семейных правилах.

Детско-родительская составляющая направлена на развитие и формирование следующих знаний, умений, навыков: 1) навыки знакомства и общения; 2) навыки принятия позиции другого, тренировка взгляда на себя со стороны; 3) умение находить позитивные качества у других; 4) умение принятия совместных решений [2].

Для отражения динамики детско-родительских отношений до и после тренинга мы использовали тест Р. Бернса «Кинетический рисунок семьи». Если до тренинга показатели в группе детей с ВРГиН (19 чел.) достоверно отличались (по критерию F^* – угловое преобразование Фишера) от показателей детей КГ (20 чел.) по параметрам «Наличие беспокойства у детей об отношении к ним взрослых» (63 % в ЭГ против 20 % в КГ, $p \leq 0,05$), «Эмоциональное напряжение и дистанция» (74 % в ЭГ против 15 % в КГ, $p \leq 0,05$), «Дискомфорт» (58 % в ЭГ против 20 % в КГ, $p \leq 0,05$), то после тренинга, направленного на создание обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, произошло значительное улучшение детско-родительских отношений: показатели беспокойства, напряжения и дистанции, дискомфорта снизились у детей с ВРГиН (19 чел.) почти в два раза, и хотя эти показатели остались несколько выше, чем в КГ (20 чел.), но различия уже не являлись статистически достоверными.

Третий блок – коррекция стиля семейного воспитания. Программа коррекции стиля семейного воспитания содержит детско-родительскую, родительскую и супружескую составляющие.

Детско-родительская составляющая включает формирование и развитие знаний, умений и навыков в следующих областях: 1) повышение гибкости и адекватности в воспитании ребенка родителем; 2) повышение самооценки ребенка.

Родительская составляющая включает формирование и развитие следующих знаний, умений и навыков: 1) знание о стилях воспитания; 2) знание о родительской позиции и семейных правилах; 3) знание о семейных ролях, семейных мифах и границах; 4) вера в свои способности поступать правильно; 5) определение вклада мужчины в воспитание и реабилитацию ребенка.

Супружеская составляющая включает формирование и развитие знаний, умений и навыков в следующих областях: 1) анализ причин и механизмов возникновения семейных конфликтов; 2) профилактика се-

мейных конфликтов; 3) разрешение семейных конфликтов.

Предлагаемая нами методика основана на эффектах непрямого, опосредованного воздействия, своего рода терапии окружающей средой. Использование серии из 7-10 еженедельных занятий позволяет получить комплексный эффект, включающий в себя коррекцию личностных особенностей ребенка, оптимизацию детско-родительских отношений и отношений в супружеской паре. В тренинговых занятиях участвовали 30 родителей из 104, обследованных в констатирующем эксперименте [15].

До тренинговой работы в группе родителей, имеющих детей с ВРГиН (104 чел.), по показателям методики АСВ «авторитарность отношений в семье» и «неустойчивый тип воспитания» достоверных различий с КГ родителей условно здоровых детей (92 чел.) выявлено не было. В то же время имело место почти двукратное превышение по показателю «Воспитание по типу гиперопеки» в семьях, имеющих детей с ВРГиН ($p \leq 0,05$), достоверными были также различия по показателю «Противоречивое отношение к самостоятельности ребенка» (в ЭГ больше, $p \leq 0,05$) и «Гармоничное воспитание» (в ЭГ меньше, $p \leq 0,05$, по критерию F^* – угловое преобразование Фишера).

После тренинговой работы в подгруппе в 30 чел. произошло достоверное снижение результатов по показателям «Неустойчивый тип воспитания» (с 20,0 до 16,6 %, $p \leq 0,05$), «Воспитание по типу гиперопеки» (с 40,1 до 26,6 %, $p \leq 0,05$). По остальным показателям статистически достоверных сдвигов после тренинга не выявлено, хотя некоторое снижение также отмечено.

Анализ отсроченных результатов применения обсуждаемой тренинговой методики показал, что она является эффективной в случаях, когда обнаружены низкая самооценка у ребенка, высокая тревожность в семейной ситуации, конфликтность ребенка в семье, эмоциональное отвержение ребенком кого-либо из родителей, неадекватные ожидания родителей по отношению к ребенку, несогласованность воспитательных позиций родителей.

Четвертый блок – профориентационная работа с подростками и их родителями. Программа подросткового тренинга с элементами профессиональной ориентации содержит детскую и родительскую составляющие.

Детская составляющая включает формирование и развитие следующих знаний, умений и навыков: 1) навыки открытого стиля общения, умения самопрезентации; 2) представления об отношении к себе, самооценке, развитии и личностном росте,

умение ценить личность другого; 3) навык позитивного отношения к себе и другому, понятие о жизненных ценностях; 4) навык преодолевающего поведения; 5) осознание собственной потребности и способности к общению, решение некоторых проблем в общении; 6) умение ориентации в своих профессиональных возможностях, умение согласовывать свои желания и амбиции с реальностью [6].

Родительская составляющая включает формирование и развитие знаний, умений и навыков в следующих областях: 1) актуальные и потенциальные возможности ребенка с врожденной расщелиной и клинические показания в отношении выбора профессии для него; 2) принятие ребенка таким, какой он есть; 3) толерантное отношение к другим детям.

Система профориентации является частью общей трудовой подготовки школьников, образования и воспитания, цель которых – всестороннее развитие личности. Нами обследовано 120 подростков, имеющих ВРГиН, в возрасте 14-18 лет.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют определить основные направления психологической помощи этой группе подростков: преодоление трудностей общения и профилактика отклонений в личностном развитии, участие психолога в профессиональной ориентации, психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка и подростка с атипичными особенностями внешности, психологическое консультирование педагогов по проблемам личности подростка с атипичными особенностями внешности.

Содержание работы определяется конкретными проблемами подростка, выявленными на диагностическом этапе, но с учетом возраста и общей характеристики детей и подростков, имеющих ВРГиН. Основными мишенями воздействия являются формирование устойчивой адекватной самооценки, повышение социальной активности личности, развитие коммуникативных навыков, формирование уверенности в себе, выработка гармоничной структуры ценностных ориентаций. В работе используются и групповые, и индивидуальные формы, причем с учетом проблем социального взаимодействия лиц с ВРГиН групповые формы более предпочтительны.

В нашем исследовании в групповой психокоррекционной работе приняли участие 34 подростка и 34 их матери.

Работа по профессиональной ориентации проводилась в несколько этапов: 1) оценка психологических и физических возможностей школьника, имеющего ВРГиН, определение его профессиональных интересов и

намерений; 2) совместное занятие с психологом и врачом с целью определения актуальных и потенциальных возможностей, клинических показаний и противопоказаний в отношении возможных профессий (на этом этапе создается примерный перечень профессий с учетом склонностей и функциональных возможностей подростка); 3) занятия в группах социально-психологического тренинга, на которых совместно с психологом обсуждаются планы и намерения каждого участника (в ходе дискуссий ведущий стремится расширить представления членов группы о мире профессий, активизировать осознание необходимости правильного профессионального выбора; в группах соблюдается принцип партнерства – подросток должен сам решить вопрос о будущей профессии, а не принять навязанное ему решение); 4) параллельно с деятельностью групп проводятся психологические занятия с родителями [12].

Сравнение результатов до и после проведения профориентационной работы с подростками и их родителями выявило следующие закономерности.

Нереальные профессиональные намерения подростков с ВРГиН ($n=34$) до тренинговой программы составили 17,9 %, после тренинговой программы они статистически достоверно снизились и составили 5,8 % (по критерию χ^2 – угловое преобразование Фишера, $p \leq 0,05$). Завышенные родительские ожидания ($n=34$) до тренинговой программы составили 20,8 %, после тренинговой программы – 8,3 % ($p \leq 0,05$).

Следует указать, что на исходном этапе отмечалась статистически значимая положительная корреляционная зависимость между уровнем родительских ожиданий и нереальностью профессиональных намерений детей ($r=0,76$). Родители отдавали предпочтение престижным профессиям, подростки же старались сделать выбор в пользу профессий, которые не требуют вербального контакта с другими людьми. Этот факт подчеркивает важность психологической работы с семьей и подростком с ВРГиН

по формированию профессиональной ориентации.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы: программа психологического сопровождения, разработанная нами, предполагает поэтапную работу психолога с ребенком с ВРГиН и его семьей, начиная с момента рождения ребенка и до его вхождения в самостоятельную жизнь. Эффективность проведенной психокоррекционной работы оценивалась нами в субъективном и объективном планах. В субъективном плане результативность оценивалась, во-первых, на основе положительных отзывов родителей о проведенных психокоррекционных занятиях и тренингах, во-вторых, на основе возникновения положительного настроения и проявления стенических эмоций у участников групп как на занятиях, так и после них, в-третьих, по возникновению чувства сплоченности в группах, между отдельными ее участниками, в-четвертых, у родителей выработались модели позитивного поведения с детьми и взрослыми, толерантного отношения к социуму.

В объективном плане положительная результативность была отмечена как в улучшении динамики детско-родительских и супружеских отношений, в формировании реальных профессиональных ожиданий у родителей и намерений у подростков, так и в статистически достоверном улучшении показателей контрольного обследования, проведенного после комплекса психокоррекционных мероприятий.

Таким образом, эффективность разработанной и апробированной программы психологического сопровождения развития детей и подростков с атипичными особенностями внешности, включающей коррекцию супружеских, детско-родительских отношений, стиля семейного воспитания и профориентационную работу с подростками и их родителями, подтверждена на основе использования субъективных и объективных критериев, а также статистическими данными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абшилава Е. Ф., Набойченко Е. С. Теоретические и практические проблемы современной психологии здоровья // Социальное здоровье: теория, методология, практика : монография. – Стерлитамак ; СПб., 2015. – С. 5-24.
2. Блохина С. И., Набойченко Е. С. Система организации помощи и коррекционно-обучающая технология для детей дошкольного возраста с врожденной челюстно-лицевой патологией : монография. – Екатеринбург : СВ-96, 1999. – 192 с.
3. Глотова Г. А. Специфика потребностей развития детей с врожденной расщелиной губы и неба // Известия Уральского гос. ун-та им. А. М. Горького. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – № 1. – С. 48-56.
4. Инклюзивное образование. Вып. 1. / сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фагина. – М. : Школьная книга, 2010. – 272 с.
5. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь : монография. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.

6. Набойченко Е. С. Создание формирующего пространства как условие развития социальной компетентности детей с врожденной челюстно-лицевой патологией // Известия Уральского гос. ун-та им. А. М. Горького. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 3. – С. 275-284.
7. Набойченко Е. С. Качественные составляющие (инварианты) реабилитации в структуре формирующего пространства // Образование и наука. Известия Урал. отделения РАО. – 2009. – № 1. – С. 133-137.
8. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие для вузов / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2011. – 176 с.
9. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. изд. / под ред. С. В. АЛЕХИНОЙ, Е. Н. КУТЕПОВОЙ. – М. : Моск. городской психолого-пед. ун-т, 2013.
10. Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. – СПб. : Питер, 2003. – 994 с.
11. Поворозник О. А., Алёшина А. В. Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 693-695.
12. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. АЛЕХИНОЙ, М. М. СЕМАГО. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
13. Фитина Л. Н. Теоретические основы педагогической диагностики в воспитании младших школьников // Вестник УГТУ-УПИ. Сер. Образование и воспитание. Экономика и управление физической культуры и спорта. – 2005. – № 10 (81). – Вып. 6. – Т. 1. – С. 306-312.
14. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999. – 656 с.
15. Янькова И. А. Социально-педагогические программы направленные на преодоление социальной эксклюзии детей-инвалидов // Аспирантский сборник. – 2005. – С. 312-318.

REFERENCES

1. Abshilava E. F., Naboychenko E. S. Teoreticheskie i prakticheskie problemy sovremennoy psikhologii zdorov'ya // Sotsial'noe zdorov'e: teoriya, metodologiya, praktika : monografiya. – Sterlitamak ; SPb., 2015. – S. 5-24.
2. Blokhina S. I., Naboychenko E. S. Sistema organizatsii pomoshchi i korrektsionno-obuchayushchaya tekhnologiya dlya detey doshkol'nogo vozrasta s vrozhdennoy chelyustno-litsevoy patologiyey : monografiya. – Ekaterinburg : SV-96, 1999. – 192 s.
3. Glotova G. A. Spetsifika potrebnostey razvitiya detey s vrozhdennoy rasshchelinoy guby i neba // Izvestiya Ural'skogo gos. un-ta im. A. M. Gor'kogo. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2008. – № 1. – S. 48-56.
4. Inkluzivnoe obrazovanie. Vyp. 1. / sost. S. V. Alekhina, N. Ya. Semago, A. K. Fadina. – M. : Shkol'naya kniga, 2010. – 272 s.
5. Monina G. B., Lyutova-Roberts E. K., Chutko L. S. Giperaktivnye deti: psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' : monografiya. – SPb. : Rech', 2007. – 186 s.
6. Naboychenko E. S. Sozdanie formiruyushchego prostranstva kak uslovie razvitiya sotsial'noy kompetentnosti detey s vrozhdennoy chelyustno-litsevoy patologiyey // Izvestiya Ural'skogo gos. un-ta im. A. M. Gor'kogo. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2009. – № 3. – S. 275-284.
7. Naboychenko E. S. Kachestvennye sostavlyayushchie (invarianty) reabilitatsii v strukture formiruyushchego prostranstva // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural. otdeleniya RAO. – 2009. – № 1. – S. 133-137.
8. Organizatsiya i sodержание spetsial'noy psikhologicheskoy pomoshchi detyam s problemami v razvitiy : ucheb. posobie dlya vuzov / U. V. Ul'enkova, O. V. Lebedeva. – M. : Akademiya, 2011. – 176 s.
9. Organizatsiya inkluzivnogo obrazovaniya dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : ucheb. izd. / pod red. S. V. Alekhinoy, E. N. Kutepovoy. – M. : Mosk. gorodskoy psikhologo-ped. un-t, 2013.
10. Perre M., Baumann U. Klinicheskaya psikhologiya. – SPb. : Piter, 2003. – 994 s.
11. Povoroznyuk O. A., Aleshina A. V. Izuchenie urovnya sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v nachal'noy shkole // Molodoy uchenyy. – 2016. – № 7. – S. 693-695.
12. Sozdanie i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inkluzivnoy praktiki : metod. posobie / pod obshch. red. S. V. Alekhinoy, M. M. Semago. – M. : MGPPU, 2012. – 156 s.
13. Fitina L. N. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy diagnostiki v vospitanii mladshikh shkol'nikov // Vestnik UGTU-UPI. Ser. Obrazovanie i воспитание. Ekonomika i upravlenie fizicheskoy kul'tury i sporta. – 2005. – № 10 (81). – Vyp. 6. – Т. 1. – S. 306-312.
14. Eydemiller E. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. – SPb., 1999. – 656 s.
15. Yan'kova I. A. Sotsial'no-pedagogicheskie programmy napravlennye na preodolenie sotsial'noy eksklyuzii detey-invalidov // Aspirantskiy sbornik. – 2005. – S. 312-318.

УДК 378.147:35.08
ББК Ц439.7

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Деккерт Дмитрий Викторович,

кандидат педагогических наук, майор полиции, старший преподаватель, кафедра философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников ОВД, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России; 625049, г. Тюмень, ул. Амурская, д. 75; e-mail: dekkert@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации; дополнительное профессиональное образование; профессиональная культура; нравственная активность; служебно-учебная среда; педагогическое прогнозирование; органы внутренних дел.

АННОТАЦИЯ. Формирование ценностных ориентаций у слушателей, обучающихся в организации дополнительного профессионального образования МВД России, – достаточно насыщенный и интересный процесс. В условиях реформирования системы МВД России и усиления социальной направленности деятельности ведомства исследуемая проблема приобретает еще большую значимость. В статье рассматриваются теоретические аспекты вопроса, касающиеся понятия ценностных ориентаций, особенностей данного процесса, точки зрения исследователей. Проблема исследуется как с педагогической, так и с психологической точки зрения. Междисциплинарное взаимодействие играет в этом процессе ключевую роль. Загравивается и такой важный вопрос в педагогике, как прогнозирование, применительно как к принципу преемственности в целом, так и к процессу воспитания и обучения личного состава в частности. Дается авторское определение процесса формирования ценностных ориентаций сотрудников. Выделяются особенности служебно-учебной среды организации дополнительного профессионального образования и их влияние на формирование ценностных ориентаций сотрудников. В качестве базовых ценностных ориентаций, которые необходимо формировать у сотрудников, автор выделяет соблюдение, уважение прав и свобод человека и гражданина, а также умение проявлять сочувствие и сострадание, приходить на помощь гражданам, проявлять неравнодушие.

Dekkert Dmitry Viktorovich,

Candidate of Pedagogy, Major of Police, Senior Lecturer, Department of Philosophy, Foreign Languages and the Humanities, Tyumen Institute of Advanced Training for Law Enforcement Officers of the Ministry of the Internal Affairs of the Russian Federation, Tyumen Russia.

VALUE ORIENTATIONS OF TRAINEES AT THE INSTITUTIONS OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: THEORETICAL ASPECT

KEYWORDS: value orientations; additional vocational education; professional culture; moral activity; service and learning environment; pedagogical forecasting; internal affairs agencies.

ABSTRACT. The formation of value orientations among the trainees of the institutions of additional vocational education of the Ministry of the Internal Affairs of the Russian Federation is quite an intensive and interesting process. Due to the current reforms in the system of the MIA of Russia and strengthening of the social orientation of the Ministry activities, the studied problem becomes even more important. The theoretical aspects of the issue concerning the concept of value orientations, as well as the features of this process and the points of view of researchers are analyzed in the article. The problem is investigated from both pedagogical and psychological points of view. The interdisciplinary interaction plays a key role in this process. Such an important issue in pedagogy as forecasting, applied on the whole to the principle of continuity, and in particular to the process of education and training of police staff, is also considered. The author's definition of the process of formation of value orientations of law enforcement officers is given. Special features of the service and learning environment of the institution of additional vocational education and their influence on the formation of value orientations of police officers are distinguished. The author refers to the so-called "basic" value orientations which should be formed among the law enforcement officers, such as observance and respect for human and civil rights and freedoms, as well as the ability to show empathy and compassion and to help citizens.

Эпоха реформ государственных органов нашей страны в двадцать первом веке не обошла стороной и правоохранительную систему. Министерство Внутренних Дел Российской Федерации как одно из крупнейших силовых ведомств под-

верглось определенным изменениям: появились новые подходы к выполнению задач, стратегия развития. При этом социальная направленность ведомства была и остается главенствующим вектором деятельности. Взаимодействие с гражданами и обще-

ством, повышение доверия среди населения страны являлись и являются основополагающими задачами. Вместе с тем, когда поднимаются вопросы о реформировании системы, об оптимизации штатной численности личного состава, на второй план уходят вопросы морально-нравственного совершенствования. Однако для повышения эффективности результата реформирования вопросы нравственного оздоровления системы изнутри, обращенные к личности каждого сотрудника, должны быть неразрывны с организационно-штатными. Соглашаясь с мнением А. Л. Анисина, можем констатировать тот факт, что помимо формирования профессионально компетентной личности, обладающей определенными навыками и знаниями, не меньшее значение должен иметь процесс формирования мировоззренческих установок, обеспечивающих служение обществу и закону [1]. Большую роль в этом играют процессы обучения и воспитания. Именно поэтому будущее системы образования заключается в комплексной работе с использованием в педагогике не только преимущественно компетентного подхода, но и культурологического. Основными целями последнего являются построение образовательного процесса с опорой на моральные нормы, ценности, учет положительного опыта прошлого, а также доминирование взаимодействия между субъектами образовательного процесса в области морали и нравственности в служебной деятельности. При этом, опираясь на точку зрения профессора Е. В. Яковлева, будем считать, что «научный статус культурологического подхода определяется исследованием образования в качестве внутреннего стержня культуры, интегрирующего элемента всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания» [18, с. 112].

Поднимая вопросы о культурологическом подходе, о тех или иных морально-нравственных ценностях, поступках, идеалах, необходимо, на наш взгляд, обратиться к понятию «профессиональная культура». Под ним будем понимать «компонент общей культуры, проявляющийся в результате взаимодействия людей в сфере профессиональной деятельности, имеющей умственное и нравственное начало, закрепленное в моделях поведения сотрудников» [6, с. 18-19]. Профессиональная культура является собирательным понятием, включающим в себя определенные компоненты. Одним из таких является ценностный компонент.

Служба в правоохранительных органах основана на определенной системе ценностей. Актуальность вопроса о ценностях – как профессиональных, так и личностных –

на сегодняшний день, в условиях модернизации социума, приобретает едва ли не ключевое значение. Гораздо большее значение этот вопрос имеет применительно к системе образования, особенно ведомственного.

Организации дополнительного профессионального образования МВД России – одно из ключевых звеньев в системе подготовки личного состава к службе на различных должностях органов внутренних дел. В отличие от классического ведомственного, дополнительное профессиональное образование – более насыщенное (так как сроки обучения более короткие) и практико-ориентированное (так как обучаются уже действующие сотрудники). Для педагогического состава такой вид образования – более вариативный вследствие того, что приходится работать по программам как профессионального обучения и переподготовки, так и повышения квалификации со слушателями разного уровня и видов базового образования (к примеру, юридического и неюридического). В этой связи формирование профессиональной культуры сотрудников ОВД и ее ценностного компонента на этапе обучения играет очень большую роль. В этот период закладывается, а точнее, корректируется определенный базис профессионального поведения, основанный на проявлении личностных ценностей параллельно с ценностями профессиональными. Проявление таких ценностей в рамках учебного процесса позволяет вести речь о формировании ценностных ориентаций обучающихся.

Ценностный компонент профессиональной культуры подразумевает ценностные ориентации, то есть умение и способности переносить морально-нравственные аспекты в жизнь в виде поведения и конкретных поступков. Применительно к обучению сотрудников органов внутренних дел, обучающихся в организациях дополнительного профессионального образования, можно говорить о таких базовых ценностных ориентациях, как соблюдение, уважение прав и свобод человека и гражданина, а также умение проявлять сочувствие и сострадание, приходить на помощь гражданам и просто не быть равнодушным.

Обратимся к самому термину «ценностные ориентации». В науке на сегодняшний день не выработалось единого подхода к определению данной категории. Но нам прежде всего интересны взгляды ученых, применимые к педагогическому процессу.

Так, В. А. Сластенин всецело связывает ценностные ориентации с профессией и выделяет понятие «профессионально-ценностные ориентации». Под ними исследо-

ватель понимает характеристики субъекта, позволяющие удовлетворять материальные и духовные потребности и служащие ориентиром социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей [15, с. 42]. Позволим себе в определенной части не согласиться с позицией ученого. Материальные потребности не являются основными составляющими профессионального ориентира как для начинающих сотрудников ОВД, проходящих обучение, так и для действующих. Главенствующими и единственными основаниями для формирования ценностных ориентаций сотрудников полиции являются морально-нравственные, направленные на интересы общества и государства.

В. А. Матросов рассматривает ценностные ориентации как основу формирования профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел и понимает под ними «относительно самостоятельный феномен группового и индивидуального сознания, один из важнейших мотивов формирования и реализации жизненных планов людей, выбора профессии, тесно связанный с социальной ориентацией» [11]. Также автор выделяет ряд факторов, характеризующих систему ценностных ориентаций: социальная среда, воспитание и объект воздействия. Позиция данного автора нам наиболее близка, поскольку процесс формирования ценностных ориентаций в процессе обучения в организациях дополнительного профессионального образования системы МВД России – это действительно феномен, заключающийся в погружении в определенную служебно-учебную среду. Данная среда активно воздействует на формирование сознания сотрудника и осознанности выбора профессии. Более того, требования, предъявляемые к сотруднику, обучающемуся в организации дополнительного профессионального образования системы МВД России, направлены на соблюдение учебной дисциплины, формы одежды, распорядка дня, субординации и добросовестного несения службы в суточном наряде и способствуют активной коррекции уже состоявшихся личностей в вопросах служебного воспитания.

В продолжение темы о процессе обучения в ведомственных организациях системы МВД России представляется интересным рассмотреть вопрос, касающегося ценностных оснований (ориентиров) построения непрерывного образования в учебных заведениях МВД России. Ценностные основания (ориентиры) образовательного процесса в данном случае выступают в качестве определенных предпосылок к наиболее качественному и эффективному процессу фор-

мирования ценностных ориентаций сотрудников. Некоторые ученые (например, В. В. Васильев, С. А. Майорова, Е. А. Вызулин и др.), говоря об особенностях функционирования образовательных организаций МВД России, выделяют следующие блоки ценностных оснований (ориентиров) построения образовательного процесса: ценностные основания деятельности обучающихся, преподавательского состава, работодателя в лице комплектовующих ОВД [4]. При этом авторы подчеркивают, что система ведомственного дополнительного профессионального образования в вопросах ценностных оснований (ориентиров) остается до сих пор недостаточно изученной. Важно отметить, что ценностные основания (ориентиры) «полицейского образования» предполагают анализ и взаимное согласование ценностных ориентаций всех категорий обучающихся. Позиция данных исследователей представляется нам достаточно фундаментальной по причине того, что вопрос формирования ценностных ориентаций рассматривается ими через призму изначально задаваемого научного вектора воздействия различных субъектов образовательного процесса друг на друга. Наличие ценностных оснований (ориентиров) и, как следствие, обратной связи педагогического процесса с работодателем очень важно для повышения эффективности процесса обучения и воспитания сотрудников. Многие исследователи, рассматривая такую связь, важное место отводят вопросам педагогического прогнозирования [5; 10; 12]. В этой связи девиз дополнительного профессионального образования «Обучение через всю жизнь» приобретает ярко выраженную актуальность и еще большую целесообразность в вопросах нравственного воспитания и развития личного состава МВД России.

Определяя ценностные ориентации как относительно самостоятельный элемент социально-психологической структуры личности, О. Н. Штаб подчеркивает, что они являются объектом воспитания, а проблема формирования ценностных ориентаций – это проблема всей системы образования [17]. Здесь хотелось бы отметить, что автор разворачивает исследование указанной проблемы в другую сторону и имеет в виду не только ведомственное и дополнительное профессиональное образование, но и другие виды образования, начиная со средней школы и заканчивая вузами или ссузами. Данная точка зрения является достаточно обоснованной вследствие того, что система образования в целом подразумевает наличие определенных взаимосвязанных элементов. Цепочка «школа – ссуз (вуз) – организация дополнительного профессионального образования МВД России» явля-

ется достаточно последовательной и учитывает один из главных принципов системы образования – принцип преемственности [13; 14; 16]. Под ним мы в большей мере будем понимать систему ступенчатого воспитания и обучения, поэтапное изучение личности. Рассматривая вопросы, касающиеся определения ценностных ориентаций и особенностей их формирования в ведомственных организациях МВД России, считаем необходимым затронуть, помимо педагогической стороны вопроса, еще и психологическую.

В этой связи представляется весьма интересной позиция Л. Н. Антиловой, подчеркивающей важность такого понятия, как «нравственная активность», при формировании нравственных ценностей и привычек. Исследователь в качестве отдельного аспекта выделяет сенситивный период развития личности, подчеркивая возрастные особенности в вопросах восприятия и осознания своего поведения человеком. В связи с этим, рассматривая вопрос о формировании ценностных ориентаций у обучающихся в организациях дополнительного профессионального образования, необходимо обращать внимание на возрастные категории слушателей, особенности восприятия ими информации, ее понимания и эффект в поведении. Педагогическому и строевому составу важно понимать и осознавать, что нравственная активность должна осуществляться не по приказу, а по «велению сердца». В таком случае, по мнению автора, у человека сохраняется волевой потенциал и способность действовать и поступать искренне в любых ситуациях, требующих нравственной оценки [2]. В обратном случае возможны проявления различных типов деструктивности в поведении [7]. Также нравственную активность мы можем рассматривать как существенный признак процесса взаимодействия при работе в чрезвычайных ситуациях [3].

При этом нравственная активность в условиях служебно-учебной среды образовательной организации дополнительного профессионального образования может являться проявлением как положительных, так и отрицательных качеств сотрудника. Это может быть связано с различным пониманием тех или иных нормативных требований, с взаимоотношениями внутри учебных групп, курсов и подразделений. Служебная субординация, принцип единоначалия и коллективизма могут в той или иной мере способствовать формированию «иной» нравственной активности. Следовательно, и оценка поведения в определенных ситуациях может быть различной. При этом еще раз подчеркнем, что нравственная ак-

тивность – момент сугубо психологический, являющийся своеобразным катализатором в процессе формирования ценностных ориентаций сотрудника. Ключевую роль здесь должны играть профессорско-преподавательский состав, кураторы, курсовые офицеры, психологи. Их задача – изучить личностные особенности обучающихся и скорректировать направленность на интересы службы.

Продолжая рассматривать психологический элемент, нельзя не согласиться с точкой зрения И. В. Костылевой, полагающей, что главным интегральным качеством человека, обуславливающим его направленность на высокий уровень выполнения профессиональных задач, является надежность. По мнению специалиста, надежность «представляет собой качество духовно-нравственного содержания в силу того, что оно отражает устойчивость, стабильность и нравственную организацию» [9, с. 126].

Такой элемент, как «надежность», является качественной характеристикой в вопросах формирования ценностных ориентаций. Он свидетельствует о той самой нравственной организации личности, а значит, о способности сотрудника осознавать свое поведение и действовать, опираясь на нравственные ценности [8].

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения на проблему формирования ценностных ориентаций, можно сказать, что обучение в ведомственных организациях дополнительного профессионального образования МВД России – весьма сложный, интересный и многогранный процесс. В данной работе акцент был сделан на теоретическую составляющую проблемы, при этом был выявлен и ряд проблем педагогического характера. В связи с этим хотелось бы дать авторское определение рассматриваемому вопросу. Под формированием ценностных ориентаций у слушателей, обучающихся в организации дополнительного профессионального образования МВД России, следует понимать *социальный, психолого-педагогический процесс организации личностного и коллективного восприятия и усвоения нравственных ценностей и идеалов, являющихся объектами воспитания, в условиях определенной служебно-учебной среды организации дополнительного профессионального образования, а также их проявлений во время несения службы в суточном наряде, учебном процессе и во время прохождения учебной практики.*

Формирование таких ценностных ориентаций, как соблюдение, уважение прав и свобод человека и гражданина, а также умение проявлять равнодушие, сочувствие и сострадание, приходится на помощь

гражданам, как и говорилось в начале работы, является базовым. Определять их исчерпывающей перечень было бы ошибочно, потому что мораль не знает четких алгоритмов применительно к конкретным жизненным обстоятельствам.

Обучение в организации дополнительного профессионального образования – это погружение в определенную служебно-учебную среду. Эта среда способствует формированию базовых ценностных ориентаций сотрудников ОВД. Получение теоретических знаний на занятиях сочетается с параллельным выполнением служебных обязанностей: а) несение службы на контрольно-пропускных пунктах учреждения совместно со своими товарищами, патрулирование территории, дежурства по обеспечению контроля за порядком в учебных корпусах и различных объектах; б) жизнь и служба по регламентирующим документам – уставам, распоряжениям, приказам (как устным, так и письменным), жесткая субординация, система подчинения (наличие системы дисциплинарных наказаний за неудовлетворительную учебу и поведение, соблюдение норм этики как на службе, так и вне ее согласно Типовому кодексу профессиональной этики государственных (муниципальных) служащих РФ); в) наличие так называемой служебной необходимости (несение службы сверх нормы в силу сложившихся обстоятельств, учений, оказание помощи практическим подразделениям в периоды проведения либо оперативно-розыскных, либо массовых мероприятий); г) наличие самостоятельной подготовки и необходимость постоянного самообразования, совершенствования навыков для сдачи текущих, рубежных и итоговых зачетов и экзаменов.

Эти составляющие помогают во многом воспитать в сотруднике чувство ответственности, уважения к законодательным нормам и требованиям и являются показателем определенных качеств сотрудника, свидетельствующих о его равнодушии к обучению, руководству, товарищам по группе и гражданам.

Еще одной важной особенностью организации дополнительного образования МВД России является то, что процесс обучения проходит по трем направлениям: профессиональная подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации. Это позволяет одновременно обучаться в одних стенах как начинающим сотрудникам, так и сотрудникам с большим опытом работы, так что в рамках учебы и выполнения служебных обязанностей осуществляются передача служебного опыта, психологическая поддержка и воспитание

молодого поколения сотрудников. Для начинающих сотрудников это является в том числе определенным стимулом к достижению служебных высот.

Еще одним немаловажным элементом воспитания молодых сотрудников является оказание помощи населению посредством консультаций в юридических клиниках организации дополнительного профессионального образования. Под руководством опытных преподавателей молодые сотрудники в определенные часы ведут прием граждан и оказывают им консультативную помощь и поддержку в области защиты прав и законных интересов.

Сама среда, внутренние устои и порядки, основанные как на ведомственных нормах, так и на федеральном законодательстве, особенности организации учебного процесса, взаимодействие с гражданами в период учебной практики и выполнение консультативных функций могут способствовать формированию таких ценностных ориентаций, как соблюдение, уважение прав и свобод человека и гражданина, а также развитию умения проявлять неравнодушие, сочувствие и сострадание, приходить на помощь гражданам.

Формирование мировоззренческих основ поведения сотрудников – вопрос эффективности их дальнейшей службы на благо обществу и закону. Профессиональная подготовка личного состава ОВД – сложный, системный воспитательный процесс. При этом, рассматривая данный процесс через призму обучения и воспитания уже сложившихся личностей, следует говорить больше о коррекции определенных принципов и взглядов.

Подводя итоги, хотелось бы выделить определенные особенности процесса формирования ценностных ориентаций у слушателей, обучающихся в организациях дополнительного профессионального образования МВД России.

Ценностные ориентации подразумевают следующее: а) лично-возрастную природу; б) социальную и психолого-педагогическую природу; в) определенную служебно-учебную среду; г) преемственность в вопросах целенаправленного воспитания; д) отсутствие материальной составляющей в сознании. Таким образом, процесс формирования профессиональной культуры сотрудников ОВД – достаточно динамичный процесс, главной целью которого является осознание личностных и профессиональных ценностей, имеющих социальную направленность, активно формирующихся в процессе непрерывного обучения и служебной деятельности сотрудника.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анисин А. Л. Ценностные приоритеты профессионального образования сотрудников органов внутренних дел // Научные основы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел : сб. ст. – Тюмень : Тюменский ин-т повышения квалификации сотрудников МВД России, 2013. – С. 149-151.
2. Антилогова Л. Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – №4 (67). – С. 23-25.
3. Белорежев О. Н. Педагогические условия формирования способности курсантов к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях // Педагогическое образование в России. – 2017. – №4. – С. 95-99.
4. Васильев В. В., Майорова С. А., Вызулин Е. А. Ценностные основания построения непрерывного образования в образовательных организациях МВД России: постановка проблемы // Вестник Волгоградской Академии МВД России. – 2016. – № 4 (39). – С. 115-117.
5. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учеб пособие. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 764 с.
6. Деккерт Д. В. Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования : монография. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 135 с.
7. Злоказов К. В. Эмпирический анализ типов деструктивности сотрудников правоохранительных органов // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2014. – № 4 (30). – С. 195-201.
8. Костылева И. В. Аксиологические аспекты надежности профессиональной деятельности сотрудника полиции // Вестник Санкт-Петербург. ун-та МВД России. – 2014. – № 3 (63). – С. 216-222.
9. Костылева И. В. Значение ценностных показателей в характеристике надежности сотрудников полиции // Вестник Калининград. филиала Санкт-Петербург. ун-та МВД России. – 2015. – № 2 (40). – С. 126-130.
10. Кутьев В. О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 7-14.
11. Матросов В. А. Ценностные ориентации как основа формирования профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел // Актуальные проблемы борьбы с преступностью в сибирском регионе : сб. мат-лов науч.-практ. конф. Ч. 1. – Красноярск : Сибирский юридич. ин-т МВД России, 2001. – С. 58-62.
12. Матушак А., Матушак З. Прогнозирование и методы прогнозирования в учебном процессе : монография. – Челябинск : Центр научного сотрудничества, 2011. – 140 с.
13. Присяжная А. Ф. Профессионально-личностное становление и развитие педагога на основе формирования прогностической компетентности : учеб. пособие. – Челябинск : Челябинск. гос. пед. ун-т, 2005. – 110 с.
14. Присяжная А. Ф. Формирование прогностической компетентности будущих учителей: теоретико-методологический аспект : монография. – Челябинск : Челябинск. гос. пед. ун-т, 2005. – 180 с.
15. Слестский В. А. Педагогическая аксиология : монография. – Красноярск : СибГТУ, 2008. – 294 с.
16. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
17. Штаб О. Н. Основы процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций курсантов юридического института МВД России // Вестник Барнаульского юрид. ин-та МВД России. – 2008. – № 2 (15). – С. 194-197.
18. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М. : Владос, 2006. – 239 с.

R E F E R E N C E S

1. Anisin A. L. Tsennostnye prioritety professional'nogo obrazovaniya sotrudnikov organov vnutrennikh del // Nauchnye osnovy povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov organov vnutrennikh del : sb. st. – Tyumen' : Tyumenskiy in-t povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii, 2013. – S. 149-151.
2. Antilogova L. N. Tsennostnye orientatsii kak forma vyrazheniya npravstvennoy aktivnosti lichnosti // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2016. – №4 (67). – S. 23-25.
3. Belorezhev O. N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sposobnosti kursantov k aktivnomu vzaimodeystviyu v chrezvychaynykh situatsiyakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 4. – S. 95-99.
4. Vasil'ev V. V., Mayorova S. A., Vyzulin E. A. Tsennostnye osnovaniya postroeniya nepreryvnogo obrazovaniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii: postanovka problemy // Vestnik Volgogradskoy Akademii MVD Rossii. – 2016. – № 4 (39). – S. 115-117.
5. Gershunskiy B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: teoriya, metodologiya, praktika: ucheb posobie. – M. : Flinta : Nauka, 2003. – 764 s.
6. Dekkert D. V. Formirovanie professional'no-deontologicheskoy kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii v organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : monografiya. – Chelyabinsk : Tsitsero, 2016. – 135 s.
7. Zlokazov K. V. Empiricheskiy analiz tipov destruktivnosti sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov // Yuridicheskaya nauka i pravookhranitel'naya praktika. – 2014. – № 4 (30). – S. 195-201.
8. Kostyleva I. V. Aksiologicheskie aspekty nadezhnosti professional'noy deyatel'nosti sotrudnika politsii // Vestnik Sankt-Peterburg. un-ta MVD Rossii. – 2014. – № 3 (63). – S. 216-222.
9. Kostyleva I. V. Znachenie tsennostnykh pokazateley v kharakteristike nadezhnosti sotrudnikov politsii // Vestnik Kaliningrad. filiala Sankt-Peterburg. un-ta MVD Rossii. – 2015. – № 2 (40). – S. 126-130.
10. Kut'ev V. O. Pedagogicheskaya prognostika: nauchnye podkhody i mify // Pedagogika. – 1995. – № 3. – S. 7-14.
11. Matrosov V. A. Tsennostnye orientatsii kak osnova formirovaniya professional'nykh kachestv sotrudnikov organov vnutrennikh del // Aktual'nye problemy bor'by s prestupnost'yu v sibirskom regione : sb. mat-lov nauch.-prakt. konf. Ch. 1. – Krasnoyarsk : Sibirskiy yuridich. in-t MVD Rossii, 2001. – S. 58-62.

12. Matushak A., Matushak Z. Prognozirovaniye i metody prognozirovaniya v uchebnom protsesse : monografiya. – Chelyabinsk : Tsentr nauchnogo sotrudnichestva, 2011. – 140 s.
13. Prisyazhnaya A. F. Professional'no-lichnostnoye stanovleniye i razvitiye pedagoga na osnove formirovaniya prognosticheskoy kompetentnosti : ucheb. posobie. – Chelyabinsk : Chelyabinsk. gos. ped. un-t, 2005. – 110 s.
14. Prisyazhnaya A. F. Formirovaniye prognosticheskoy kompetentnosti budushchikh uchiteley: teoretiko-metodologicheskii aspekt : monografiya. – Chelyabinsk : Chelyabinsk. gos. ped. un-t, 2005. – 180 s.
15. Slastenin V. A. Pedagogicheskaya aksiologiya : monografiya. – Krasnoyarsk : SibGTU, 2008. – 294 s.
16. Tatur Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3. – S. 20-26.
17. Shtab O. N. Osnovy protsessa formirovaniya professional'no-tsennostnykh orientatsiy kursantov yuridicheskogo instituta MVD Rossii // Vestnik Barnaul'skogo yurid. in-ta MVD Rossii. – 2008. – № 2 (15). – S. 194-197.
18. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskie aspekty postroeniya. – M. : Vlados, 2006. – 239 s.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования (понятийный аппарат).
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбрать с тире) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2017. № 9

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.09.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 8,35. Усл. п. л. 10,13. Тираж 500 экз. Заказ № 4877

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.
E-mail: uspu@uspu.me