

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

М.П. Алиева
соискатель ученой степени кандидата наук
БФУ им. И. Канта
vilma777@mail.ru

Динамика ценностных ориентаций родителей: опыт эмпирического исследования

Освящены результаты диагностики ценностных ориентаций современных родителей, как «стержневого» образования личности, которое опосредует отношения родителя и ребёнка, определяет педагогическую деятельность родителя. Описаны и проанализированы системы ценностных иерархий родителей с разницей в несколько лет. Отражены статистические связи в терминальных и инструментальных иерархиях ценностей по ряду признаков. Отражены качественные преобразования позиций некоторых ценностей, таких как «здоровье», «материальное благополучие», а так же причины подобных трансформаций, в число которых вошли психолого-педагогическое воздействие или социально-экономическая ситуация

Ключевые слова: воспитание; диагностика; здоровьесбережение; начальная школа; родительская компетентность; ценностные ориентации; анализ

На протяжении последних лет в сфере государственной политики проявляется активная заинтересованность институтом семьи и предпринимается ряд мер, ориентированных на укрепление ценности семьи и преодоление ее деструктивных изменений.

В рамках исследования родительской компетентности, мы выделили ряд структурных компонентов, в число которых входит мотивационно-ценностный.

Мотивация в общем виде (как совокупность структурированных мотивов) определяет направленность этой деятельности (В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов). В то же время ценностная сфера неотрывно включена в данный процесс и является важнейшим составным элементом внутренней структуры личности.

Личностные ценности, как функциональные эквиваленты потребностей, позволяют судить о них как об источниках индивидуальной мотивации.[1,с.13-25] В таком случае, две эти сферы – ценностная и мотивационная выступают, как некое «стержневое» образование личности, которое опосредует деятельность и реализуется в ней через отношения индивида и среды.

В соответствии с такой логикой, в рамках детско-родительских отношений, деятельность родителя в процессе воспитания опосредована рядом ценностей, имеющего ключевое значение для реализации успешного воспитания.

В данной статье мы более подробно остановимся именно на ценностной сфере родительства. В рамках исследования родительской компетентности и ее компонентов, одной из наших задач являлось изучение иерархий ценностей современных родителей с целью дальнейшей коррекции.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось проследить динамику ценностных ориентаций современных родителей в результате апробации психолого-педагогической технологии формирования компетентности родителей в области здоровьесбережения в начальной школе.

В исследовании приняли участие 280 респондентов, из которых 125 мужчин и 155 женщин, данные респонденты являются родителями учащихся первых классов и находятся в одном возрастном диапазоне (от 30 до 38 лет). Исследование включало в себя диагно-

стику, непосредственно воздействие и повторное измерение результатов, ввиду этого было сформировано две группы респондентов: экспериментальная и контрольная.

В число экспериментальной группы вошло 113 испытуемых (72 женщины и 41 мужчина), и соответственно контрольную группу составили 167 испытуемых (84 мужчины и 83 женщины).

Проводимая в данном исследовании диагностика ценностей осуществлялась методикой М. Рокича, поскольку позволяет не просто констатировать ведущие ценности, характерные для группы или общности, но и рассмотреть разницу между обозначаемыми ценностями и реально реализуемыми в деятельности.

Нами использовалась версия, адаптированная к русской культуре В. А. Ядовым с соавторами, включающая два ряда ценностей (терминальные и инструментальные).[2] Помимо стандартной инструкции ранжирования, мы предлагали испытуемым проранжировать те же ценности с точки зрения «идеального родителя».

Обрабатывая результаты, мы сравнивали между собой как два этих условия в ранжировании (обычная инструкция при ранжировании ценностей и инструкция «идеальный родитель»), так и в соответствии с половой характеристикой отдельно для терминальных и инструментальных ценностей.

Сравнение разных между групповыми иерархиями (средние по выборке значения рангов всех ценностных категорий вторично ранжировались по возрастанию) с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

При проведении первичной диагностики получены следующие результаты:

По первой инструкции получены высокие корреляции между иерархиями испытуемых - мужчин и женщин в терминальных ценностях ($r_s = 0.964$ ($p \leq 0,01$)) и инструментальных ($r_s = 0.964$ ($p \leq 0,01$)). Так для общей группы родителей в пятерку терминальных ценностей вошли счастливая семейная жизнь; здоровье, материальная обеспеченность, приятное, необременительное времяпрепровождение и возможность расширения своего образования. В то время как последние позиции отведены таким ценностям как: «переживание прекрасного», «творческая активность», «жизненная мудрость», «благополучие», «развитие других людей».

В число ведущих инструментальных ценностей у родителей вошли образованность, широта взглядов, эффективность в делах, смелость в отстаивании своего мнения, взглядов; рационализм.

Интересно отметить тот факт, что родители, выставляя на первое место ценность семейной жизни как терминальную, ставят такие инструментальные ценности как чуткость, правдивость, искренность, терпимость, необходимые для реализации данной ценности на последние позиции. (Табл. 1)

Таблица 1

Иерархии терминальных ценностей при первичной диагностике родителей в соответствии первой («свои ценности») и второй («идеальный родитель») инструкциями

Терминальные ценности	Мужчины		Женщины	
	ценно- «свои сти»	ро- «идеальный родитель»	ценно- «свои сти»	ро- «идеальный родитель»
1) активная деятельная жизнь	8	9	7	9
2) жизненная мудрость	17	16	17	4
3) здоровье	4	8	2	3
4) интересная работа	7	6	9	13
5) красота природы и искусства	15	17	15	14
6) любовь	11	1	8	2
7) материально обеспеченная жизнь	3	3	3	16
8) наличие хороших и верных друзей	12	11	11	8
9) общественное признание	12	12	13	11
10) познание	6	13	4	5
11) продуктивная жизнь	4	7	6	12
12) развитие	14	10	14	6
13) развлечения	4	14	5	17
14) свобода	10	5	12	18
15) счастливая семейная жизнь	1	2	1	1
16) счастье других	18	15	18	15
17) творчество	16	18	16	7
18) уверенность в себе	9	4	10	10

Результаты по второй инструкции (в данном случае респонденты ранжировали ценности с точки зрения «идеального родителя») дают несколько иную картину в групповых иерархиях.

Во-первых, в данном случае, мужская и женская группы иерархий не согласованы друг с другом и имеют различия как в терминальных ценностях ($r_s=0.125(p \leq 0,05)$), так и в инструментальных ($r_s=0.127(p \leq 0,05)$).

В общем виде в пятерку ведущих терминальных ценностей «идеального родителя» входят счастливая семейная жизнь; здоровье; жизненная мудрость, познание, любовь. При этом как мужчины ставят на первое место любовь, а на второе семейную жизнь, в то время как женщины наоборот первостепенной считают семью. Помимо этого мужчины вносят в пятерку значимых ценностей «материальное положение», «уверенность в себе и свободу», а женщины «здоровье», «жизненную мудрость» и «познание». На последних позициях «идеального родителя» оказались «развлечения».

В иерархии инструментальных ценностей оба пола ставят на первое место «чуткость», «заботливость». Однако далее мужчины придерживаются мнения, что идеальный родитель должен обладать твердой волей, ответственностью. В представлении женщин в тройку ведущих инструментальных ценностей попали, помимо чуткости, «терпимость» и «воспитанность». Стоит заметить, что на последнем месте у обоих полов «непримиримость к недостаткам в себе и других». (Табл.2)

Такое гендерное расхождение легко объяснить тем, что респонденты в понимание «идеальный родитель» вкладывали родителя одного с ними пола (это испытуемые отмечали в опросном листе), ввиду этого различные требования к ролям «матери» и «отца» дали различия в терминальных и инструментальных ценностях «идеального родителя».

Однако при сопоставлении результатов первой и второй инструкций зафиксирована корреляция у мужчин по терминальным ценностям ($r_s=0.624(p\leq 0,01)$) и у женщин по инструментальным ($r_s=-0.484(p\leq 0,01)$).

В то время как нет сходства между иерархиями «своей» и «идеального родителя» в терминальных ценностях женщин ($r_s=0.195(p\leq 0,05)$) и инструментальных у мужчин ($r_s=-0.011(p\leq 0,05)$).

Таким образом, у мужчин «реальная» и «идеальная» системы ценностей относительно целей родительства совпадают, и в то же время имеется огромная разница между «своими» и «идеального родителя» в инструментальных ценностях.

В женской группе ситуация столь же парадоксальна, при несовпадении целевых ценностей «своих» и «идеального родителя», наблюдается корреляция в иерархиях ценностей средства (инструментальных). В таком случае, несовпадение целей и средств, характерное для обоих полов, может являться причиной конфликта, между реально осуществляемым и «идеальным» воспитанием.

Таблица 2

Иерархии инструментальных ценностей при первичной диагностике родителей в соответствии первой («свои ценности») и второй («идеальный родитель») инструкциями

Инструментальные ценности	Мужчины		Женщины	
	«свои ценности»	«идеальный родитель»	«свои ценности»	«идеальный родитель»
1) аккуратность	8	13	7	7
2) воспитанность	17	15	17	3
3) высокие запросы	4	9	2	17
4) жизнерадостность	7	4	9	4
5) исполнительность	15	12	15	6
6) независимость	11	7	8	16
7) непримиримость к недостаткам в себе и других	3	18	3	18
8) образованность	12	6	11	10
9) ответственность	12	3	13	5
10) рационализм	6	11	4	15
11) самоконтроль	4	17	6	12
12) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	14	5	14	14
13) твердая воля	5	2	5	13
14) терпимость	10	16	12	2
15) широта взглядов	1	8	1	8
16) честность	18	14	18	9
17) эффективность в делах	16	10	16	11
18) чуткость	9	1	10	1

Рассматривая иерархию терминальных ценностей мужчин, стоит обратить внимание на такие ценности как «любовь», «уверенности в себе», «самостоятельность в суждениях и поступках», «развитие». Данные ценности в инструкции «идеальный родитель» занимают более высокие позиции, чем в иерархии «самого» испытуемого.

Особенно это касается ценности «любовь», которая в первой инструкции занимала одиннадцатую позицию, а во второй первую. Остальные из перечисленных ценностей поднялись на 3-5 позиций. То есть мужчины склонны считать, что

«идеальным родителем»—это человек эмоциональный, чуткий, понимающий, любящий, однако ответственный, с твердой волей.

Таким образом, мы видим определенный парадокс внутри иерархии ценностей мужчин, которые ставя на первое место терминальных ценностей семью, относят на последние позиции ценности, способствующие гармоничному существованию семьи.

У женщин же, напротив, нет сходства между ценностями своими и «идеального родителя» в терминальных ценностях. То есть ценности женщин-респонденток и ценности идеальной матери как цели индивидуального существования расходятся во всем кроме «счастливой семейной жизни».

Данная ценность в обеих иерархиях занимает первое место. Такие ценности, как «жизненная мудрость», «любовь», «развитие», «счастье других», «творчество», по мнению, испытуемых более свойственны идеальному родителю, поскольку от первой ко второй инструкции изменялись на 3-9 позиций.

В иерархиях инструментальных ценностей у женщин от первой ко второй инструкции более схожие иерархии. Однако первая тройка ценностей респонденток включала широту взглядов, высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других, в то время как в иерархии «идеального родителя» первые позиции занимает, чуткость, терпение, воспитанность, возросшие от семи до пятнадцати позиций.

Таким образом, видна огромная разница в ценностях у испытуемых, реализуемых ими в процессе жизнедеятельности и ценностях, необходимых, по их мнению, для воспитания ребенка. У мужчин эта разница видна в целях индивидуального существования (терминальных), а у женщин в ценностях средств.

Повторная диагностика ценностных ориентаций проводилась именно через два года после первичной диагностики, после реализации психолого-педагогической технологии формирования компетентности родителей в области здоровьесбережения в начальной школе (с 2011-2013 гг.), включающей в себя ряд педагогических воздействий по формированию компонентов родительской компетентности, в том числе и мотивационно-ценностного.

Результаты повторной диагностики показали, (Табл. 3,4) что при сопоставлении результатов при первой инструкции и второй («идеальный родитель») выявлена корреляция у мужчин и у женщин, как по терминальным ценностям ($r_s = 0.517$ и $r_s = 0.531$), так и по инструментальным ($r_s = 0.728$, ($p \leq 0,01$); $r_s = 0.829$ ($p \leq 0,01$)).

В контрольной группе, не осуществлявшей участие в реализации психолого-педагогической технологии формирования компетентности родителей, корреляция при сопоставлении первой и второй инструкции выявлена в терминальных ценностях у мужчин ($r_s = 0.624$ ($p \leq 0,01$)) и в инструментальных ценностях у женщин ($r_s = -0.484$, ($p \leq 0,05$)).

Таким образом, разрыв между «своими ценностями» и ценностями «идеального родителя» отсутствует в экспериментальной группе и отчасти в контрольной.

Результаты контрольной группы совпадают с первичными данными, полученными в 2011 году. То есть, выявлены различия в иерархиях инструментальных ценностей мужчин и терминальных ценностей женщин при сопоставлении двух инструкций.

Однако, по сравнению, с первой диагностикой в экспериментальной группе в пятерку терминальных ценностей вошли «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «активная деятельная жизнь», «материальная обеспеченность».

Таблица 3

Иерархии терминальных ценностей родителей при вторичной диагностике для двух групп (экспериментальной и контрольной)

Терминальные ценности	Экспериментальная группа №=113	Контрольная группа №=167
-----------------------	--------------------------------	--------------------------

	«СВОИ ЦЕН- НОСТИ»		«ИДЕАЛЬНЫЙ РОДИТЕЛЬ»		«СВОИ ЦЕН- НОСТИ»		«ИДЕАЛЬНЫЙ РОДИТЕЛЬ»	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
1) активная деятельная жизнь	4	3	5	10	8	7	9	9
2) жизненная мудрость	17	14	10	7	17	17	16	4
3) здоровье	1	1	2	2	4	3	8	3
4) интересная работа;	9	11	4	6	7	9	6	13
5) красота природы и искусства	14	15	14	14	15	15	17	14
6) любовь	5	6	3	3	11	8	1	2
7) материально обеспеченная жизнь	3	4	13	15	2	2	3	16
8) наличие хороших и верных друзей	11	16	11	13	12	11	11	8
9) общественное признание	6	5	16	16	12	13	12	11
10) познание	15	8	6	4	6	4	13	5
11) продуктивная жизнь	7	7	15	11	4	6	7	12
12) развитие	13	9	7	5	14	14	10	6
13) развлечения	18	18	17	17	4	5	14	17
14) свобода	16	17	18	18	10	12	5	18
15) счастливая семейная жизнь	2	2	1	1	1	1	2	1
16) счастье других	12	12	12	8	18	18	15	15
17) творчество	10	10	9	9	16	16	18	7
18) уверенность в себе	8	13	8	12	9	10	4	10

При сопоставлении мужской и женской иерархий терминальных ценностей (в экспериментальной группе) выявлена корреляция, как по первой инструкции ($r_s=0.862$), так и по второй инструкции ($r_s=0.895$ при $p \leq 0,01$). В контрольной группе диагностировано сходство иерархий только в «своих ценностях», ($r_s = 0.967$) в то время как «иерархии идеального родителя» (терминальных и инструментальных) ($r_s=0.125$) различается, так же как и в первичной диагностике.

Таким образом, в экспериментальной группе, отсутствует разница в терминальных ценностях и в инструментальных по половому признаку, исчезли гендерные «предпочтения». В пятерку ведущих инструментальных ценностей вошли «образованность», «ответственность», «твердая воля» и «самоконтроль».

При сопоставлении результатов мужчин, принимавших участие в апробации психолого-педагогической технологии формирования компетентности родителей, трансформировались иерархии инструментальных ценностей «идеального родителя», в то время как иерархии «собственных ценностей» у мужчин обеих групп качественной трансформации не подверглись ($r_s = 0.352$; $r_s = 0.044$).

Таблица 4

Иерархии инструментальных ценностей родителей при вторичной диагностике для двух групп (экспериментальной и контрольной)

Инструментальные ценности	Экспериментальная группа №=113	Контрольная группа №=167
---------------------------	--------------------------------	--------------------------

	«СВОИ ЦЕННОСТИ»		«ИДЕАЛЬНЫЙ РОДИТЕЛЬ»		«СВОИ ЦЕННОСТИ»		«ИДЕАЛЬНЫЙ РОДИТЕЛЬ»	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
1) аккуратность	9	7	8	9	8	7	13	7
2) воспитанность	7	6	9	8	17	17	15	3
3) высокие запросы	16	16	14	15	4	2	9	17
4) жизнерадостность	5	5	7	6	7	9	4	4
5) исполнительность	4	4	6	7	15	15	12	6
6) независимость	15	15	15	14	11	8	7	16
7) непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18	18	18	3	3	18	18
8) образованность	3	2	5	5	12	11	6	10
9) ответственность	1	1	4	4	12	13	3	5
10) рационализм	17	17	16	16	6	4	11	15
11) самоконтроль	6	3	1	1	4	6	17	12
12) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	13	12	17	17	14	14	5	14
13) твердая воля	2	13	12	13	5	5	2	13
14) терпимость	8	8	3	3	10	12	16	2
15) широта взглядов	14	14	13	12	1	1	8	8
16) честность	12	9	11	11	18	18	14	9
17) эффективность в делах	11	11	10	10	16	16	10	11
18) чуткость	10	10	2	2	9	10	1	1

У женщин выявлена значимая корреляция в терминальных («свои ценности» ($r_s=0.538$) и «идеальный родитель» ($r_s=0.822$)) и инструментальных ценностях («свои ценности» (-0.538); «идеальный родитель» (0.771)).

Однако стоит заметить, что хотя количественные различия в распределениях не выявлены, качественное описание ценностей экспериментальной и контрольной групп позволяет сказать, что в экспериментальной группе такие ценности как «здоровье», «любовь», «активная деятельная жизнь» поднялись на две и более позиции.

Таким образом, стоит сказать, что существенно не изменились групповые системы ценностей родителей за последние несколько лет.

Однако все же стоит отметить, что качественные преобразования позиций некоторых ценностей, таких как «здоровье», «материальное благополучие» подвержено незначительной трансформации в зависимости от внешних влияний, будь то направленное психолого-педагогическое воздействие или социально-экономическая ситуация.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение, 1998, №1, с.13-25. [Электронный ресурс] <http://www.follow.ru/article/344>

2. Психологические тесты для профессионалов/ авт. Сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496с

Сведения об авторе:

Алиева Марина, аспирант БФУ им. Канта, педагог-психолог, клинический психолог. 89114734686, E-mail: vilma777@mail.ru

About author

Marina Alieva, educational psychologist, the clinical psychologist Ph.D. candidate, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.89114734686, E-mail: vilma777@mail.ru

С. П. Свидерская
соискатель
БФУ им. И. Канта,
учитель ГБУСО КО «Особый ребенок»
г. Калининград
stefanik@rambler.ru

Результаты эмпирического исследования готовности преподавателей вузов к профессиональной самореализации в аспекте научно-исследовательской деятельности

Описываются результаты исследования профессиональной самореализации преподавателей вузов. Анализируются данные самооценки научно-исследовательских умений преподавателей. Оцениваются теоретические и практические знания преподавателей вузов в области научно-педагогического исследования. Предпринята попытка выявления причин затруднений при выполнении преподавателями научного исследования. Выполнена статистическая обработка показателей педагогического стажа и самооценки научно-исследовательских умений преподавателей, а также показателей мотивации и самореализации в профессиональной деятельности. Сформулированы выводы по результатам эмпирического исследования готовности преподавателей вузов к профессиональной самореализации в условиях научно-исследовательской деятельности

Ключевые слова: профессиональная самореализация преподавателя; профессионализм преподавателя; научно-исследовательская деятельность преподавателя; затруднения в самореализации преподавателей; научно-исследовательские знания и умения; мотивация профессиональной деятельности преподавателей вузов

Преподаватель вуза, помимо прочих функций, исполняет роль посредника между студентом и сложной системой знаний. Система знаний является динамичной, так как связана с постоянно меняющейся научной картиной мира. В связи с этим простое репродуцирование содержания науки является недостаточным в работе современного преподавателя вуза. Целью высшего образования сегодня выступает формирование гибкой, целеустремленной, творческой, саморазвивающейся личности. Перед преподавателем как субъектом формирования такой личности стоит ряд профессиональных задач, среди которых мы выделим следующие:

- приобретение нового опыта и знаний в области преподаваемой науки посредством научного исследования;
- самосовершенствование и самореализация в профессиональной деятельности.

Одним из важнейших условий профессиональной самореализации преподавателя вуза выступает опыт научно-исследовательской деятельности.

Нами было проведено исследование готовности преподавателей вузов к профессиональной самореализации в аспекте научно-исследовательской деятельности. *Задачами* нашего исследования выступили:

- исследование особенностей процесса профессиональной самореализации преподавателей вузов в аспекте научно-исследовательской деятельности;
- исследование признаков мотивации профессиональной деятельности;
- обследование самооценки научно-исследовательских умений преподавателей, а также выяснение, существует ли связь между показателями самооценки и педагогического стажа преподавателей;

- обследование знаний преподавателей в области научного исследования;
- оценка состояния готовности преподавателей к профессиональной самореализации;
- обобщение результатов, формулирование выводов.

Для оценки готовности преподавателей к профессиональной самореализации мы отобрали следующие критерии:

1. Высокий уровень мотивации в профессиональной деятельности.
2. Осознанное стремление к профессиональному росту и самореализации.
3. Осуществление научно-исследовательской деятельности.
4. Адекватная самооценка в области научно-исследовательских умений.
5. Наличие теоретических и практических знаний для самостоятельного осуществления научно-педагогического исследования.

В ходе исследования были использованы методы анкетирования и тестирования. Были подготовлены 3 опросника: разработанная нами анкета для преподавателя вуза; методика самооценки научно-исследовательских умений педагога, разработанная доктором педагогических наук, профессором С.И. Брызгаловой [3]; тест на знания в области научно-исследовательской деятельности, разработанный на основе исследований доктора педагогических наук, профессора Т.Б. Гребенюк [4].

В исследовании приняли участие преподаватели вузов Калининградской области: Балтийского Федерального университета им. И. Канта (г. Калининград), Российского университета кооперации (Калининградский филиал, г. Калининград), Санкт-Петербургского государственного аграрного университета (Калининградский филиал, г. Полесск), Педагогического института (Калининградская область, г. Черняховск).

1. Результаты анкетирования

Мы ставили перед собой следующие задачи:

- определить уровень мотивации преподавателей в профессиональной деятельности;
- выявить у преподавателей степень профессиональной самореализации в настоящее время; установить наличие (либо отсутствие) факта проведения научного исследования;
- изучить зависимость показателей мотивации и самореализации преподавателей;
- выяснить, существуют ли затруднения в научно-исследовательской деятельности преподавателей, и каковы их основные причины;
- выявить степень удовлетворенности преподавателей результатами профессионального развития в области научно-исследовательской деятельности.

Методика оценивания результатов анкетирования включала в себя: обработку полученных данных по результатам анкетирования; применение методов описательной статистики для оценки результатов; оформление выводов.

Методы описательной статистики включают в себя: сводку и группировку результатов анкетирования; корреляционный анализ данных; графический анализ данных.

Анкета для преподавателя вуза условно разделена на два блока вопросов. Первый блок: «Мотивация профессиональной деятельности» - направлен на выявление наличия мотивации преподавателей в области профессионального развития (в профессиональной деятельности в целом и в научно-исследовательской деятельности в частности), на определение уровня этой мотивации, а также на выявление наличия ценности научно-исследовательской деятельности в области профессионального развития.

Исходя из возможных максимальных и средних показателей, результаты анкетирования преподавателей были распределены нами по уровням мотивации и по степени самореализации (табл. 1, 2).

На графике (рис. 1) видно, что показатели мотивации и самореализации преподавателей почти совпадают. Это говорит о том, что уровень мотивации преподавателей в профессиональной деятельности и степень их профессиональной самореализации в настоящий момент времени – явления взаимосвязанные.

Таблица 1.

Результаты анкетирования преподавателей вузов.
Блок 1: «Мотивация профессиональной деятельности»

Уровень мотивации	Сумма баллов	Количество опрошенных	Доля от общего количества опрошенных
Низкий	0-12	8	14,8 %
Недостаточный (средний)	13-19	28	51,9 %
Высокий (достаточный для самореализации)	≥ 20	18	33,3 %

Таблица 2.

Результаты анкетирования преподавателей вузов
Блок 2: «Самореализация посредством научно-исследовательской деятельности»

Степень самореализации	Сумма баллов	Количество опрошенных	Доля от общего количества опрошенных
Отсутствие стремления	0-10	5	9,3 %
Слабо выраженное (либо неосознанное) стремление	11-19	36	66,7 %
Осознанное стремление	≥ 20	13	24 %



Рис. 1. Соотношение показателей мотивации и самореализации преподавателей вузов

Для изучения взаимосвязи степени самореализации и уровня мотивации профессиональной деятельности преподавателей мы также применили метод корреляционного анализа, коэффициент корреляции Пирсона.

Зависимость изучалась на объеме выборки - 54. Потребовалось вычислить корреляционную зависимость между величинами X и Y.

Сформулируем гипотезы:

Ненаправленная нулевая гипотеза **H0**: мотивация профессиональной деятельности преподавателей вузов и степень их профессиональной самореализации не имеют взаимосвязи;

Ненаправленная альтернативная гипотеза **H1**: мотивация профессиональной деятельности преподавателей вузов и степень их профессиональной самореализации – явления взаимосвязанные и взаимозависимые.

Коэффициент корреляции Пирсона (r) вычисляем по следующей формуле:

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}} \quad (1),$$

где \bar{x} и \bar{y} — выборочные средние значения (в дальнейшем $X_{\text{ср}}$; $Y_{\text{ср}}$), которые определяются следующим образом:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

$$\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i$$

1. На основании исходных данных, приведенных в таблице, рассчитаем средние значения для X и Y:

$$X_{\text{ср}} = 17$$

$$Y_{\text{ср}} = 16$$

2. Рассчитаем $\sum [(X - X_{\text{ср}})(Y - Y_{\text{ср}})]$:

$$\sum [(X - X_{\text{ср}})(Y - Y_{\text{ср}})] = 686$$

3. Рассчитаем $m\sigma_x$ и $m\sigma_y$:

$$m\sigma_x = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}^{(2)}$$

$$m\sigma_x = 31, \quad m\sigma_y = 38$$

4. Можем вычислить коэффициент корреляции Пирсона:

$$r_{xy} = 686 / (31 \times 38) = 0.58$$

5. Оценим полученное нами эмпирическое значение коэффициента Пирсона, сравнив его с соответствующим критическим значением для заданного уровня значимости из таблицы критических значений коэффициента корреляции Пирсона. При нахождении критических значений для вычисленного коэффициента корреляции Пирсона число степеней свободы рассчитывается как $k = m - 2$. Для выборки с числом элементов $m = 54$ и уровнем значимости $p = 0.05$ критическое значение коэффициента Пирсона $g_{\text{крит}} = 0.27$, с уровнем значимости $p = 0.01$ $g_{\text{крит}} = 0.35$.

Так как абсолютное значение полученного нами коэффициента корреляции больше критического значения, мы отклоняем гипотезу H_0 об отсутствии корреляционной зависимости между показателями мотивации и самореализации и принимаем альтернативную гипотезу о статистической значимости на 1% уровне (вероятность ошибки 0.01) отличия коэффициента корреляции от нуля и наличия связи между показателями мотивации и самореализации преподавателей.

Таким образом, на основе полученных данных можем сделать вывод о том, что уровень мотивации преподавателя в профессиональной деятельности и степень его самореализации – явления взаимосвязанные, что свидетельствует о необходимости рассмотрения данных аспектов самореализации как единого целого.

На вопрос «Занимаетесь ли Вы научно-исследовательской деятельностью?» 42 из 54 (78% от общего числа респондентов) ответили «да», 22% опрошенных преподавателей не занимаются педагогическим исследованием.

С помощью анкетирования нам также удалось выяснить, существуют ли затруднения в научно-исследовательской деятельности преподавателей, и каковы их основные причины.

Отвечая на вопрос № 14 («Считаете ли Вы, что владеете всем необходимым для самостоятельного проведения научно-исследовательской деятельности?»), 26 преподавателей (48% от общей выборки) выбрали ответ «нет», и только 20 (37%) ответили «да». Результаты ответов на вопрос № 16 («Что для Вас является помехой в Вашей научно-исследовательской деятельности?») представлены на рис. 2.

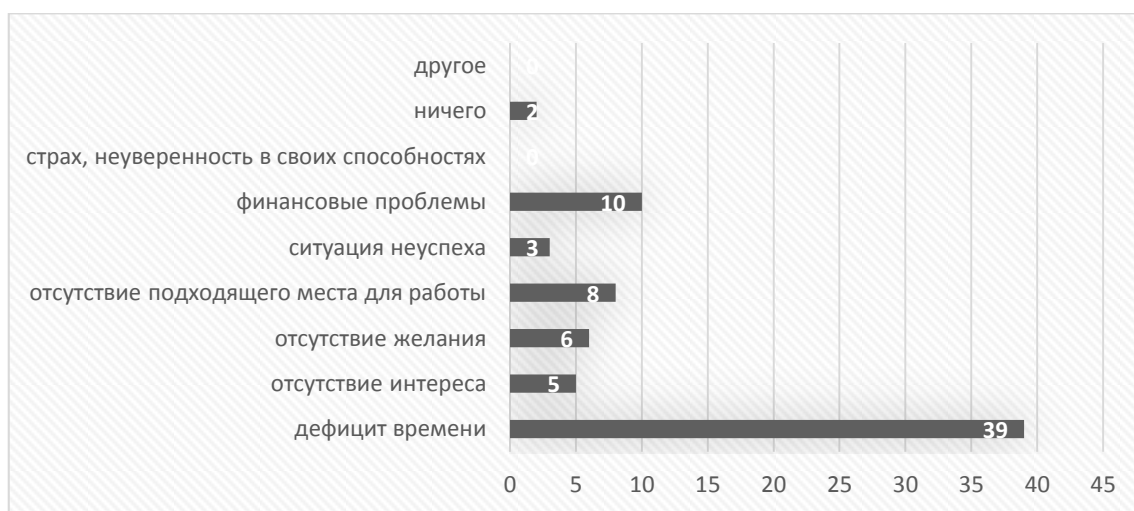


Рис. 2. Затруднения преподавателей вузов в выполнении научного исследования

Диаграмма показывает, что 39 из 54 преподавателей ($\approx 72\%$ от общей выборки) выбрали ответ «дефицит времени». Можем сделать вывод о том, что основной причиной затруднений преподавателей в выполнении научно-педагогического исследования выступает дефицит свободного времени, что может быть связано с организационной и психологической неготовностью преподавателей к проведению научного исследования, вероятно, также с неспособностью планировать свое рабочее время.

Мы также выяснили, какова степень удовлетворенности преподавателей результатами своего профессионального развития в области научно-исследовательской деятельности (рис. 3).

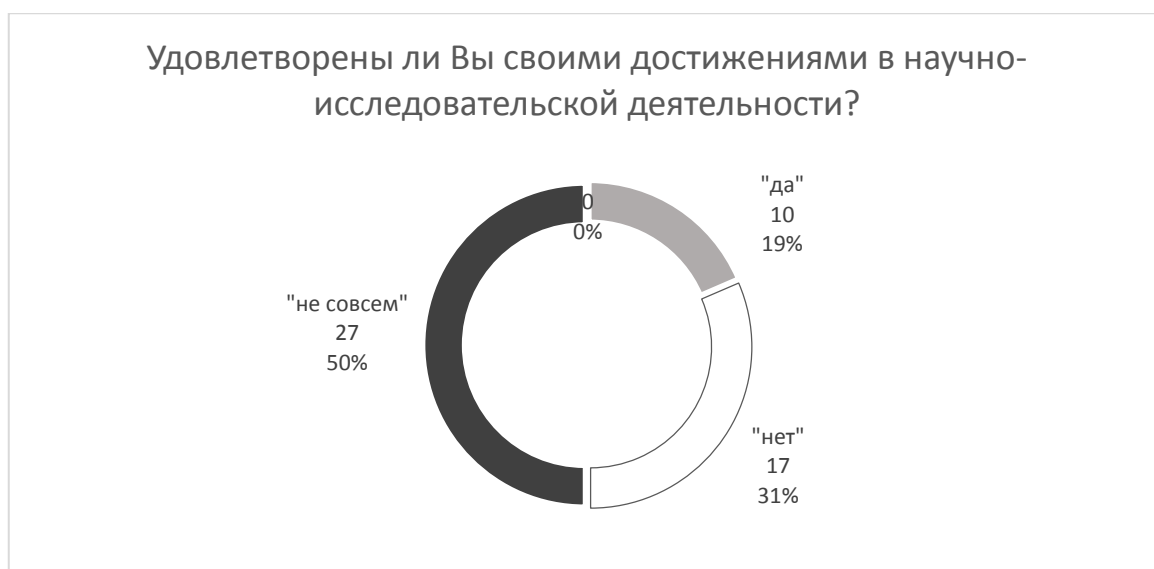


Рис. 3. Показатели удовлетворенности преподавателями вузов результатами своей научно-исследовательской деятельности

Обобщая результаты анкетирования преподавателей, сделаем *выводы*:

1. Преимущественное количество преподавателей имеют недостаточный уровень мотивации для реализации себя в профессиональной деятельности, отсутствует выраженное (осознанное) стремление к самому процессу самореализации, наблюдаются затруднения в осуществлении научно-исследовательской деятельности. Примерно пятая часть опрошенных вообще не занимается научно-исследовательской деятельностью.

2. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя связана с процессом его самореализации. Вероятно, степень профессиональной самореализации зависит от уровня мотивации профессиональной деятельности, а мотивация определяется степенью осознанного стремления преподавателя к профессиональному развитию.

3. Главной причиной затруднений в выполнении преподавателями научно-педагогического исследования выступает дефицит свободного времени, что может быть связано с неумением грамотно распределять свою трудовую нагрузку и планировать рабочее время.

4. И, наконец, исследование удовлетворенности преподавателей результатами своей научно-исследовательской деятельности показало, что примерно треть опрошенных преподавателей не удовлетворены своими достижениями, что еще раз свидетельствует о наличии серьезных затруднений в выполнении преподавателями педагогических исследований.

2. Результаты самооценки научно-исследовательских умений.

Объем выборки – 50. На диаграмме (рис. 4) показано распределение баллов по шести блокам умений в процентном отношении к максимальному количеству баллов по каждому блоку: А – Методологические умения; В – Научно-информационные умения (чтения научной литературы, письменной переработки печатной научной продукции); С – Теоретические умения; D – Эмпирические умения; E – Письменно-речевые умения; F – Коммуникативно-речевые умения.

Видим, что по всем блокам баллы распределены почти равномерно. Это означает, что преподаватели испытывают примерно одинаковые трудности в овладении умениями как на теоретическом, так и на практическом уровне. Наибольшие трудности вызывают научно-информационные умения.

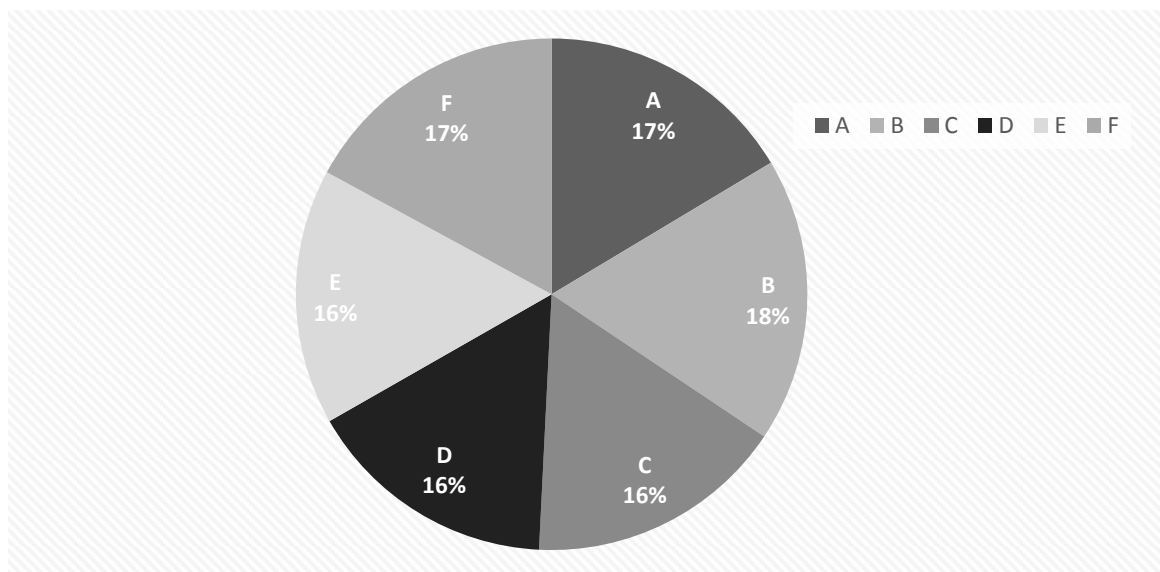


Рис. 4. Самооценка научно-исследовательских умений преподавателей вузов

Максимальное количество баллов самооценки составляет 390. Высчитав среднее арифметическое всех полученных результатов, получаем число 290.86 (75% от максимального балла). Это показатель выше среднего. Следовательно, самооценка преподавателей в области научно-исследовательских умений принимает в основном средние и выше среднего значения.

Решим следующую задачу: зависит ли самооценка преподавателя от стажа его педагогической работы? Построим график, на котором ось OX примет значения педагогического стажа, а ось OY – средние показатели уровня самооценки преподавателей с данным стажем (рис. 5).

На графике видим, что существует зависимость между двумя величинами. Следовательно, педагогический опыт преподавателя вуза оказывает влияние на степень его самооценки в области научно-исследовательских умений.

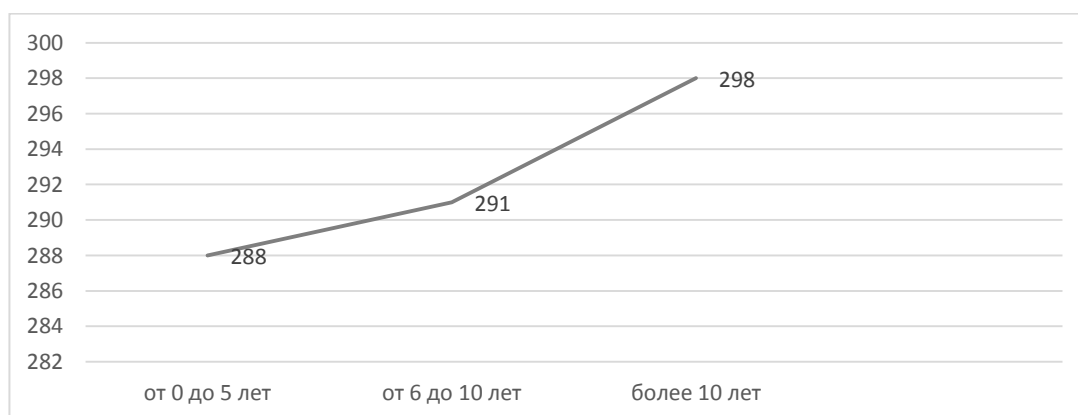


Рис. 5. Взаимосвязь показателей педагогического стажа и самооценки научно-исследовательских умений преподавателей вузов

Сделаем **выводы** по результатам исследования самооценки научно-исследовательских умений преподавателей:

1. Самооценка преподавателей в области научно-исследовательских умений находится на среднем и выше среднего уровнях.

2. Уровень самооценки преподавателя в области научно-исследовательских умений зависит от педагогического опыта.

Насколько адекватна самооценка преподавателей в области научно-исследовательских умений, нам предстоит выяснить, сравнив полученные результаты с результатами тестирования.

3. Результаты тестирования

Объем выборки – 55. Тест включает в себя 4 блока, содержащих 4 задания на знания в области научно-педагогического исследования.

Отвечая на вопрос первого блока («Какое определение научной проблемы является наиболее точным и правильным?»), 8 (15% от общего числа выборки) преподавателей выбрало 6-ой ответ («Это положение, отражающее невозможность разрешить трудности и противоречия в связи с отсутствием каких-то новых объективных знаний и направленность на их поиск»).

Представленная формулировка научной проблемы является наиболее точной и корректной в данном вопросе. 1 респондент выбрал ответ 3 («Это «белое пятно» на карте науки»). Данное определение образно, не точно отражает смысл понятия и является языковой метафорой. 43 преподавателя (78% от выборки) выбрали ответы 1, 2, 5, 7, 8. Данные определения не являются верными по следующим причинам:

- определение не отображает существенных признаков научной проблемы;
- определение является неточным;
- определение не формирует отличия понятия от других понятий, таких как «проблема», «научный вопрос», «проблемное задание» и др.

И наконец, 4 человека (7%) не выбрали ни одного ответа.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что большинство преподавателей (85%) не справились с заданием первого блока теста, справились лишь 15% респондентов.

На вопрос второго блока теста («Определите, где сформулирована научная проблема и поясните свой выбор») преподаватели ответили следующим образом:

15 человек (27% от выборки) выбрали 3-ий вариант («Почему одни школьники быстро усваивают учебный материал, а другие – нет?»). Данный вопрос содержит в себе некие противоречия. Например, между одинаковыми условиями и методами обучения школьников и разной степенью понимания и запоминания ими учебного материала. Поэтому данную проблему можно считать научной, требующей поиска новых знаний и способов ее решения.

Остальные респонденты (73%) не справились с этим заданием.

В научном исследовании проблемную ситуацию обычно связывают с обнаружением противоречия или несоответствия между какими-то фактами, знаниями и методами работы.

Варианты ответов 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 нельзя отнести к научной проблеме по следующим причинам: не представляет из себя проблему, является обычным вопросом; не вытекает из противоречия между опытом и теорией, либо старым и новым знанием; не содержит в себе вопроса, на который требуется найти ответ.

С задачей пояснить свой выбор большинство преподавателей также не справилось, пытаясь сформулировать выбранную проблему по-своему, вместо того, чтобы объяснить причину ее выбора. Лишь 6 человек отметили связь проблемы с противоречием.

Некоторыми респондентами были даны следующие формулировки: «нужно провести исследование», «если ребенок решит проблему, он станет обучаемым», «повышается эффективность обучения», «не начинается с вопросительного слова», «актуально в современной школе», «отражает направленность на то, что еще не известно», «является глубо-

ким вопросом». 6 человек попытались дать ответ на содержащийся в проблеме вопрос, несмотря на то, что задача была другой.

Таким образом, полностью справились с заданием во втором блоке лишь 6 человек, т.е. 11% преподавателей. 9 чел. (16%) справились не до конца, 40 человек (73%) не справились с заданием.

Третий блок содержит в себе следующее задание: «Найдите противоречие, которое может стать основой научной проблемы, и сформулируйте проблему». 17 верных ответов (31%) были отнесены к 5-му противоречию («Между новыми требованиями к профессиональной деятельности учителя и отсутствием у него знаний о способах выполнения требований»), однако с формулировкой научной проблемы справился лишь 1 респондент.

Что касается остальных ответов, то формулировка проблемы в них либо отсутствует, либо не верна. Выбрав ответы 1, 2, 3, 4, 7, участники теста допустили ошибку: предложенные противоречия не являются основой научной проблемы, т.к. не соответствуют принципам научности и логичности (неясна формулировка противоречия, нет связи с наукой).

По результатам выполнения данного задания становится ясно: преподаватели испытывают трудности в постановке научной проблемы, вытекающей из имеющегося противоречия. Таким образом, с заданием из третьего блока справился полностью лишь один преподаватель.

Задача четвертого блока: «Укажите цели и задачи к теме «Роль методов проблемного обучения в развитии познавательной самостоятельности школьников». Все представленные формулировки относятся к задачам, так как целью исследования по представленной теме будет выступать фраза, содержащая в себе более широкий смысл.

Это связано с тем, что целью педагогического исследования выступает основное направление научного поиска. «Цели исследования описываются через его конечный результат.. из целей исследования вытекают его задачи» [2; с. 39]. Целью предложенного педагогического исследования может выступить, например, определить и описать роль методов проблемного обучения в развитии познавательной самостоятельности школьников. С данным заданием не справился ни один респондент.

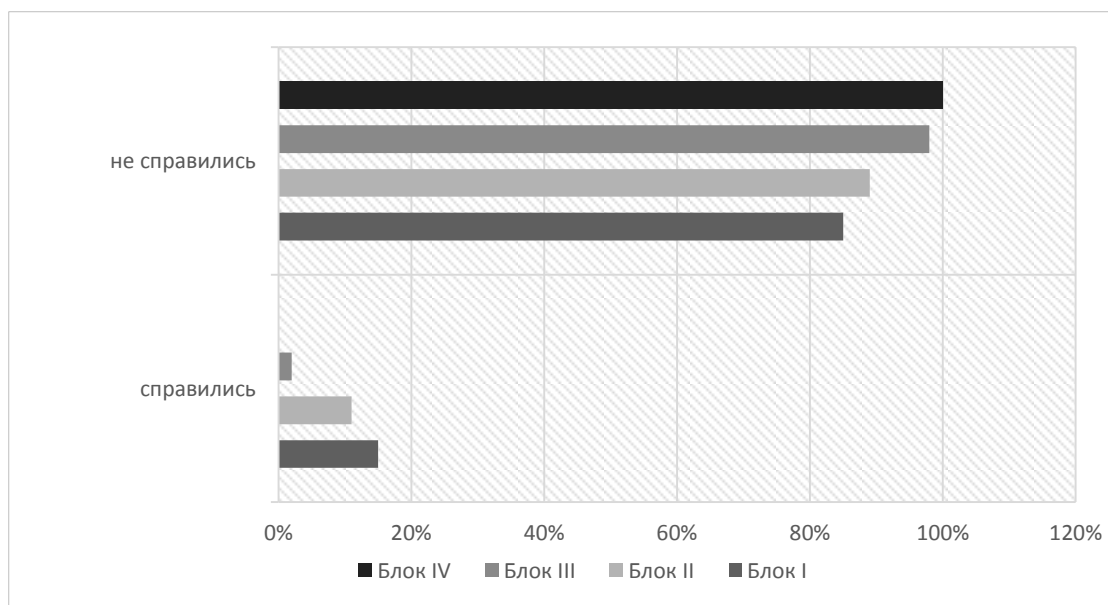


Рис. 6. Результаты тестирования преподавателей вузов

На диаграмме (рис. 6) видим, что значительная часть тестируемых не справилась с заданиями из всех четырех блоков.

Обобщая анализ результатов тестирования преподавателей, сделаем **выводы**:

1. Преподаватели не показали достаточных теоретических и практических знаний в области научно-педагогического исследования.
2. Большинство преподавателей испытывает трудности в определении научной проблемы, целей и задач научного исследования, а также в выборе проблемной ситуации, способной выступить основой для научного исследования.
3. Значительная часть респондентов показала неспособность самостоятельно сформулировать научную проблему, а также соотнести ее с имеющимся противоречием в педагогической теории и практике.
4. Нами также выявлено противоречие между уровнем самооценки (средний и выше среднего) научно-исследовательских умений преподавателей и недостаточностью теоретических и практических знаний для осуществления научно-педагогического исследования.

4. Выводы по результатам исследования

1) Профессиональная самореализация преподавателей посредством научно-исследовательской деятельности не осуществляется, либо осуществляется с серьезными затруднениями; мотивация профессиональной деятельности сформирована недостаточно.

2) Мы также выявили взаимосвязь показателей мотивации и самореализации. Это подтверждает наши выводы, сделанные в теоретическом исследовании, о том, что одним из важных аспектов самореализации человека является его мотивационная сфера личности, а мотивация в том или ином виде деятельности выступает необходимым условием самореализации [5].

3) Существуют затруднения в осуществлении преподавателями научно-педагогического исследования. Об этом также свидетельствуют результаты обследования знаний преподавателей в области научно-исследовательской деятельности. Очевидно, что этих знаний недостаточно, как на теоретическом, так и на практическом уровне.

4) Полученные результаты исследования не соответствуют критериям готовности преподавателей вузов к профессиональной самореализации в аспекте научно-исследовательской деятельности.

Безусловно, выявленные проблемы требуют решения. В качестве средства формирования готовности преподавателей к профессиональной самореализации в аспекте научно-исследовательской деятельности может стать разработка и апробирование программы подготовки педагогов к профессиональной самореализации, а также внедрение данного опыта в систему повышения квалификации преподавателей вузов.

Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Методология исследовательской деятельности педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал. / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Г.А. Бокаревой. - Калининград: БГА РФ, 2010. - № 3-4/13-14. - С. 6-11.
2. Брызгалова С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: Учебное пособие. - Калининград: КГУ, 2003. - 151 с.
3. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: Теория и практика: Монография. - Калининград: КГУ, 2004. - 360 с.
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Введение в деятельность педагога-исследователя: Научно-методическое пособие. - Калининград: КО ИПК и ПРО, 1998. - 55 с.
5. Свиdersкая С.П. Мотивационный компонент модели профессиональной самореализации преподавателя вуза // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. - Новосибирск: СибАК, 2013. - 222 с. - С. 98-102.

Е.Е. Рябчикова
аспирант кафедры
теории и методики профессионального образования

Дидактические особенности сопроводительного курса практической фонетики на начальном этапе обучения иностранных военнослужащих

Выявлены дидактические особенности и обоснована необходимость применения сопроводительного курса русской фонетики на начальном этапе обучения иностранных военнослужащих в военно-морском вузе

Ключевые слова: дидактические особенности сопроводительный курс фонетики; русский язык как иностранный; высшее профессиональное образование

Обучение иностранных курсантов практической фонетике русского языка на начальном этапе определяется дидактическими особенностями сопроводительного курса практической фонетики.

Это подтверждается тем фактом, что большинство вводно-фонетических курсов (Варламова И. Ю., Денисенко Т.С., Смирнова Т.И., Шустикова Т.В.) ориентированы на общие представления о звуковой системе и основные фонетические явления русского языка.

Как отмечает исследователь Бондарева О. В., плохо сформированные в самом начале слухопроизносительные навыки осложняют в целом процесс коммуникации и овладения языком, в дальнейшем демотивируя обучающихся[3].

Так, Просвирниной И. С. установлено, что наилучших результатов в постановке артикуляции звуков можно достичь именно на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается комплексно - одновременно звуковой и буквенный облик слова, его значение и использование в контексте [7].

Одной из дидактических особенностей сопроводительного курса практической фонетики на начальном этапе определяется то, что иностранные обучающиеся, чьи произносительные навыки не были доведены до автоматизма в самом начале обучения, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотнести форму и содержание фразы, и в этой связи становится необходимым развитие профессиональной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в данных видах речевой деятельности.

К другой особенности сопроводительного курса практической фонетики можно отнести направленность обучения на совершенствование навыков техники чтения и восприятия звучащей речи с первых дней обучения. При чтении вслух по-русски иностранцы, которые не изучали фонетику на начальном этапе обучения, могут сосредоточиться либо на произносительной стороне текста, либо на содержательной.

Коррекция произносительных навыков на среднем и продвинутом этапах обучения требует больших усилий и времени по сравнению с начальным этапом и не всегда даёт необходимый результат [7].

Наличие произносительных ошибок в большом количестве в речи говорящего демотивирует участников коммуникативного акта, так как слушающий концентрирует внимание не на форме высказывания, а на его содержании.

Неустойчивость работы артикуляционного аппарата и значительное количество фонетических ошибок в речи обучающихся приводит к тому, что процесс общения осложняется и становится неэффективным, а иногда и абсолютно невозможным. В то же время фонетически правильная речь облегчает процесс коммуникации.

Поэтому выделяется дидактическая особенность сопроводительного курса практической фонетики, выражающаяся в отдельном формировании устойчивых произносительных навыков за счёт автоматизированного произношения, которое не затрудняет речевое общение [3].

Таким образом, приходим к выводу, что для иностранных курсантов на этапе довузовской подготовки необходим специально созданный курс по обучению фонетике русского языка, обладающий компетентной дидактической направленностью и фонетическим сопровождением. Данный курс не рассчитан на определённую национальность, наоборот, он ориентирован на группы любого национального состава, что также отражает компетентную дидактическую направленность курса русской фонетики. В курсе учитываются типичные фонетические ошибки, которые допускаются обучающимися различных национальностей.

Особенность предлагаемых практических упражнений, лабораторных и самостоятельных работ ориентирована на максимальное устранение ошибок, вызванных спецификой русской фонетической системы. Курс рассчитан на 104 часа аудиторных занятий и включает 25 лабораторных работ, которые могут легко варьироваться в последовательности в зависимости от трудностей, возникающих у обучающихся на стадии довузовской подготовки [5].

Специфика сопроводительного курса практической фонетики состоит в фактическом облегчении курсантам работы над новым лексическим и грамматическим материалом, поэтому занятия проводятся в утренние часы (первый урок), предвзяря основные занятия по русскому языку.

При отборе материала для занятий по фонетике учитывался профессиональный модуль курса. На основе этого составлены фонетические упражнения, содержащие специальную военно-морскую лексику, и выбраны фрагменты текста по специальности для фонетической отработки - деления предложений на синтагмы, интонационного оформления предложений, определения типа и центра интонационной конструкции.

Компетентная дидактическая направленность и фонетическое сопровождение курса практической фонетики позволяют ему органично входить в структуру занятия по русскому языку как иностранному как его компонент. Русский язык иностранного военного специалиста в российском вузе - орудие получения специальности, и это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку. [1]

Дидактические особенности данного сопроводительного фонетического курса позволяют достичь следующих целей: предоставить иностранным обучающимся дополнительную возможность изучать фонетику, выработать умение правильно артикулировать звуки и интонировать речь, развивать фонетический слух, автоматизировать навыки произношения звуков, ритмики и интонации, совершенствовать навыки техники чтения и восприятия звучащей речи.

Дидактическая направленность курса практической фонетики русского языка обуславливает работу над звуками, ритмикой и интонацией на каждом уроке. В содержание лабораторных и самостоятельных работ включены задания, которые направлены на постановку и коррекцию трудных для обучающихся звуков, упражнения на отработку ритмических моделей и усвоение качественной редукции безударных гласных, а также задания, направленные на овладение основными интонационными конструкциями и их смысловыми особенностями.

Особое внимание уделяется противопоставлению твёрдых и мягких, глухих и звонких согласных. Изучение фонетического облика слова обуславливается спецификой сопроводительного курса практической фонетики и поэтому организовано следующим образом: обучающиеся знакомятся с фонетической природой русского словесного ударения, основными ритмическими моделями русского языка, качественной редукцией безударных гласных, учатся произносить сочетания согласных в разных позициях.

Обращается внимание на произношение грамматических форм слова: безударных окончаний прилагательных, наречий, числительных, глаголов и т.д. Ряд упражнений направлен на отработку слитности произношения сочетаний слов в речи.

Отражением компетентной дидактической направленности курса являются упражнения, предназначенные для самоконтроля. Они сопровождаются ключами, которые приводятся после упражнений.

Работа над интонацией, занимающая значительное место в ходе каждого урока, диктуется ещё одной дидактической особенностью курса. В сопроводительном курсе отрабатываются семь типов интонационных конструкций и их смысловозначительные возможности. [4]

Обращается внимание на интонационное оформление повествовательных и различных вопросительных предложений, а также предложений, содержащих перечисление и сопоставление.

Задания на передвижение и определение типа и центра интонационных конструкций представлены в достаточном количестве.

Обучение интонации осуществляется на текстах монологического и диалогического характера. Компетентная дидактическая направленность курса предусматривает регулярные фонетические диктанты, проверяющие сформированность навыков аудирования, слухопроизносительных навыков.

Специфика данного сопроводительного курса практической фонетики русского языка позволяет использовать не только лексико-грамматический материал программы этапа довузовской подготовки, но и материал специальной лексики, что, в свою очередь, приводит к более глубокому усвоению обучающимися материала и повышению их готовности к продолжению обучения в военном вузе на основных курсах.

Научные исследования, проводимые Калининградской научной школой в области профессиональной подготовки, показывают, что осознание обучающимися процесса их профессионального становления обуславливает такое его усвоение, которое наиболее эффективно формирует актуальные состояния готовности к продолжению непрерывного обучения. [2]

Отметим, результаты исследования, проведенного в российском военном вузе в период 2012-2014 гг., подтверждают, что группы иностранных курсантов, работавшие по программе обучения практической фонетике (сопроводительный курс) на протяжении всего периода довузовского обучения, испытывали меньше сложностей в области восприятия и понимания звучащей речи при обучении на основных курсах, что позволило более свободно общаться с преподавателями и однокурсниками, слушать и понимать лекции, а следовательно, получать более качественное профессиональное образование [6].

Таким образом, дидактические особенности сопроводительного курса практической фонетики на начальном этапе обучения иностранных военнослужащих включают в себя:

- необходимость развития профессиональной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих по видам речевой деятельности "говорение" и "аудирование";
- направленность обучения на совершенствование навыков техники чтения;
- формирование устойчивых произносительных навыков за счёт автоматизированного произношения;
- ориентация на любой национальный состав;
- учет профессионального модуля курса, что служит облегчением в работе над новым лексическим и грамматическим материалом;
- работа над звуками, ритмикой и интонацией в ходе каждого урока;
- использование не только лексико-грамматического материала программы этапа довузовской подготовки, но и материала специальной лексики.

1. Бокарева Г.А. Интеллектуальная культура как цель обучения с позиций дифференциально-интегрального подхода // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГА РФ, 2004. – С.31-39.
2. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. – Калининград: изд-во БГАРФ, 2000г.
3. Бондарева О.В. Лингвометодические основы дистанционного обучения РКИ на начальном этапе (фонетический аспект) : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.02 - Москва, 2010.- 170 с.
4. Брызгунова Е.А. Работа по фонетике и интонации при обучении русскому языку иностранцев. - М.: МГУ, 1967. - 90 с.
5. Монгина Ф.М. Опыт формирования фонологической компетенции иностранных военнослужащих как условие профессиональной готовности к обучению в военном вузе // Известия БГА РФ. 2014. № 28.
6. Монгина Ф. М. Технология преодоления ошибок в речи иностранных обучающихся как результат методического эксперимента формирования фонематического слуха. // Известия БГА РФ. 2014. № 29.
7. Просвирнина И.С. Обучение фонетике русского языка // Известия Уральского государственного университета. 2004. №.33. С.46-60.