

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2011

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

Главный редактор – В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия – совет:

Председатель – П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор

- Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск*
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Л. Н. Алексашикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск
А. К. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
В. П. Казначеев, доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, Новосибирск
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. С. Нургалеев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт - Петербург
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. Г. Храпченков, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации
Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» 0 32358
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

Scientific periodicals

2/2011

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» is included in the list of peer-reviewed scientific journals and publications, major scientific results of dissertations for academic degrees of doctor and candidate of sciences should be published in it» WAC

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission
Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief – V. A. Belovolov, doctor of pedagogical sciences, professor

Editorial Board – Board:

Chairman – P. V. Lepin, doctor of pedagogical sciences, professor

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk

R. I. Iseman, doctor of biological sciences, Novosibirsk

L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

R. M. Asadulin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg

A. D. Gerasev, Doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk

D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Yakutsk

A. K. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk

V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita

V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul

L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm

V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul

A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk

V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk

T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary

S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk

G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Saransk, Mordovia

U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul

A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. - Petersburg

F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk

V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

Founder: GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University"

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

The journal is registered by the Ministry for Press,

Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI number 77 – 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» – 32358

Subscription index in «Rospechat» – 40633

«Siberian pedagogical journal» is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубоких и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Ушаев В. П., Уметбаев З. М.

Развитие профессионально-педагогического потенциала педагога в процессе инновационной деятельности.....24

В статье рассматривается сущность, структура и содержание профессионально-педагогического потенциала, обосновывается идея его эффективного развития в инновационной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-педагогический потенциал; инновационные процессы; развитие профессионально-педагогического потенциала

Макарова Е. Л.

Математическое образование как системообразующий фактор формирования исследовательской компетентности учителя-предметника.....32

В статье рассматривается процесс формирования исследовательской компетентности в ходе профессиональной подготовки по направлению «бакалавр педагогического образования» (профили биология, химия, география). Анализируются требования к математическому образованию будущего учителя в терминах исследовательских компетенций.

Ключевые слова: исследовательская компетентность; математическое образование; профессиональная подготовка учителя

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Терегулов Ф. Ш.

Социогеном: трудности на пути его изучения и общественного признания.....41

На основе обобщения биосоциального развития человеческой популяции автор раскрывает последовательную картину усложнения внешне-внутреннего наследования, в которой образование, профессиональная подготовка и социальная деятельность предстают как структурно-функциональные части становящегося социогенома. Выявлена логика социальных преобразований, охватывающая своей объяснительной мощью все области и уровни общественного устройства, становления единого социального организма.

Ключевые слова: социальные каналы общения; основания (коды; гены); соглашения; развитый социогеном как совокупность социальных соглашений и условие гармоничного функционирования человечества

Намаканов Б. А., Расулов М. М.

Антропологические аспекты и технологии современной педагогики.....61

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики – антропологическому взгляду и объяснению многих концепций современных образовательных проектов. Согласно современным представлениям, доминирующая концепция педагогики – проблема интеграции многих дисциплин и создание единого образа, единого представления о многообразных проявлениях в окружающей природе. Такую возможность предоставляет антропологический подход к проблеме.

Ключевые слова: обучение; интеграция дисциплин; человек

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

Жаркова Г. А.

Модели прогноза успешности обучения в педагогике.....71

Статья посвящена вопросам математического моделирования в педагогических экспериментах. Вводятся нестатистические методы обработки результатов таких экспериментов, среди них нестатистический факторный анализ. Предложены новые методы оценки успешности обучения, позволяющие провести тонкую дифференциацию обучающихся.

Рассмотрен пример исследования латентного фактора «уровень информационной культуры» учителя.

Ключевые слова: педагогические эксперименты; информационная культура; нестатистический факторный анализ

Кузнецова Е. В.

Аксиологические аспекты преподавания курса стохастики в условиях информационного общества.....80

В статье изучаются ценностные подходы к определению роли образования в условиях перехода общества к новому информационному этапу развития, исследуются гуманитарный потенциал, ценности, цели и аксиологические функции курса стохастики с учетом требований, предъявляемых к специалисту в условиях информационного общества.

Ключевые слова: информационное общество; образование; ценности; стохастика; аксиологические функции

Роженцов В. В., Полевщиков М. М.

Обучение измерению времени ощущения зрительного анализатора.....88

В исследовании на примере обучения измерению времени ощущения зрительного анализатора, характеризующего скорость нервных процессов в центральной нервной системе, выявлены условия применения психофизиологических методов для оптимизации учебно-тренировочного процесса спортсменов. Предложена методика исследования характера стабилизации значений времени ощущения, позволяющая определить необходимое время обучения его измерению. В процессе исследования строится график зависимости значений времени ощущения зрительного анализатора от номера измерения до получения квазистационарного режима, когда переходной процесс закончен и значения времени ощущения стабилизируются. Время обучения определяется по числу измерений, выполненных во время переходного процесса.

Ключевые слова: зрительный анализатор; психофизиологические методы; измерение; время ощущения; квазистационарный режим

Лысюк А. А.

Модель системы сервиса эксперимента для учебного практикума.....94

В статье описывается структура и построение теоретической функциональной модели организации учебного практикума с применением системы сервиса эксперимента. С помощью методики функционального моделирования построена соответствующая структурная схема и её декомпозиция.

Ключевые слова: модель; учебный практикум; система сервиса эксперимента; сервисы измерений

Раздел IV. Языковая культура

Егорова М. М.

Инновационный подход к анализу реализации полисемии в художественном тексте.....99

Статья посвящена теоретическим исследованиям в области методики и методологии совершенствования речевой культуры студентов-филологов на основе анализа реализации полисемии в художественном тексте. В статье представлено описание учебной модели с элементами ролевой игры, интегрирующей информацию литературного, литературоведческого, лингвистического и общекультурного характера и позволяющей эффективно решать задачи образовательной и воспитательной деятельности.

Ключевые слова: речевая культура студентов; анализ реализации полисемии в тексте

Баяни М. Н.

Художественные тексты и особенности их перевода (на материале романа М. Пьюзо «Крестный отец»).....104

В статье рассматривается художественный текст как объект переводческой деятельности. Особое внимание уделяется рассмотрению перевода художественных текстов с иноязычными вкраплениями. В качестве источника примеров выбран роман М. Пьюзо «Крестный отец» в оригинале и переводах М. Канн и И. И. Мансурова.

Ключевые слова: художественный текст; перевод; иноязычные вкрапления; художественное произведение; переводчик; оригинал; переводной объект

Вяткин М. Е.

Формирование речевой компетентности у будущих учителей в процессе усвоения основ безопасности жизнедеятельности.....111

В данной статье раскрыто содержание речи как средства педагогического труда, проведён анализ терминов: «компетентность», «речевая компетентность», а также рассматриваются методы и приёмы формирования речевой компетентности у будущих учителей в процессе усвоения основ безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: речь; компетентность; речевая компетентность

Раздел V. Формирование культуры личности

Муртазин Р. А.

Аксиологический потенциал личности будущего специалиста как научное понятие.....118

В статье представлено авторское понимание аксиологического потенциала личности будущего специалиста; определены место и роль ценностных ориентаций в структуре аксиологического потенциала личности.

Ключевые слова: потенциал личности; аксиология; ценность; ценности индивидуально-полезного; социально-значимого; личностно-значимого и родового значимого типов; ценностные ориентации; аксиологический потенциал личности

Борисенко Е. Н.

Формирование компетентности в общении студента вуза.....124

В статье рассматривается формирование компетентности в общении студентов вузов. Компетентность в общении понимается как единство коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей. Дается структурно-содержательная характеристика каждой компетентности. Приводятся результаты экспериментальной работы по реализации педагогического сопровождения формирования коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей студентов.

Ключевые слова: общение; формирование; коммуникативная; перцептивная и интерактивная компетентности; педагогическое сопровождение

Григорьева Н. В.

Принципы формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов.....135

Духовное совершенствование личности является необходимым условием эволюционного продвижения по пути к более гармоничному миру. Образование молодого человека должно включать и интеллектуальное, и моральное развитие личности. Мы руководствовались общепедагогическими и этнопедагогическими принципами, которые отражают уровень развития общества, его потребности и требования к формированию личности, определяют стратегии, цели, содержание и методы воспитания и образования.

Ключевые слова: ценности; ценностные ориентации; формирование; общепедагогические и этнопедагогические принципы

Павлов В. И.

Патриотическое и духовно-нравственное воспитание будущих учителей.....139

В статье рассматриваются вопросы организации патриотического и духовно-нравственного воспитания студентов педвуза на основе сохранения и развития исторической памяти.

Ключевые слова: патриотическое и духовно-нравственное воспитание; историческая память; формы и методы; критерии; условия

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

Баженова Н. Г.

Краеведение как средство патриотического воспитания учащихся различных учебных учреждений в курсе французского языка.....147

В статье рассматривается роль краеведческого материала в патриотическом воспитании учащихся различных учебных учреждений при обучении иностранному языку вообще и французскому языку в частности.

Ключевые слова: краеведение; патриотическое воспитание; французский язык

Зуева Ф. А.

Экспериментальное исследование концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования.....157

В статье представлено экспериментальное исследование результативности практико-ориентированного уровня концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования с предоставлением эмпирических данных.

Ключевые слова: педагогическое содействие; профессионально значимые личностные ресурсы; система профильного образования; уровни развития личностных ресурсов старшеклассников; верификация

Корчагин Н. В.

Совершенствование контроля процесса формирования правовой культуры учащихся (результаты опытно-экспериментальной работы).....165

В статье в контексте системно-функциональной технологии правовоспитательной деятельности мастера производственного обучения профессионального училища (лицея) рассматриваются основные требования к контролю процесса формирования правовой культуры учащихся.

Ключевые слова: совершенствование контроля; формирование правовой культуры; учащиеся профессионального училища

Набиева (Чернова) З. З.

Местоимения в произведении Мусы Акджигита «Хисаметдин менла».....172

В статье рассматриваются особенности употребления личных, указательных, вопросительных, определительных и отрицательных местоимений в произведении автора конца XIX–начала XX вв. Мусы Акджигита «Хисаметдин менла» (1886). Наряду с местоимениями, которые характерны для современного татарского литературного языка, автор выделяет также слова арабского, огузско-турецкого происхождения. Их можно занести в разряд местоимений условно, поскольку, местоимение – это класс лексических единиц, состоящие из исконно тюркских (татарских) слов. Делается вывод, что местоимения огузско-турецкого происхождения, которые нашли место во всех памятниках письмен-

ных литературных языков XVI–XIX вв. начиная с 20 годов XX в. вышли из употребления, и в татарском литературном языке нормативно утвердились местоимения, характерные для современного татарского общенародного языка.

Ключевые слова: местоимение; разряды местоимений; личные местоимения; указательные местоимения; огузско-турецкий элемент; арабо-персидские заимствования

Токмашева М. А., Макарова Л. Н.

Вариативная часть программы по физической культуре для школьников с учетом их этнических особенностей и уровня физического развития.....180

В статье представлены материалы педагогического исследования по разработке и результатам внедрения вариативной части программы по физической культуре в 5–9-х классах общеобразовательной школы. Программа основана на анализе физического развития и физической подготовленности детей одного из коренных малочисленных народов Сибири – шорцев и включает элементы шорских национальных игр и видов спорта.

Ключевые слова: физическое развитие; физическая подготовленность; средний школьный возраст; шорские национальные игры и виды спорта

Федоров А. И., Пидуков В. Н.

Поведенческие факторы здоровья челябинских школьников.....191

Изучены поведенческие факторы здоровья детей и подростков; выполнена апробация технологии социально-педагогического мониторинга здоровья и физической активности детей школьного возраста; выявлены гендерные особенности здоровья, физической активности и здорового стиля жизни подростков.

Ключевые слова: здоровье; здоровый стиль жизни; социология здоровья; поведенческие факторы здоровья

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Ногерова М. Т.

Невербальные компоненты традиционного общения народов Северного Кавказа.....197

Невербальные компоненты поведения играют важную роль в формировании стереотипных представлений о личности как субъекте общения. Данное исследование направлено на изучение невербальных компонентов традиционного общения народов Северного Кавказа. Анализ этноспецифических компонентов невербального поведения осуществлен в русле индикативного и сравнительного подходов.

Ключевые слова: невербальное поведение; компонент невербального поведения; невербальный паттерн; невербальная защита; невербальная маска; невербальная интеракция; традиционное общение

Климашин И. А.

Структура образовательной системы ликвидации неграмотности в Мордовском крае в 20–40-е гг. XX века.....204

Статья посвящена анализу структуры образовательной системы ликвидации неграмотности такого обширного региона, которым является Мордовский край. Даются основные характеристики программного обеспечения структуры ликбеза на различных этапах ее развития.

Ключевые слова: ликвидация неграмотности; ликпункт; школа взрослых; передвижные школы грамоты; малограмотность населения; возвратная неграмотность

Раздел VIII. **Повышение квалификации педагогических кадров.
Управление образованием**

Холина Л. И., Погребняк Е. В.

Профессиональная позиция учителя и моделирование процесса ее изменения на курсах повышения квалификации.....210

В статье отражены: содержание и структура профессиональной позиции; условия, влияющие на ее формирование; структурно-функциональная модель процесса изменения профессиональной позиции учителя; технология модульного обучения на курсах повышения квалификации; результаты опытной апробации.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; профессиональная позиция; изменение профессиональной позиции; профессиональное развитие; условия изменения профессиональной позиции; технология модульного обучения; моделирование; эксперимент

Калашикова Н. Г., Жаркова Е. Н.

Современный образовательный менеджмент: региональная модель повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования.....217

В статье представлена региональная модель повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования в области современного образовательного менеджмента, а также раскрыты ценностно-смысловые и целевые основания повышения квалификации работников данной категории, способы их включения в совместное проектирование процессов модернизации внутришкольного управления.

Ключевые слова: характеристика региональной модели повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования; ценностно-смысловые и целевые основания процесса повышения квалификации управленческих кадров; проектирование процессов модернизации внутришкольного управления

Дуброва Т. И.

Дифференциация профессионального образования как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста.....227

В статье рассматривается актуальная проблема конкурентоспособности как ориентир в подготовке специалистов. Раскрыты характерные особенности профессиональной подготовки обучающихся с нарушением интеллекта в контексте общей теории дифференцированного обучения.

Ключевые слова: конкурентоспособность; уровневая дифференциация; профессиональная подготовка

Белова Т. А.

Образовательная деятельность вуза как фактор формирования ключевых компетенций студентов.....234

Формирование ключевых компетенций студентов является необходимым условием формирования личности будущего специалиста. Компетентностный подход является приоритетным направлением в образовании, отраженным в новом ФГОС ВПО.

Ключевые слова: компетенция; ключевые компетенции; компетентностный подход; высшее профессиональное образование; роль компетенций

Ахметова Г. Д.

Работа над магистерской диссертацией студентов КНР как творческий процесс.....238

Работа над магистерской диссертацией студента-иностранца – это творческий процесс. Он связан не только с углубленным изучением языка, но и с культурным фоном России. Любая магистерская работа – это небольшое открытие.

Ключевые слова: магистерская диссертация; творческий процесс; страноведение; культурный фон

Кропотова И. Н.

Историко-педагогические основания реструктуризации сети сельских образовательных учреждений в Чувашии.....248

В данной статье раскрываются историко-педагогические основания реструктуризации сети сельских образовательных учреждений в Чувашии. Особое место в осуществлении данного процесса занимает система подготовки сельских педагогов и, особенно, руководителей школ, связанная с формированием новых управленческих компетенций, овладением новыми подходами к обеспечению функционирования и развития сельской школы в динамично меняющихся условиях.

Ключевые слова: реструктуризация; модернизация; сельская школа; система подготовки сельских педагогов и руководителей школ

Мищенко В. А.

Роль принципов дидактической интеграции знаний в формировании профессиональной мобильности студентов в условиях гуманизации образования.....255

В статье раскрываются подходы разных авторов к пониманию феномена «гуманизация образования». Описывается роль принципов дидактической интеграции знаний в формировании профессиональной мобильности студентов.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; гуманизация образования; дидактическая интеграция профессионального обучения

Раздел IX. Сравнительная педагогика

Ганушко О. В.

Сравнительный анализ проблемы профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами в России и Германии.....261

В данной статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами. Проводится сравнительный анализ подходов к решению выделенной проблемы в России и Германии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя; дети-мигранты; интеркультурная компетентность; многокультурная школа; обучение; воспитание; Россия; Германия; поликультурное образование; педагогическое образование; стандарт

Раздел X. Коррекционная педагогика

Нодельман В. И., Мурашова И. Ю.

Совершенствование полимодального восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе логопедической коррекции.....269

В статье приводятся результаты развития и коррекции особенностей структуры полимодального восприятия у дошкольников 6–7 лет с общим недоразвитием речи. Описана система специальной работы, направленной на активизацию закрытых и прикрытых сенсорных каналов при опоре на ведущую модальность в процессе исправления недостатков речевого развития. Показана эффективность формирующего обучения для гармонизации структуры полимодального восприятия. Обозначенную систему работы целесообразно использовать для усиления компенсирующего логопедического воздействия.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; структура полимодального восприятия; зрительная; тактильно-кинестетическая; слуховая модальности восприятия; ведущая модальность; закрытая модальность (не используемая в перцептивной деятельности); прикрытая модальность (слабо используемая в перцептивной деятельности); мультисенсорная подача информации

Верхотурова Н. Ю., Дмитриева С. А.

Изучение и оценка особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....275

Статья посвящена изучению актуальной для современной теории и практики коррекционной психологии проблемы эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В статье отражены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций изучаемого контингента детей.

Ключевые слова: нарушение интеллектуального развития; эмоциональное реагирование; эмоциональные реакции; эмоциональная регуляция поведения; экспрессивные средства эмоционального реагирования; понимание эмоциональных реакций; дифференцировка эмоциональных реакций; вербализация эмоциональных реакций

Нарзулаев С. Б., Петухов Н. А., Пивоваров Р. А.

Подвижные игры в системе реабилитации детей с детским церебральным параличом.....285

Дети с церебральным параличом остро нуждаются в результативной реабилитации. Это позволит им быть в обществе. Процесс их социализации может проходить более успешно при условии применения подвижных игр четырех зон интенсивности в режиме дня детей, обучающихся в коррекционной школе-интернате VI вида.

Ключевые слова: коррекционная школа-интернат VI вида; реабилитация; детский церебральный паралич; подвижные игры; социализация

Раздел XI. Военное профессиональное образование

Кизянов В. П.

Психолого-педагогическое обеспечение деятельности военного специалиста ВВ МВД России в условиях чрезвычайных ситуаций на основе информационно-аналитических технологий.....291

Проводится психолого-педагогический анализ подготовки военнослужащих командного звена внутренних войск МВД России в условиях чрезвычайных ситуаций с использованием информационных технологий, позволяющих в масштабе реального времени оперативно обмениваться информацией с целью принятия тактических и стратегических решений для управления действиями подчиненных в ходе выполнения служебно-боевых задач в свете культурологических проблем военного профессионального образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое обеспечение; информационные технологии; универсалии культуры; чрезвычайная ситуация; боевая психическая травма

Санин Р. Е.

Осознанное отношение к опасности как показатель профессионализма будущего офицера внутренних войск.....299

В статье рассматриваются педагогические возможности преодоления противоречий между усилением интенсивности негативных воздействий на военнослужащих различных факторов опасности и недостаточным уровнем сформированности осознанного отношения к ней у военных специалистов внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: курсанты; осознание опасности; риск; безопасность; моделирование рисков; рефлексивный практикум; интроспекция; опасность; обоснованный риск

Раздел XII. Размышление, обсуждение

Бурмистрова Н. А.

Модель методической системы обучения математике будущих специалистов финансовой сферы в условиях компетентного подхода.....307

В статье представлена модель методической системы обучения математике, ориентированной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы. В рамках совершенствования традиционной методической системы обучения математике в структуру классической пятикомпонентной формы ее модели, включающей цели, содержание, формы, методы и средства обучения, в качестве компонентов добавлены педагогические условия и результаты обучения. В роли прообраза цели обучения, как ведущего компонента методической системы, обосновано включение квалификационных требований к подготовке специалиста, декларирующих возможность применения предметных образовательных результатов в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; методическая система обучения математике; направленная на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы; модель методической системы обучения математике

Требования и условия публикации в научном периодическом издании «Сибирский педагогический журнал».....315

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Ushachev V. P., Umetbaev Z. M.

Development of professional-pedagogical potential of the teacher in the course of innovation activities.....24

The article deals with essence, structure and contents of professional-pedagogical potential; the idea of its effective development in innovation activities is grounded.

Keywords: professional-pedagogical potential; innovation processes; development of professional-pedagogical potential

Makarova E. L.

Mathematics education as a system factor of the research competence of subject teachers.....32

In article process of formation of research competence is considered during vocational training in a direction «the bachelor of pedagogical education» (profiles biology, chemistry, geography). Requirements to mathematical formation of the future teacher in terms research competence are analyzed.

Keywords: research competence; mathematical formation; vocational training

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

Teregulov F. Sh.

Sociogenom: difficulties on the way of its studying and social recognition.....41

On the basis of generalization of biosocial development of human population the author opens a consecutive picture of complication of outwardly-internal inheritance where education, vocational training and social activity appear as structurally functional parts of becoming sociogenom. The logic of the social transformations, covering by its explanatory power all areas and levels of a social system and formation of a uniform social organism is revealed.

Keywords: social channels of communication; basis (codes; genes); agreements; developed sociogenom as set of social agreements and a condition of harmonious functioning of mankind

B. A. Namakanov, M. M. Rasulov.

Anthropological aspects and technologies of modern pedagogics.....61

The article is devoted to one of modern aspect of training – antropological aspect. According to modern training, the main method of training is integration of subjects. It is very difficult to create an unique impression about nature. Onle one method is antropological method of training.

Keywords: training; integration of disciplines; the person

Section III. Information and pedagogical technologies

Zharkova G. A.

Predictive models for learning successfulness in pedagogy.....71

The paper treats the problems of mathematical simulation in pedagogic experiments. We introduce non-statistical methods of processing of the results of these experiments. Among them is non-statistical factor analysis. We also propose new techniques for learning successfulness scoring, which enable fine differentiation of students. An example of the latent factor “level of informational culture” teachers is examined.

Keywords: pedagogic experiments; informational culture; non-statistical factor analysis

Kuznetsova E. V.

Axiological aspects of teaching of stochastic mathematics under conditions of information society.....80

The paper considers axiological approaches to education under conditions of transition to the new social formation. The author analyzes humanitarian potential, values, goals and axiological functions of probability course teaching with respect to demands of the information society.

Keywords: information society; education; values; stochastic mathematics; axiological functions

Rozhentsov V. V., Polevschikov M. M.

Teaching measurement of feelings of visual analyzer.....88

In a study on the example of learning the measurement of the sensation of the visual analyzer, which characterizes the speed of nervous processes in the central nervous system, identified the conditions of application of psychophysiological methods to optimize the training of athletes. The method of research into the nature of stabilization time values sensations, which allows to determine the time course of its measurement. The study constructed a graph of the values of the time feeling the visual analyzer on the number of measurements to obtain a quasi-stationary regime, when the transition process is completed and the time value sensations stabilize. Training time is determined by the number of measurements made during the transition process.

Keywords: visual analyzer; psychophysiological methods; measurement; time sense; a quasi-steady mode

Lysyuk A. A.

Modeling experiment service system for educational process in a laboratory.....94

The article is devoted to structure and construction of theoretical functional model to set up educational process in laboratory with application of experiment service system. The corresponding structure schematic and its decomposition is modelled on the method of functions.

Keywords: model; educational process in a laboratory; experiment service system; measurements services

Section IV. Language Culture

Egorova M. M.

The innovative approach to the realization analysis of the polysemy in the art text.....99

The article is devoted to researches in the field of methods and methodology of perfection of speech culture of students-philologists on the basis of the realization analysis of the polysemy in the art text. There is a description in the article of a study model with elements of the role-playing game. This model integrates the literary, philological and linguistic information and allows to solve problems concerning educational activity effectively.

Keywords: speech culture of students; the realization analysis of the polysemy in the text; a study model with role-playing game elements

Bayani M. N.

Belles-lettres and peculiarities of its translation (based on the material of the novel by M. Puzo “The Godfather”).....104

The article deals with the literary text as an object of translation. Particular attention is paid to consideration of the texts with embedded foreign elements. As a source of examples the novel by M. Puzo “The Godfather” in the original is selected and the translations of this novel by M. Kann and I. I. Mansurov.

Keywords: fiction; translating; embedded foreign elements; belles-lettres; translator; original; the object of translation

Vyatkin M. E.

Formation of speech competence of future teachers in the process of mastering the fundamentals of life safety.....111

This article discloses the content of speech as a means of pedagogical work, the analysis of terms: “Competence”, “voice of competence”, as well as the methods and techniques of Verbal competence of future teachers in the process of mastering the fundamentals of life safety

Keywords: speech; competence; linguistic competence

Section V. **Formation of Culture of the Person**

Murtazin R. A.

Axiological personal potential of the future specialist as the scientific concept.....118

An author presents his understanding of axiological personal potential of future specialist, identifies the place and role of value orientations in the structure of the axiological personal potential.

Keywords: personal potential; axiology; value; individually useful value; socially significant; personally significant and generic significant types of value; value orientations; axiological personal potential

Borisenko E. N.

The Formation of the Intercourse Competence of a Higher Educational Institution Student.....124

The article deals with the formation of students intercourse competence at higher educational institutions. The intercourse competence is treated as the unity of communicative, perceptual and interactive competences. The concept and structure of each competence are presented. The experimental work results of the educational support of the formation of the students communicative, perceptual and interactive competences are given.

Keywords: intercourse; formation; communicative; perceptual and interactive competences; educational support

Grigorieva N. V.

Principles of formation of value orientation of students – future economists.....135

Spiritual perfection of an individual is a necessary condition of evolutionary progress towards the more harmonic world. Education of a young person should involve both intellectual and moral development of an individual. We were guided by general pedagogical and ethnopedagogical principles reflecting the level of the society development, its requirements and demands for the formation of an individual, and determining strategies, aims, content and methods of education.

Keywords: values; value orientation; formation; general pedagogical and ethnopedagogical principles

Pavlov V. I.

Patriotic, spiritual and moral education of future teachers.....139

The article discusses issues of patriotic and spiritual and moral education of students of Pedagogical Universities, based on conservation and development of historical memory.

Keywords: patriotic; spiritual and moral education; historical memory; forms and methods; criteria and conditions

Section VI. **Improvement of quality of modern school education**

Bazhenova N. G.

Local history as a means of patriotic education of students of different educational institutions in the french language courses.....147

The article deals with the local history material's role in the patriotic education of students of different educational institutions when teaching a foreign language in general and French particularly.

Keywords: local history; patriotic education; the French language

Zueva F. A.

Experimental research of the concept of pedagogical assistance to development of professionally significant personal resources of senior pupils in system of profile formation.....157

In article the experimental research of productivity of the praktiko-focused level of the concept of pedagogical assistance is presented development of professionally significant personal resources of senior pupils in system of profile formation with granting of empirical data.

Keywords: pedagogical assistance; professionally significant personal resources; system of profile formation; levels of development of personal resources of senior pupils; verification

Korchagin N. V.

Monitoring improvement of the process of developing vocational school students' legal awareness (results of research work).....165

The article deals with some basic requirements for monitoring the process of developing students' legal awareness. This is considered in the context of system-functional technology of master's of trade education activity.

Keywords: monitoring improvement; developing legal awareness; vocational school students

Nabiyeva (Chernova) Z. Z.

Pronouns in the book of Musa Akjigit «Khisametdin menla».....172

The use trends of personal, demonstrative, interrogative, universal and negative pronouns in the book of the author of the end of XIX–the beginning of XX century, Musa Akdjigit, «Khisametdin Menla» (1886) is considered in the article. Alongside with pronouns, which are characteristic for a modern state of the Tatar literary language, the author also mark out the use of pronouns of the Arabian, Oghuz-Turkish origins. They can be included in the category of pronouns conditionally as the pronoun is a class of the lexical units, including primordially Turkic (Tatar) words. One can draw a conclusion that the pronouns of Oghuz-Turkish origin which can be found in all monuments of written literary languages of XVI–XIX centuries since the 20-ties of XX century have gone out of use, and pronouns, characteristic for modern Tatar national language, have normatively asserted themselves in the Tatar literary language.

Keywords: pronoun; categories of pronouns; personal; demonstrative pronouns; Oghuz-Turkish element; Arabian-Persian adoptions

Tokmasheva M. A., Makarova L. N.

Divergent module of the physical training curriculum for the students of Shor and Russian nationality considering their ethnical peculiarities and physical condition.....180

The article provides the materials of pedagogical research on the elaboration and the results of the introduction of divergent module into the physical training curriculum in the 5-9 grades of a secondary school. The divergent module is based on the analysis of physical development and physical condition of Shor children – one of the Siberian indigenous ethnic minorities and comprises the elements of Shor national games and sport activities.

Keywords: physical development; physical condition; middle school age; Shor national games and sports

Fyodorov A. I., Pidukov V. N.

Behavioural factors of health of the Chelyabinsk schoolchildren.....191

During research behavioural factors of health of children and teenagers are investigated; approbation of technology of social and pedagogical monitoring of health and physical activity of school-aged children is executed; gender features of health, physical activity and healthy lifestyle of teenagers are revealed.

Keywords: health; healthy lifestyle; sociology of health; behavioural factors of health

Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice

Nogerova M. T.

Unverbal components of traditional communication people of North Caucasess.....197

Non-verbal components of the behaviour play the important role in the forming of the stereotyped notions of the individuality as the subject of communication. This investigation is intended for studying the non-verbal components of the traditional communication in the

Northern Caucasus. The analysis of the ethno-specific components of the non-verbal behaviour is accomplished within the indicative and comparative approaches.

Keywords: non-verbal behaviour; the component of non-verbal behaviour; non-verbal pattern; non-verbal defense; non-verbal mask; non-verbal interaction; traditional communication

Klimashin I. A.

The structure of liquidation illiteracy education system in mordovia region in 20–40 years XX century.....204

The article analyze structure of liquidation illiteracy education system such an extensive country as Mordovia region is. Author gives main characteristics of provide program the structure illiteracy system on the different development stages.

Keywords: illiteracy liquidation; «liqpunkt» - station of illiteracy liquidation; adult school; illiteracy movement school; semiliterate population; reflexive illiteracy

Section VIII. **In-service training of the pedagogical staff.
Management of education**

Pogrebnyak E. V., Kholina L. I.

Teacher’s professional attitude and modelling the process of its changing at professional development courses.....210

In the article are represented the following: subject and structure of the teacher’s professional attitude; conditions that have influence on its creation; structural-functional model of teacher’s professional attitude changing process; modular education technology at professional development courses; experience approbation results.

Keywords: postgraduate education; professional attitude; professional attitude changing; professional development; conditions of professional attitude changing; modular education technology; modelling; experiment.

Kalashnikova N. G., Zharkova E. N.

Modern educational management: regional model for increasing management skills in general education.....217

The article presents a regional model of training management personnel in general education in the field of modern educational management, as well as the disclosed value semantic and targeted foundation of training of workers in this category, methods for their inclusion in the collaborative design of modernization process of intraschool controls.

Keywords: characteristics of a regional model for increasing management skills in general education; value semantic and targeted foundation for training management personnel; design of the modernization process of intraschool controls

Dubrova T. I.

Differentiation professional of education as a factor of competitive specialist training.....227

The articles consider the actual problem of competitiveness and guideline specialists training. The article describes the experience related to development, implementation of the model differentiation secondary professional education of mentally handicapped students. The characteristics of the educational environment, its direction are determined.

Keywords: competitive; level differentiation; vocational career training

Belova T. A.

Educational activity of a University as a factor of forming key competences of students.....234

Forming key competences of students is a prerequisite for the formation of the personality of a future specialist. Competence approach is prior tendency in education, which is reflected in the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education.

Keywords: competence; key competences; competence approach; higher professional education; role of competences

Akhmetova. G. D.

The working on master's thesis made by foreign student is a creative process.....238

The working on master's thesis made by foreign student is a creative process. It associated not only with intensive language study but also with cultural background of Russia. Any master's thesis is a little discovery.

Keywords: Master's thesis; creative process; country studies; cultural background

Kropotova I. N.

Historical and pedagogical reasons of the network of rural educational institutions restructuring in chuvashia.....248

This article describes the historical and pedagogical basis of restructuring the rural educational institutions network in Chuvashia. A special attention in the implementation of this process is paid to the training system of rural teachers, and especially school administrators. It is associated with the formation of new management skills, learning new approaches to ensure the functioning and development of a rural school in a dynamically changing environment.

Keywords: restructuring; modernization; rural school; training system for rural teachers and school administrators

Mishchenko V. A.

The role of principles of knowledge didactic integration in the formation of students professional mobility in the conditions of education humanization.....255

The article touches upon the approaches of different authors to understanding of a phenomenon «humanization of education». The role of principles of knowledge didactic integration in the formation of students professional mobility is described.

Keywords: professional mobility; the humanization of education; the didactic integration of professional training

Section IX. Comparative pedagogics

Ganushko O. V.

The comparative analysis of a problem of vocational training of the teacher to work with children-migrants.....261

In this article we examine the problem of training teachers to work with migrant children. The comparative analysis of approaches to the decision of this problem in Russia and Germany is carried out.

Keywords: Teachers' professional training; migrant children; intercultural competence; multicultural school; education; upbringing; Russia; Germany; multicultural education; pedagogical education; standard

Section X. Remedial pedagogy

Nodelman V. I., Murashova I. J.

Perfection of polymodal perception at the senior preschool children with lacks of speech in the course of logopedic correction.....269

In article results of development and correction of features of structure of polymodal perception at preschool children of 6-7 years with the general infringement of speech. The system of the special work directed on activation of closed and covered touch channels at a support on a leading modality in the course of correction of lacks of speech development is described. Efficiency of forming training for harmonisation of structure of polymodal perception is shown.

The designated system of work is expedient for using for strengthening of compensating logopedic influence.

Keywords: children with the general infringement of speech; structure of polymodal perception; visual; taktilno-kinesteticheskaja; acoustical modalities of the perception; the leading modality; the closed modality (not used in perception); the covered modality (poorly used in perception); multitouch giving of the information

Verhoturova N. Y., Dmitriyeva S. A.

Study and assessment of comprehension peculiarities, differentiation and verbalization of emotional reactions in younger school children with mental disorders.....275

The article is about one of the actual problems in modern theoretical and practical correctional psychology - studies of emotional reacting in younger school children with mental impairments. The article shows the results of experimental studies of comprehension peculiarities, differentiation and verbalization of emotional reactions in the focused age group.

Keywords: mental disorders; emotional reacting; emotional reactions; emotional regulation of behaviour; expressive means of emotional reacting; comprehension of emotional reactions; differentiation of emotional reactions; verbalization of emotional reactions

Narzulaev S. B., Petukhov N. A., Pivovarov R. A.

Outdoor games in system of rehabilitation of children with the children's cerebral paralysis.....285

Children with a cerebral paralysis are in great need in productive rehabilitation. It will allow them to be in a society. Process of their socialization can pass more successfully under condition of application of outdoor games of four zones of intensity in a day regimen of children trained at correctional boarding school of VI kind.

Keywords: correctional boarding school of VI kind; rehabilitation; children's cerebral paralysis; outdoor games; socialization

Section XI. **Military Professional Education**

Kizyanov V. P.

Psychological and Pedagogical Support of a Russian Interior Forces Military Specialist in Emergencies on Computer Based Technologies.....291

The given article deals with psychological and pedagogical analysis of the command staff training in the Russian Interior Forces. The problems under discussion are important for units control and making tactical and strategic decisions in emergencies. They are considered as humane issues of military education.

Keywords: psychological and pedagogical support; computer-based technologies; key principles of culture; emergencies; stress situation; psychic personal injury in combat

Sanin R. E.

The realised relation to danger as an indicator of professionalism of the future officer of internal troops.....299

In article pedagogical possibilities of overcoming of contradictions between strengthening of intensity of negative influences on military men of various factors of danger and insufficient level the generated the realised relation to it at military experts of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia are considered.

Keywords: cadets; danger comprehension; risk; safety; modelling of risks; a reflective practical work; introspection; danger; well-founded risk

Section XII. **Reflections and Discussions**

Burmistrova N. A.

The Model of Methodological Teaching System of Mathematics of Future Specialists in Financial Sphere in the Context of Competency Building Approach.....307

The author gives the model of methodological teaching system of Mathematics aimed at the professional competency development of future specialists of the financial sector. To improve the traditional methodological teaching system of Mathematics the author adds pedagogical environmental complex and training outcomes to the structure of classical five-component form of its model including goals, contents, forms, methods and techniques of learning. Job specifications are used as a prototype of the education goal. It gives a targeting opportunity to apply subject training outcomes in future professional activity.

Keywords: professional competency; methodological teaching system of Mathematics aimed at the professional competency development of future specialists of the financial sector; the model of methodological teaching system of Mathematics

Rules of registration of papers in the «Siberian pedagogical journal».....318

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.12

Ушацев Владимир Павлович

Доктор педагогической наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Уметбаев Зайнитдин Мухитдинович

Доктор педагогической наук, профессор, первый проректор Магнитогорского университета

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ushachev Vladimir Pavlovich

Doctor of pedagogics, professor chair of pedagogics of Magnitogorsk State University, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Umetbaev Zainitdin Mukhitdinovich

First pro-rector, pro-rector on scientific work and international relations, Doctor of education, professor of Magnitogorsk State University

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE TEACHER IN THE COURSE OF INNOVATION ACTIVITIES

В основе обновления системы Российского образования находятся образовательные учреждения, которые рассматриваются как развивающиеся системы духовных ценностей, педагогических технологий и творчества, а также педагогическая деятельность, определяемая как одна из культурных форм человеческого опыта.

Обращение к педагогической деятельности участников образовательного процесса предполагает обращение к их профессионально-педагогическому потенциалу, представляющему собой возможности – качества личности педагога в профессиональной области, которые могут быть актуализированы, мобилизованы и активизированы в профессиональной деятельности для достижения поставленных целей и в результате, обеспечить его эффективное профессионально-личностное развитие.

Инновационный процесс определяют как изменения в целях, условиях, содержании, средствах, методах, формах деятельности, которые:

- во-первых, обладают новизной;
- во-вторых, обладают потенциалом повышения эффективности этих процессов в целом или каких-то их частей;
- в-третьих, способны дать долговременный полезный эффект, оправдывающий затраты усилий и средств на внедрение новшества;

– в-четвертых, согласованы с другими осуществляемыми нововведениями.

Т. И. Шамова определяет педагогические инновации как специфическую форму передового опыта и отождествляет их с радикальными новшествами [5, с. 13–14]. По мнению авторов, специфичность инновации проявляется тем, что:

- инновации всегда содержат новое решение актуальной проблемы;
- использование инноваций приводит к качественно новым результатам, которые всегда связаны с изменением уровня интеллектуального и психического развития личности учащегося;
- внедрение инноваций вызывает качественные изменения других компонентов системы.

Педагогические инновации представляют собой содержательную сторону инновационного процесса и состоят из научной идеи, технологии и замыслов ее реализации.

Инновационный процесс обладает определенной устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетания обуславливают многообразие инновационных процессов, индивидуальный облик каждого из них.

Все многообразие инновационных процессов авторы системной концепции нововведений (А. И. Пригожин и др.) относят к двум наиболее значимым формам:

- простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество создается лишь в той организации, в которой его производство было впервые освоено; этот цикл включает следующие стадии: формирование предпосылок нововведения – потребности в нем, научное открытие, создание новшества, включая первое его освоение, распространение новшества среди пользователей, использование или потребление новшества;
- расширенное воспроизводство новшества, характеризующееся тем, что процесс изготовления новшества распространяется на многие организации, в этом цикле между созданием новшества и его распределением между пользователями добавляется стадия распространения методов производства новшества и форм его использования; широкое производство новшества, обеспечивающее насыщение потребности в нем.

Инновационная система – это совокупность особым образом связанных между собой идей изменений, человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов входа, процессов целенаправленных изменений в педагогической системе школы, а также результатов этих изменений [3, с. 58].

Инновационная система учреждения – это все то, что обеспечивает нововведения в педагогическую систему учреждения, т. е. инновационный процесс.

Сравнительная характеристика стабильного процесса (функционирования) и инновационного процесса приведена в табл. 1 [3, с. 58–59].

Таблица 1 – Сравнительная характеристика стабильного и инновационного процессов

Характеристика процесса	Стабильный процесс	Инновационный процесс
Конечная цель	Удовлетворение сложившейся общественной потребности	Удовлетворение новой общественной потребности
Пути достижения цели	Немногочисленны и известен оптимальный	Многочисленны и неопределенны. Требуется разработка стратегий
Риск при достижении цели	Низкий	Высокий
Тип процесса	Непрерывный	Дискретный
Управляемость как целым, возможности планирования	Высокие	Низкие. Требуется стратегическое управление
Планы	Краткосрочные	Долгосрочные. Возможна корректировка
Развитие системы, в рамках которой осуществляется процесс	Сохранение данного уровня развития	Переход на новый уровень развития. Требуется разработка проекта и программы реализации стратегических изменений
Степень совпадения интересов, участников процесса	Высокая	Низкая
Распределение сфер ответственности	Стабилизирует	Перераспределяет
Формы организации	Жесткие, основанные на нормах и регламентах	Гибкие, со слабой структуризацией

Категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий, методологическое значение которых чрезвычайно важно для педагогики.

Потенциал (от лат. – возможность, мощьность, сила) рассматривается как средство, запас, источник, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [1, с. 428].

Потенциал указывает на степень мощьности (скрытых возможностей) в каком-либо отношении, на совокупность существующих ресурсов для определенной деятельности. Под потенциальным в самом общем виде понимаются свойства, возможности личности, которые могут осуществляться и быть реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, как сложное системное образование, которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности.

Сущность потенциала по вертикали включает три уровня связей и отношений («глубина» потенциала).

1. Отражающих прошлое. «Потенциал» близок к «ресурсу» и представляет из себя совокупность свойств, возможностей, способностей, накопленных системой в процессе ее становления и обеспечивающих ее развитие.

2. Представляющих настоящее. «Потенциал» близок к «резерву», позволяет задействовать неиспользованный «запас прочности», актуализировать и практически применить наличные способности.

3. Ориентирующих на будущее. Потенциал выступает как основа для будущего развития, в процессе деятельности не только используются наличные силы и способности, но и рождаются новые.

Общая структура понятия «профессиональный потенциал» достаточно сложная и многоплановая (рисунок 1) [4, с. 253–262]. С одной стороны, ППП содержит в себе соотношение ориентации как склонности к педагогической деятельности и действительной ситуации деятельности. При таком подходе подчеркивается значение приобретенной и естественной способности к занятию педагогической деятельностью. С другой стороны, ППП отражает отношение педагога к профессиональной деятельности. Это значит, что одних лишь способностей, даже когда они есть, мало для качественного выполнения профессиональных обязанностей. С третьей стороны, ППП трактуется как возможность выполнять свой профессиональный долг на уровне требований, налагаемых педагогической профессией, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса – стилем учебно-воспитательной деятельности. Наконец, с четвертой стороны, ППП – это концентрирование приобретенных качеств, т. е. система приобретенных в процессе профессиональной подготовки знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.



Рисунок 1 – Структура профессионального потенциала педагога (по И. П. Подласому)

Педагогический потенциал личности характеризуется состоянием мотивационной сферы: наличием гуманистической направленности, интересом к детям, процессу развития, обучению, наличием педагогических целей и установок по отношению окружающим; представлен фактами поведения – образцами ухода и опеки, альтруизма и помощи, авторитета родителей и членов референтной группы, способами руководства и ответственности, видами приоритетности членов семьи, родных и близких; существует в виде семейных традиций, легенд и мифов, наставлений, заветов и пожеланий; включает индивидуальный семейно-бытовой уклад, индивидуальный стиль поведения и взаимоотношений.

Педагогический потенциал предполагает не только объем какого-либо содержания (опыта), но и включает возможность активизировать и объединять необходимые компоненты опыта для совершения педагогической деятельности. С этой точки зрения теряет смысл деление качеств, определяющих эффективность педагогической деятельности на личностные профессионально-важные качества (ПВК), с одной стороны и способности – предрасположенность, возможность к совершению успешной деятельности, с другой. В процессе педагогической деятельности активизируются те личностные образования, которые определенным образом обеспечивают ее результативность. Вокруг них поляризуются и иные, часто непосредственно не имеющие отношения к педагогической деятельности компоненты опыта. Так, пояснения и примеры, которые приводит учитель для того, чтобы обеспечить понимание учебного материала, отражают его собственный социально-информационный запас, выходящий за рамки профессиональной компетентности.

Профессионально-педагогический потенциал – это сложное образование, интегрирующее личностные характеристики педагога-профессионала и представляющее собой систему качеств-возможностей специалиста.

Профессионально-педагогический потенциал характеризует личность педагога и обеспечивает эффективность профессиональной педагогической деятельности. Он включает себя предугадываемую возможность в достижении результата, то есть изменения в развитии и обучении воспитанника. Профессионально-педагогический потенциал опирается на потребность развиваться, то есть получать удовлетворение от наблюдаемых изменений в растущем и изменяющемся человеке, и осознании того – какую роль играют усилия педагога в этом процессе и его результатах.

Таким образом, для профессионально-педагогического потенциала характерным являются интегральность, прогностичность, перспективность.

Профессионально-педагогический потенциал включает в себя ресурсные составляющие личности педагога [2, с. 176], ее динамические качества. Интеграция возможностей – качеств личности педагога способствует активации структурных компонентов профессионально-педагогического потенциала на разных уровнях.

Физиологический уровень обеспечивает здоровье педагога. Психологический уровень обеспечивает активность и динамичность потенциальных

образований. Функционирование адаптивных ресурсов личности педагога. Уровень сознания обеспечивается информационными ресурсами и культурно-ценностными ориентациями.

Результатом интеграции ресурсных составляющих и динамических свойств личности является внутренняя активность личности, проявляющаяся в становлении педагогического опыта, в умении мобилизовать усилия педагога для эффективной и качественной педагогической деятельности. На рисунке 2 представлены компоненты профессионально-педагогического потенциала и взаимные связи между ними.

Возможности педагога определяются наличием педагогического потенциала, который имеет свойство к накоплению и актуализации в соответствующих условиях.

Сам по себе потенциал не обладает свойством явной выраженности, а проявляется лишь в определенных условиях, максимально способствующих реализации педагогического потенциала.

Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному поиску, творчеству, возможности выбора. Стремление к реализации педагогического потенциала побуждает педагога изменять внешние условия деятельности, если они его не устраивают, к изобретению новых форм и методов работы.



Рисунок 2 – Структура профессионально-педагогического потенциала

Большие возможности представляет инновационная деятельность, требующая от педагога не только по-новому решать педагогические задачи, но и иначе оценивать свое место в педагогическом процессе. Инновационная

деятельность педагога мобилизует все возможности и резервы педагога для реализации педагогического потенциала.

Образовательно-исследовательская деятельность представляет собой форму научного творчества, особенности которой состоят в том, что педагог проявляется как самостоятельный субъект познания, опирается в деятельности на собственные приемы и так далее.

В процессе развития профессионально-педагогического потенциала происходят следующие качественные приращения:

- присваивается новый опыт и укрупняется за счет объединения и систематизации имеющийся опыт;
- формируется система профессионально-педагогических ценностей;
- развивается профессионально-педагогическое сознание (рефлексия, мотивация и т. д.)

Процесс развития профессионально-педагогического потенциала характеризуется ведущим видом педагогической деятельности, рефлексивной позицией педагога, основной тенденцией в динамике развития педагогического потенциала и условиями реализации профессионально-педагогического потенциала. Описание этих характеристик представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика развития профессионально-педагогического потенциала

1	Ведущий вид педагогической деятельности	Передача опыта – обучение
2	Рефлексивная позиция	Я – педагог, я – воспитатель
3	Основная тенденция в динамике развития профессионально-педагогического потенциала	Развитие профессионального самосознания, самоактуализация
4	Условия реализации профессионально-педагогического потенциала	Организация инновационной и образовательно-исследовательской деятельности

Процесс качественного развития профессионально-педагогического потенциала педагога сопровождается процессом педагогического взаимодействия, результатом которого являются изменения личности воспитанника. Педагог создает условия для появления, развития и актуализации потенциала личности воспитанника. Показателями развития воспитанника служат качественные новообразования (в поведении и т. д.), их величина в сравнении с потенциальными. Такой процесс воспитания ориентирует на гармоничное развитие личности ребенка, развитие его индивидуальности.

Показателем реализации потенциала педагога является удовлетворенность. Она представляется критерием эффективности разрешения противоречия между социально-значимой потребностью в профессионально-педагогической деятельности и условиями ее осуществления на уровне личностных притязаний. Поскольку основополагающим условием педагогической деятельности является наличие взаимодействия, т. е. ответных действий и изменений как со стороны воспитывающего и обучающего (и развивающего), так и со стороны воспитанника, ученика, проявляющих, персонифици-

рующих себя в другом, то можно говорить об усилении потребности быть личностью у педагога. В свою очередь, эффективность реализации потенциала становится одним из показателей успешности профессионально-личностного развития.

Библиографический список

1. **Большая Советская энциклопедия** [Текст] / М. Изд-во «Советская энциклопедия», 1975.– С. 428.
2. **Киселева, О. О.** Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя [Текст]: дис. ... на соиск. учен. степен. докт. пед. наук: 13.00.08 / О. О. Киселева. – М., 2002. – 405 с.
3. **Лазарев, В. С.** Системное развитие школы [Текст] / В. С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002.–304 с.
4. **Подласый, И. П.** Педагогика: Новый курс [Текст]: учеб. для студ. высш.учеб. заведений: 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – Кн. 1. – 576 с.
5. **Управление образовательными системами** [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Мамова, Т. М. Давыденко, Г.Н. Шибанова//Под ред. Т. И. Шамовой. – 2-е изд., стер.–М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
6. **Ушачёв, В. П.** Профессионально-педагогический потенциал: сущность, структура, содержание [Текст] / В. П. Ушачёв // Профессионально-педагогический потенциал педагога дополнительного образования как средство развития личности ребёнка в условиях учреждения дополнительного образования детей. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – С. 6–9.

УДК 378.147

Макарова Елена Леонидовна

Старший преподаватель кафедры алгебры Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА), maklen2007@yandex.ru, Самара

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА**

Makarova Elena Leonidovna

A senior lecturer in the algebra of the Volga State Socio-Humanitarian Academy (PGSGA), maklen2007@yandex.ru, Samara

**MATHEMATICS EDUCATION AS A SYSTEM FACTOR
OF THE RESEARCH COMPETENCE OF SUBJECT TEACHERS**

Педагогическое образование является одним из ключевых звеньев технологической модернизации российской экономики: реформы требуют развития принципиально новых образовательных технологий, изменений методического и дидактического подходов к конструированию образовательных программ; актуализируется необходимость отбора и обучения учащихся общеобразовательных школ, имеющих ярко выраженные способности к научно-исследовательской работе в какой-либо сфере. Это предъявляет новые требования к исследовательским компетенциям учителя в сфере дидактики, методики преподавания и психологии, а также предполагает наличие у педагогов соответствующих предметно-исследовательских компетенций.

Тем не менее, практика показывает, что выпускники педагогических вузов не готовы к самостоятельной исследовательской работе по естественнонаучным дисциплинам и педагогике и, тем более, не могут выступать ее организаторами. Как следствие – **противоречие** между требованиями социума, информационного общества, современной экономики к подготовке учителя-исследователя, способного активно участвовать в инновационных процессах современной школы, вовлекать учащихся в научно-исследовательскую работу, строить взаимовыгодные связи с наукой и индустрией и отсутствием системных, компетентностно ориентированных подходов к такой профессиональной подготовке в образовательном процессе вуза.

Можно констатировать (вслед за А. А. Вербицким), что школа и педагогический вуз образуют в некотором роде замкнутый контур в каждой из образовательных областей. К примеру, снижение качества математической подготовки школьников приводит к снижению уровня знаний абитуриентов и студентов, к тому, что выпускники педагогического вуза не владеют методами математического моделирования на требуемом для их профессиональной деятельности уровне и, как следствие, не применяют их в своей работе.

Закономерным результатом является дальнейшее снижение качества математической подготовки в школе, указанный процесс приобретает лавинообразный характер, его невозможно обратить, используя лишь традиционные, имплицитные методы формирования необходимых профессиональных компетенций, в том числе и исследовательской.

Анализ педагогической практики показывает, что для учителей естественнонаучного профиля проблема формирования исследовательской компетентности в ходе вузовского и послевузовского образования имеет особую актуальность по ряду объективных и субъективных причин.

1. Содержательное наполнение исследовательской компетентности (алгоритмы, методологии, тезаурус и т. п.) конкретизируется в зависимости от направления подготовки учителя. При этом учителя биологии, химии вынуждены осваивать как методологию профильной дисциплины, так и методологию педагогики (гуманитарной науки), а также методы математического моделирования в значительном объеме, несопоставимом весьма ограниченному числу учебных часов ГОС ВПО.

2. Практика исследовательской деятельности учителя-предметника указанных специальностей сопряжена с решением финансовых и материально-технических проблем в большей степени, чем, к примеру, их коллег-математиков.

3. Интеграция школы с производством, профессионально-техническим обучением задействует естественнознание в большей степени (к примеру, медицина, химические технологии, агрономия и сельское хозяйство и т. п.), нежели другие, теоретические дисциплины

4. Структура рынка труда такова, что активное привлечение студентов к НИД по профильным предметам ведет к их последующему трудоустройству вне системы среднего образования (аспирантура, лаборатории и т. п.)

5. Наблюдается устойчивое снижение спроса на подготовку специалистов по данным направлениям.

6. Учителя естественнонаучного профиля, как правило, не имеют доступа к квалифицированной научно-методической поддержке в пределах ОУ: количество часов биологии, химии, географии таково, что в средней городской школе на 500–700 учащихся не более двух учителей указанного профиля.

Эти причины, в числе прочих, и обусловили выбор указанных специальностей для разработки и апробации механизма формирования исследовательской компетентности современного учителя, способной к нейтрализации негативных тенденций и при этом удовлетворяющей социальному заказу на подготовку учителя-исследователя.

Содержание современного педагогического образования, по нашему мнению, должно базироваться на следующих принципах (В. А. Сластенин): универсальность; интегрированность; целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин, на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований; фундаментальность; профессиональность; вариативность; многоуровневость [3].

В качестве основного будем использовать превалирующий в практике комбинированный подход к выбору технологии и концепций обучения, с опорой на ряд принципов, сформулированных в рамках деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов.

Контент-анализ литературы, посвященной вопросам формирования профессиональных компетенций будущего учителя, позволяет сформулировать ряд принципов и организационно-педагогических условий, выполнение которых повышает эффективность формирования исследовательской компетентности. Так, *принцип динамизма* (А. А. Вербицкий), заключающегося в поступательном приобретении будущим педагогом личностных и социально-профессиональных компетентностей в течение всего срока обучения в применении к формированию исследовательских компетенций закономерно трансформируется в **принцип комплиментарности**. Этот принцип предусматривает, в первую очередь, учет реального уровня общеучебных умений и навыков студентов (как базиса для формирования исследовательских компетенций) и их развитие. На практике реализация принципа комплиментарности как правило требует перехода к модульному обучению, тем самым позволяя нам сформулировать второй из принципов – **принцип модульности**. Здесь учебный модуль – это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, учебный материал в виде конкретного текста, практические задания и ситуации, средства контроля.

Система непрерывного педагогического образования включает в себя, помимо вуза, систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации, палитру частнометодических курсов и семинаров, методические объединения образовательного учреждения, и, безусловно, самостоятельную работу учителя. С нашей точки зрения, предпочтительными для изучения в рамках вуза являются информационно насыщенные дисциплины и модули, эффективное усвоение которых требует жесткого контроля со стороны преподавателя – в первую очередь это дисциплины предметных областей «математика», «физика», «химия». Указанные курсы и модули, как правило тесно связаны с другими курсами учебного плана, но при этом не требуют глубокого погружения в социальный контекст, в специфику профессиональной учительской деятельности, что, собственно, и декларирует **принцип открытости (оптимизации размещения)**. Этот принцип гармонично дополняется организационно-педагогическим условием **учета социальной мобильности** – при существенных трансформациях рынка труда выбор модулей и курсов для формирования исследовательских компетенций должен способствовать трудоустройству учителей возможно и вне системы образования, но без существенной потери их профессиональной квалификации.

Профессионализация содержания учебных модулей за счет включения в качестве практических заданий педагогических ситуации и задач, решение которых предполагает реализацию квазипрофессиональной деятельности придает такой деятельности личностную значимость. Несомненно, такой

подход имеет дидактическую ценность, однако низкий уровень мотивации студентов делает обширное применение указанных приемов нецелесообразным, что и составляет суть принципа **сочетания фундаментального и контекстного обучения**.

Органичным дополнением указанного принципа являются три организационно-педагогических условия: восходящей спирали погружения в социальный контекст, использование фундирования в рамках дисциплин, имеющих базу в школьной программе (концепция В. Д. Шадрикова); сочетание инвариантных базовых дисциплин (математика, физика, химия, биология, география, педагогика, социология) для формирования исследовательских компетенций и вариативных спецкурсов, чье содержание может варьироваться в зависимости от направления подготовки и интересов студентов.

Другие два принципа определяют необходимый уровень управления при формировании исследовательской компетентности учителя-предметника. Это **принцип последовательного уменьшения внешнего контроля** (перехода от внешнего контроля к самоконтролю и самопроверке) и **принцип нисходящей спирали управления учебным процессом** с максимизацией самостоятельной работы обучаемых.

При этом исследовательскую компетенцию учителя мы рассматриваем как совокупность более простых для диагностирования и эксплицитного формирования компетенций: аналитической, процессной, эвристической методологической, коммуникативной, социокультурной, стратегической [1].

Очевидно, что указанные компетенции приобретаются будущими учителями при изучении большинства учебных циклов и разделов, однако, с нашей точки зрения, дисциплины образовательной области «Математика» выступают при этом в качестве системообразующих. Действительно, **процессная** (синтетическая) компетенция подразумевает способность учителя следовать за выбранным алгоритмом исследования, осуществлять контроль промежуточных результатов исследования, проводить текущую коррекцию исследовательского процесса, – и базой для формирования этой компетенции выступают элементарные математические задачи, требующие выполнения действий по заданным, известным алгоритмам и формулам. К сожалению, уровень среднего общего полного образования таков, что значительная часть студентов-первокурсников испытывает трудности при решении указанных задач; экспериментальная проверка подтвердила весьма низкий уровень владения указанной компетенцией.

Эвристическая компетенция заключается в умении выбрать направление исследования на основе неполных или некорректных данных, обобщить опыт практической деятельности и выдвигать различные гипотезы на основе этого обобщения; теория вероятностей, математическая статистика, методы оптимизации, численные методы и ряд других разделов математики являются неотъемлемым элементом любой научной эвристики.

Под методологической компетенцией подразумевается способность учителя-исследователя использовать известную ему методику для прове-

дения исследования, осуществлять квалифицированный выбор методов и форм исследования. Формирование этой компетенции невозможно без эксплицитного изучения методологии науки (соответствующей направлению специализации учителя) и методологии педагогики. Современное педагогическое и естественно-научное исследование экстенсивно использует математический аппарат и приобретение методологической компетенцией невозможно без овладения навыками работы с основными математическими методами и моделями.

Как уже было нами замечено [2], формирование исследовательской компетентности учителя биологии, химии, географии (направление 050100) должно осуществляться на ступени бакалавриата двухуровневой системы образования. Анализируя соответствующий стандарт [4] и примерные учебные программы [5; 6], заметим, что на этой ступени при преподавании базовой части естественно-научного цикла обучающимися должны быть приобретены компетенции ОК-1, ОК-3, ОК-4, ОК-6, ОК-8-12, ОПК-1, ОПК-4, ПК-2, ПК-4. Прочие компетенции, в том числе и те, которые тесно коррелированы с методологической, процессной и эвристической, формируются при изучении вариативной части учебного плана и базисных дисциплин (основы математической обработки информации). В результате, задачи дисциплин цикла «Математика», в терминах компетенций федерального стандарта могут быть сформулированы следующим образом.

Таблица 1 – Анализ компетенций, коррелированных с исследовательской, которые могут быть сформированы в ходе изучения дисциплин образовательной области «Математика» для специальности 050100 – педагогическое образование

Профиль	Элемент учебного плана	Содержание компетенции
1	2	3
Все	Базовый, вариативный	владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
Все	Вариативный	готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);
Все	Вариативный	готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);
Все	Базовый, вариативный	способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);
Все	Базовый, вариативный	способен логически верно строить устную и письменную речь (ОК-6);

1	2	3
Все	Вариативный	готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
Все	Базовый, вариативный	готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);
Все	Базовый, вариативный	способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);
Все	Базовый, вариативный	осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
Все	Вариативный	способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);
Все	Вариативный	владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
Все	Вариативный	способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);
Все	Вариативный	способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);
Все	Вариативный	способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);
География	Вариативный	владеет методами естественнонаучных и социально-экономических исследований (СК-3);
Химия	Вариативный	владеет классическими и современными методами анализа веществ; способен к постановке эксперимента, анализу и оценке лабораторных исследований (СК-4);
Биология	Вариативный	способен ориентироваться в вопросах биохимического единства органического мира, молекулярных основах наследственности, изменчивости и методах генетического анализа (СК-4);
География	Вариативный	готов использовать результаты географических исследований для прогнозирования развития природных и социально-экономических процессов (СК-5).
Химия	Вариативный	владеет навыками оценки агрессивности химической среды и решениями по обеспечению безопасного устойчивого взаимодействия человека с природной средой (СК -7).

1	2	3
Биология	Вариативный	способен применять биологические и экологические знания для анализа прикладных проблем хозяйственной деятельности (СК -7);
Биология	Вариативный	способен к самостоятельному проведению исследований, постановке естественнонаучного эксперимента, использованию информационных технологий для решения научных и профессиональных задач, анализу и оценке результатов лабораторных и полевых исследований (СК-8).

Для решения поставленной задачи – отбора содержания и создания структуры курсов предметной области «Математика» для будущих учителей биологии, географии, химии, с учетом вышеприведенных принципов нами предлагается использовать комплекс из четырех модулей, чье содержание раскрытой в таблице 2.

Таблица 2

Модуль 1. Методы высшей математики (4-8 зач. ед., вариативный)
<p>Основные разделы: Линейная алгебра, математический анализ</p> <p>Уровень сложности практических заданий (на примере):</p> <p>1. Найти решение системы уравнений методами: Крамера, обратной матрицы и Гаусса.</p> $\begin{cases} 2x_1 - x_2 - x_3 = 4, \\ 3x_1 + 4x_2 - 2x_3 = 11, \\ 3x_1 - 2x_2 + 4x_3 = 11; \end{cases}$ <p>1. Найти частное решение уравнения $(1 + y^2)dx = xydy$, удовлетворяющее начальному условию $y(2) = 1$.</p>
Модуль 2. Теория вероятностей в прикладных задачах естествознания (1-2 зач. ед. базисный, вариативный)
<p>Основные разделы: Случайные события и их вероятность. Случайные величины. Законы распределения случайных величин.</p> <p>Уровень сложности практических заданий (на примере):</p> <p>1. Сколько существует различных галогенопроизводных метана вида CH_2XY, где X, Y – атомы галогенов.</p> <p>2. Вероятность осадков в данной местности 0,3. Найти вероятность того, что из 10 дней 6 будут с осадками.</p> <p>3. Счетчик регистрирует частицы двух видов: α и β. Вероятности появления частиц этих видов соответственно равны 0,7 и 0,8. Для случайной величины X (числа видов частиц при одной регистрации) составить ряд распределения, построить полигон распределения, найти функцию</p> <p>4. Известно, что для человека рН крови является нормальной случайной величиной со средним 7,4 и стандартным отклонением 0,2. Какова вероятность того, что уровень рН превосходит 7,43? находится между 7,35 и 7,45?</p>

Модуль 3. Избранные математические модели в задачах естествознания (2-4 зач. ед, базисный, вариативный)
<p>Основные разделы: Основные принципы математического моделирования. Требования, предъявляемые к математическим моделям. Классификация моделей. Математическое моделирование в естественно-географических науках, средствами линейной алгебры и математического анализа: Расчет смесей сложного состава. Оптимальный состав рыб в озере. Модель процесса изменения количества микроорганизмов в колонии. Модель реакции первого порядка. Модель химической реакции второго порядка. Модель разложение вещества и д.р.</p> <p>Уровень сложности практических заданий (на примере):</p> <p>1. Пусть требуется приготовить 4250 кг нитрующей смеси следующего состава: воды 22%, азотной кислоты 16%, серной кислоты 62% из мелажа: H_2O – 5%, HNO_3 – 85% и H_2SO_4 – 10%; из олеума: H_2O – 0%, HNO_3 – 0% и H_2SO_4 – 104%; из отработанной кислоты: H_2O – 30%, HNO_3 – 0% и H_2SO_4 – 70%.</p> <p>2. Средний дневной рацион хищника составляет 10 ед. пищи А, 12ед. пищи В и 12ед. пищи С. Эти потребности удовлетворяются в процессе его питания двумя видами жертвы. Одна жертва вида I дает соответственно 5, 2 и 1 ед. пищи А, В и С, а вида II — соответственно 1, 2 и 4 ед. пищи А, В и С. На поимку и усвоение жертвы вида I требуется в среднем 3 ед. энергии. Аналогичные потребности для вида II составляют 2 ед. энергии. Сколько жертв каждого вида следует поймать хищнику, чтобы удовлетворить свои пищевые потребности с наименьшими затратами энергии?</p>
Модуль 4. Статистические модели в научном исследовании (2-4 зач. ед, базисный, вариативный)
<p>Основные разделы: Выборки и их характеристики. Статистическая оценка характеристик генеральной совокупности. Статистическая проверка гипотез. Элементы корреляционного и регрессионного анализа.</p> <p>Уровень сложности практических заданий (на примере):</p> <p>1. Установить вид связи между признаками, записать уравнение регрессии, проведя предварительно обработку собранных данных, методами описательной статистики для предлагаемых признаков:</p> <p>а) уровень посещаемости и общая академическая успеваемость студентов вашей группы;</p> <p>б) успеваемость по математике и результаты ЕГЭ в школе у студентов первокурсников.</p> <p>Для предложенных признаков проверить гипотезу о значимости коэффициента корреляции между ними.</p> <p>2. Провести сбор материала по основным физиологическим показателям группы и выяснить соответствуют ли они норме. Проводимый анализ предусматривает вычисление следующих статистических показателей: средней, дисперсии, среднего квадратического отклонения, а также проверки гипотезы о равенстве среднего значения физиологического показателя гипотетической норме.</p> <p>3. На основании результатов экзаменационной сессии соберите данные об успеваемости по одному предмету (признак X) и по другому предмету (признак Y), с помощью статистических методов изучите зависимость между этими величинами.</p> <p>Цель работы: Овладение методами установления связи между двумя случайными величинами X и Y при большом числе наблюдений и методами определения параметров выборочного уравнения прямой линии регрессии по сгруппированным данным.</p>

Предлагаемые модули были частично апробированы в ходе подготовки специалистов – учителей биологии, химии, географии. Апробация показала, что предлагаемое содержание курсов может быть освоено (97 % обучающихся), при этом повышается (в сравнении с традиционной структурой курсов математики) как мотивация студентов и интерес к предмету, так и уровень готовности использовать математические модели и методы в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Макарова, Е. Л.** Ключевые исследовательские компетенции современного учителя, и их формирование в процессе обучения в ВУЗе. [Текст] / Е. Л. Макарова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5. – С. 96–103.
2. **Макарова, Е. Л.** Подготовка студента педагогического ВУЗА к научно-исследовательской деятельности: смена парадигм [Текст] / Е. Л. Макарова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 4. – С. 230–241. <http://www.hses-online.ru>
3. **Сластенин, В. А.** Образовательные технологии: феноменология, тенденция развития [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогические технологии негосударственного высшего образования. – М., 1997.
4. **ФГОС ВПО** по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» <http://www.mpgu.edu/umo/050100-bakalavr1.doc>
5. **Примерная** основная образовательная программа высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль «Химия». <http://www.mpgu.edu/umo/programmy/himiya.doc>
6. **Примерная** основная образовательная программа высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль «География». <http://www.mpgu.edu/umo/programmy/geografiya.doc>

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Терегулов Филарит Шарифович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, terfil@yandex.ru, Уфа

СОЦИОГЕНОМ: ТРУДНОСТИ НА ПУТИ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗНАНИЯ

Filarit Sharifovich Teregulov

Doctor of pedagogical science, professor of pedagogic chair of Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, terfil@yandex.ru, the city of Ufa

SOCIOGENOM: DIFFICULTIES ON THE WAY OF ITS STUDYING AND SOCIAL RECOGNITION

Эволюция живой материи связана с нарастанием количества и качества последовательно увязанных внутренних тел. В этом плане социогеном появился на эволюционной сцене закономерно как очередное средство фиксации и самоорганизации нового этапного уровня отражения действительности вслед за атомами, молекулами и собственно за молекулой ДНК (биоеномом).

Социогеном возникает:

- 1) вследствие истощенности ресурсов по внутреннему закреплению наследственной информации в одном из предыдущих специфических тел - мозге в форме инстинктивного опыта и ограниченности возможностей последующей его адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды;
- 2) благодаря эволюционному продолжению последовательности специфических внутренних тел в виде развитой новой коры и появлению объективных оснований для нового цикла отражения структурного строения объективной действительности;
- 3) благодаря эволюционной находке оптимального соотношения развитости наружного и встроеного внутреннего тел и эффективной взаимосвязи между ними.

Таким образом, социогеном, являясь естественным продолжением известного биоенома человека, эволюционно вырабатывает в социуме также специфический материал, отражающий свойства и отношения действительности, но передаваемый из поколения в поколение внешним образом. В результате прижизненного его освоения ребенок из биологической особи превращается в социальную личность, а совокупность последних способна составить гармонично функционирующее единое тело Человечества. От качества складывающегося социогенома зависит судьба как отдельного человека, так и человечества в целом [1; 2; 3–8].

Если в становлении биогенома инициатором выступала окружающая среда, а внутреннее содержимое любого органического новообразования своими разнообразными химико-молекулярными перестройками и комплексами (генами) реагировала и фиксировала своей последовательностью некоторую динамику событий в ней, то на уровне социогенома инициативу берет на себя уже человеческая популяция. Каждый субъект, вовлеченный в социум, проявляет свою активность, направленную уже в окружающую среду. Тем самым круг расширяется и замыкается. Человек и Человечество в целом как заключительное звено в биосоциальной форме движения материи полностью выворачиваются навстречу окружающей среде и осуществляют обширное, многомерное, длительное и детальнейшее отображение объективной действительности. Эти фрагментарные представления как о себе, так и об окружающей среде, крайне нуждаются в попеременном согласовании и обобщении, что составляет суть любого генетического процесса и основу устойчивого функционирования возникающих новообразований.

Однако очевидное наблюдение и экспериментальное исследование процесса становления социогенома затруднены многими причинами. Первая причина – это стихийный и эмпирический характер его становления, слитность со многими другими процессами и внешняя не сводимость к ним. Так, например, говоря о мозге как о специфическом внутреннем органе, мы должны констатировать то, что наше тело состоит еще из множества других внутренних органов и систем, но с другими специфическими функциями. Однако при этом можно выделить общее для них наружное тело – кожно-мышечный каркас со встроенными органами чувств, а также с органами передвижения и манипулирования. Если другие внутренние органы и системы нашего организма исполняют сугубо служебные функции (питания, обогащения кислородом, детоксикации и т. п.), то наше наружное тело начинает преимущественно играть, кроме всего прочего, еще роль посредника между мозгом и объективной действительностью. Наружное тело, передавая импульсы через органы чувств и ощущения от контактного взаимодействия всего тела (в том числе и из внутренних органов) с предметами окружающей среды в новую кору, способствует тому, что последняя «деформируется» (вернее всего, доформируется), закрепляет в себе свойства и отношения отражаемой действительности, начинает ими оперировать и тем самым преобразовывается в орган Интеллекта. И, наоборот, обобщения и всевозможные «умозаключения», сделанные в новой коре, посредством нашего наружного тела могут привести к преобразованию окружающей среды, к дальнейшему развитию действительности. Тем самым действительность посредством человеческих особей осуществляет самоотражение и последующее развитие, готовит свой перевод на новую форму движения материи. Исследователям рассматриваемой проблемы необходимо иметь перед собой такую картину действительности и такую перспективу.

Наша задача расшифровки социогенома усложняется еще тем, что сама картина генетического прошлого, извлекаемая из глубин эволюции, ли-

шена четкости, характеризуется отсутствием собственно самого процесса становления. Последний стал принципиально не наблюдаем ни при каком угодно увеличении возможностей органов рецепции. Он, как и другие процессы, оставляет после себя лишь вехи, этапные новообразования (своеобразные атомы, молекулы, клетки и т. п.). Поэтому ретроспективно все развитые этапные новообразования кажутся появившимися в готовом и зрелом виде, без фазы пробных поисков. Трудно представить, сколько жизней особей и их поколений до сего дня положила человеческая популяция на утверждение пока лишь предварительных, рамочных соглашений человеческого общежития. И во сколько обойдется поиск и утверждение полноформатного социального соглашения, как много придется принести жертв на алтарь постепенно становящегося социогенома нынешней цивилизации, если не осознаем истинную суть биосоциальной формы движения материи.

Тот же пример с биогеномом, заключенным в молекуле ДНК, ставит в тупик многих ученых, пытающихся объяснить внезапное столь сложное его строение и страстно ищущих промежуточные стадии и не находящих на сегодня удовлетворительных ответов. А какова же ситуация с социогеномом, пробивающим себе путь через самостоятельные частные, разобщенные и никак заранее не притертые друг к другу жизненные коллизии и социальную деятельность?! Трудно представить себе такую надстраивающую самоорганизацию, то, как через свою собственную противоположность постепенно складывается всеобщая зависимость от того единого, которое предстоит выстроить. Приняв зрелый вид, социогеном устанавливает свой примат над всей биосоциальной формой движения материи.

Далее, мы бесполезно ищем его истоки в сознании и поведении отдельных людей, потому что генетический социальный процесс рождается лишь в кооперации, в коллективе, в цепи поколений, что делает принципиально неуловимым становление социогенома у каждого индивида в отдельности, по самой своей природе он ускользает от взора исследователя. Его невозможно обнаружить ни при каком увеличении. А когда этот геном обнаруживается у индивида, то он выступает уже в законченном и совершенном виде. Его становление идет вначале как межличностные, межпоколенные связи и отношения.

Следующая особенность социогенома кроется в его глобальном характере, охватывающем всю планету Земля и происходящем в рамках всего человечества. А трудности наблюдения за его становлением связаны с узким кругозором исследователей, местечковым мышлением, биолого-социальными разрывами в цепи поколений, через которые слабая динамика его экспансии не рефлектируется. Правда, зачатки социогенома начинают складываться с взаимодействия двух особей противоположного пола. Последующее его развитие идет через увеличение круга лиц и расширение ареала их проживания, актуализируя и согласовывая отношения с большим количеством пар и расширяющимся миром.

Продвинутость социогенома перед биогеномом заключается в образовании многосоставного тела Человечества, фактически покрывающего весь

земной шар и тем самым существенно расширяющего отражающую базу. Одновременно расширяются и отражаемая база и, соответственно, возможности отразить самые разные экологические ниши. При этом сохранение относительной автономности особей позволяет телу Человечества избежать неповоротливость - неизбежный спутник гигантских организмов. Динозавры своей судьбой подтвердили ущербность идеи гигантомании. Более того, оптимальные размеры человеческих особей и оптимальное соотношение их встроенных тел позволяют им достаточно плотно взаимодействовать с объективной действительностью, отражать ее соразмерные и значимые связи и отношения, а их широкие возможности для образования динамичных многочисленных объединений позволяют делать необходимые обобщения и составить целостную картину мира, служат формированию тех или иных необходимых органов тела Человечества.

Составляя различные социальные структуры, объединения и общности, охватывая местности, страны и континенты, социогеном медленно, но верно наполняется и совершенствуется. Но классическую форму и полную зрелость социогеном приобретет лишь при наборе потенциалов осуществлять гармоничное функционирование человеческой цивилизации на всей земле. Не надо думать об этом качестве социогенома как о плавном процессе постепенного вовлечения все большего и большего числа проживающих на земле людей, пока не объединит их в Человечество. Он, во-первых, дискретный, во-вторых, многоступенчатый и, в-третьих, двухсторонний. По мере расширения ареала взаимодействия людей и возникновения их общностей, одновременно идет трансформация особей, составляющих первые.

Другими словами, на человеческом уровне базовая тенденция развития материи посредством объединения и обособления структурных образований достигает максимума. При этом диапазон их взаимодействий чрезвычайно расширяется. Соответственно и противоречия, сопровождающие данный генетический процесс, также разводятся до предела. Первоначальные попытки объединения особей проявляются в виде стремления поглотить друг друга, подчинить себе других, а обособление – в отстаивании независимости от окружающих, в выстраивании самости. Естественно, последующее разрешение данных противоположно направленных тенденций потребовало от особей достижения ряда компромиссов по широкому спектру взаимодействий, добровольного самоограничения и делегирования друг другу определенных функций, т. е. сознательного решения упомянутой проблемы путем множества согласований. Этому прозрению предшествовало море крови. Однако и сегодня реки крови продолжают оставаться непременным условием для выработки некоторых общественно значимых социальных соглашений.

Поэтому зрелая форма симбиоза этих полярных состояний в человеческой популяции обеспечивается исключительно благодаря выработке соответствующих согласованных генов и интенсивному взаимообмену ими. Наиболее зрелая форма обособленности индивидов соответствует понятию

Личность, а их интегрированность – Цивилизации. Личности, обладая в принципе единым социальным геномом, сознательно разворачивают лишь тот или иной его фрагмент и тем самым способны сформировать гармонично объединенное тело Человечества, сохраняя в то же самое время свою уникальность.

Следующая причина трудностей наблюдения за социогеномом кроется в продолжительном, с момента зарождения человеческого общества до настоящего времени с попыткой заглянуть в будущее, и в не завершившемся еще характере его становления. Без длительного периода созревания никакое изменение в природе произойти не может. Но зато, если такой период согласований есть, неминуемо образуется нечто совершенно новое. Новое нередко входит столь тихо, что когда мы начинаем его замечать, оно уже закрепилось в умах многих и функционирует в достаточно зрелом виде. В любой области происходит так, когда начинает чуть пробиваться что-то действительно новое, мы его не замечаем по той простой причине, что не видим перспектив в будущем, чтобы заметить его в самом начале. Когда же это новое вырастает, то мы, оглядываясь назад, бесполезно начинаем искать его зародыш или первые наброски. Социогеном из этой серии, после себя почти не оставляет улик.

У социогенома как явления имеются два обстоятельства, затрудняющие наше видение его. Мы можем не уловить его потому, что оно воспроизводится в длительные интервалы и все наше существование целиком заключено между двумя его появлениями. Или же оно ускользает от нас еще более радикально, потому что, однажды появившись, оно больше никогда не повторяется. Циклический феномен с очень долгим периодом или уникальный феномен?

Ситуация с социогеномом характеризуется еще более жестким вариантом. Наша индивидуальная жизнь в масштабах становления социогенома оказалась слишком коротка, так как для закладки только исходных социальных элементов потребовались не десятки, а сотни поколений людей. На завершающем этапе полнота становления социогенома и степень воспроизведения его особями возрастают так, что успешное функционирование человечества напрямую увязывается с ответственным отношением к жизни каждой личности. Преднамеренное или непреднамеренное разворачивание особями отдельных недостаточно согласованных фрагментов социогенома становится чреватым катастрофическими последствиями для человечества. Неустойчивое равновесие в тенденциях обособления и объединения людей на базе мощно сложенного социогенома в силу разных просчетов может выйти из под контроля. Тогда накопленная мощь социогенома обрушивается безжалостно на уничтожение всей пирамиды достигнутых согласований. Видимо, поэтому мощные империи и цивилизации неминуемо распадались, полностью исчезали с лица земли. Лишь обрывки генетического материала в виде, например, погребенных под толщей воды социальных останков Атлантиды, Трои и т. п. напоминают о трагедиях несостоявшихся цивили-

заций. И каждая новая цивилизация возрождалась на пепле предыдущих с нуля, без возможностей продолжения однажды начатого дела путем заимствования готовых рецептов становления социогенома.

Объективному изучению социального филогенеза, онтологии социогенома может помешать также одновременно происходящий его онтогенез. Хотя мы и говорим, что онтогенез это ускоренный филогенез, но он не проходит все те многочисленные тяжелые и нудные этапы согласования, не изобретает заново социальные коды, что составляла суть становления социогенома. Онтогенез, прежде всего, это усвоение вновь родившимися особями готовых социальных генов. Однако онтогенез это не только повторение филогенеза, но и его продолжение. Поэтому особи, усваивая готовые социальные гены, одновременно участвуют в их развитии, подключаются к поиску путем проб и ошибок или осознанно к конструированию новых генов. Отмеченное наложение эволюционного процесса на индивидуальное социальное творчество маскирует генетическую суть и затмевает саму перспективу развития биосоциальной формы материи. Продолжающееся не различие процессов исторического коллективного и индивидуального социального творчества определяет эмпирический путь становления социогенома и надолго оставляет его вне поля научного исследования.

В итоге социальные процессы представляются как простое воспроизведение новыми поколениями исторически сложившихся отдельных социальных функций и их адаптация к современным условиям. Всеобъемлющая генетическая суть социума и соответствующая, настойчиво пробивающаяся через множество кровных и бескровных попыток согласований, перспектива предается забвению. В результате мы беспристрастно наблюдаем и вынуждены констатировать, как все же происходит стихийная грануляция отдельных свойств и отношений действительности, возникают понятия, исполняющие роль крупных социальных генов и принимаемые на вооружение тем или иным кругом лиц. Однако, суммируя разрозненные точки грануляции, составить собственно геном, развертывающий и объясняющий все сущее, люди не смогли и на сегодня пока не могут. Эту социальную нишу заполняют мифы, сказки, легенды, заветы, верования и т. п. В итоге в сознании людей складывается искаженное отражение мира, экологической и социальной ниш, на основе которого они живут и взаимодействуют как с окружающей средой, так и с сородичами. Главное, человеческие особи не знают всей правды о себе, не ведают о своем предназначении. Пользуясь ложными представлениями, люди изменяют своей природе.

В разные исторические эпохи это неуловимое свойство развития материи именовалось как ее дух, душа, разум и трактовалось как идеальная нематериальная субстанция. Так, на ранних стадиях развития научной мысли способность людей к орудийной деятельности и созданию новых предметов позволяла им утверждать, что если в природе что-либо возникает, то у этого нового объекта обязательно должен быть персонифицированный создатель, творец, который этот вновь создаваемый объект перед началом

производства предварительно моделирует, преформирует в своей внутренней структуре, т. е. предварительно строит его идеальную модель. Аналогично предполагается, что для создания всех остальных объектов природы, механизмы возникновения которых неясны, также должен существовать творец, разумный субъект, именуемый Богом или как-то иначе.

Эту генетическую функцию люди вынуждены были делегировать Всевышнему. В начале было Слово, – гласит Библия. Слово было Божье... Стахановский ударный труд Господа Бога в течение недели и породил то многообразие мира, пышный расцвет которого наблюдаем и поныне. Создав людей по образу и подобию своему, Он, однако, поразил их в правах на свой божественный промысел. Человек осужден был влачить жалкую участь рабов божьих. На все воля Божья! Однако количество, степень и частота несчастий, продолжающихся как из рога изобилия падать на человечество, заставляет отдельных людей усомниться в их божественном ниспослании. Многие циклически повторяющиеся катаклизмы начинают с огромной очевидностью указывать на невнимательность людей и на слабую ориентировку их в окружающей среде, на плохое знание законов объективной действительности. Выясняется постепенно, что от человека также зависит многое. Призыв: на Бога надейся, но и сам не оплошай, становится руководством к действию. Так, человек незаметно для себя начинает заниматься божественным промыслом: изготовлением предметов так называемой материальной и духовной культуры, производством социальных генов. Тем более, соответствующая индульгенция у нас имеется. В святом благоговении от Иоанна говорится: «Пославший Меня есть со Мною; Отец не оставил Меня одного, ибо Я всегда делаю то, что Ему угодно. Я и Отец – одно. Отец во Мне и Я в Нем» (гл. 8; 29, 38). Поэтому необходимо неустанно выдавливать из себя раба, брать на себя ответственность за настоящее и будущее. Совершив однажды непоправимый грех, отведав плод на древе познания, нельзя нам останавливаться на полпути. Тогда слово Божье становится Словом всечеловеческим, имя которому социогеном.

Учитывая все отмеченное выше, а именно пребывание социогенома на исторически низшей фазе, стихийный, эмпирический и закамуфлированный характер его становления, главное – тяжелые последствия от неосознанных, вялотекущих социальных соглашений, осуществляющихся через череду кровопролитных войн, религиозных распрей, этнических конфликтов и бытовых неурядиц, архиважным становится его объективное изучение и научное управление.

В результате теоретического анализа все же возможно вскрыть суть феномена социогенома, рассматривая только настоящее - сложившиеся в нем промежуточные положения вещей, без глубокого исторического экскурса. Для этого нужно допустить, что рассматриваемый феномен представляет собой процесс органического преобразования одной конкретности в другую, следующую за ней более высокую и развитую конкретность. То есть один геном сменяет другой геном и при этом более высокая фаза строится

всегда из материала, созданного предшествующим его развитием. При этом излишние «запчасти», принявшие участие в промежуточных согласованиях, вскоре распадаются без остатка. Демонтаж строительных лесов открывает панораму величественного здания социогенома. Взору приоткрывается монументальное строение, представляя к настоящему времени исторически более развитую фазу социогенома, содержит свое прошлое и обнаруживает его в каком-то измененном «снятом» виде. Эволюционно предшествовавшие уровни согласований, отшумев в генетических баталиях, предстают в виде окаменелостей и образуют неизменные на сегодня фундаментные плиты, цокольные и нижние этажи мироздания. Хотя строительные работы переместились на верхние этажи, однако приоткрывающаяся архитектура остается все еще невыразительной и будущее весьма туманно. Пока неясно, сколько же этажей будет возведено и какой именно крышей это здание завершится. Социогеном – это эволюционный долгострой, попавший ныне к нам на заметку.

При этом можно предположить, что не все современные структурные компоненты данного явления развиваются равномерно и в нем могут быть выделены опережающие остальную массу сферы, части, по которым социальные соглашения идут и в настоящее время, явно и весьма бурно. Другими словами, все те тенденции, которые трудно еще разглядеть в остальной массе действительности, т. е. в самой жизнедеятельности из-за пребывания их в более раннем, неразвитом состоянии, достаточно остро, четко и выпукло можно обнаружить в образовательной сфере. Недаром под натиском окружающей среды эволюционная дифференциация жизнедеятельности людей одной из первых как перспективную и судьбоносную структуру выделила именно образование подрастающего поколения. Образование – фундамент для всей последующей жизнедеятельности людей. С этих позиций образовательный процесс перед просто жизнедеятельностью получает определенное преимущество и соответствующее свое обоснование. То есть, изучение образовательной сферы дает в качестве непосредственного результата критически теоретическое понимание современных тенденций и фактов социогенома, а жизнедеятельность прояснила бы лишь вчерашний день социальных соглашений. Так вырисовываются существенные вехи в развитии социогенома. Поэтому рассмотрение истории образования, сегодняшней педагогической практики и профессиональной подготовки позволяет обнаружить данный генетический процесс именно в тех точках, в которых он достигает достаточно зрелого выражения.

Итак, из-за огромного количества особей и разбросанности по всему земному шару покрыть их единой оболочкой и создать полноценный биологический организм уже не удастся. Функции увязки людей и их дифференциации внутри Человечества постепенно берет на себя начавший циркулировать между ними социогеном. На социогеном ложится двойная функция: достраивание человека и одновременно выстраивание тела Человечества в целом. А это предполагает решение двух задач: доформирование у каждой

особи органа Интеллекта, а далее встраивание их в тело Человечества. Если первая задача есть сфера образования, то вторая – социальная проблема. Однако встраивание особей в те или иные социальные ниши человечества осуществляется через профессиональную подготовку. Отсюда возможна четкая дифференциация и ориентация социогенома на три сферы: общее образование, профессиональная подготовка и социальная деятельность. Образование направлено на формирование всеобщей социальной базы, профессиональная подготовка ориентирована на занятие субъектом той или иной конкретной социальной ниши, а разнообразная социальная деятельность обеспечивает гармоничное функционирование соответствующих служб и органов тела Человечества. Игнорирование этой внутренней дифференциации социогенома приводит ученых к схоластическим спорам по поводу того, что лучше образовывает человека – жизнь или образовательные заведения, ведет к путанице процессов обучения и развития и к появлению малосодержательных «кентавров», типа развивающее обучение и других мутантов. Незнание структуры социогенома ведет к размыванию границ между общим образованием и профессиональной подготовкой. Непонимание генетической сути социогенома создает проблемы с определением содержания общего образования, профессиональной подготовки и социальной деятельности.

Однако дело социогенома не стоит на месте. Об интенсивности поиска зрелого социогенома и развертываемых при этом страстях красноречиво свидетельствуют бесконечные реформы народного образования. Который раз, согласовывая различные стороны жизнедеятельности (интересы личности, семьи, общества, производства и государства), мы пытаемся нащупать содержание общего среднего образования. Вводя целый ряд поколений образовательных стандартов, приближаем к современным нуждам профессиональную подготовку и высшую школу. При этом, утверждая единое образовательное пространство, согласовываем общие требования к ключевым человеческим компетенциям. Призывы к толерантности во всех сферах человеческого общежития – из той же тенденции. И т. д.

К растерянности в социальных процессах приводит незнание этапов первичного многообразия генетических оснований, а затем отбора из них нескольких оптимальных, закономерно наблюдавшихся на всех предыдущих уровнях структурного строительства. Например, в первичном квантовом бульоне образовались более 300 сортов элементарных частиц, однако устойчивый атом образовали лишь три из них. Последующее разнообразие в количестве нуклонов в ядре и электронов на оболочке привели к возникновению около 110 химических элементов, а отбор из них шестерых заложил основы органики и т. д. Поэтому закономерно, что в социуме вначале также наблюдается большой разброс генетических оснований, а затем также закономерно в процессе естественного их взаимодействия (согласования) и обобщения должен быть произведен отбор нескольких оптимальных. А пока, находясь внутри такого богатства разнообразных проявлений непо-

нятой еще универсальной тенденции, идти на необходимые квалификации явлений, на существенные смелые обобщения – далеко не простая задача.

Беда нынешних внешних социальных генов, которыми люди оперируют в жизнедеятельности и собственно в образовательном процессе, в их фрагментарности и разрозненности. Имеет место механическое нагромождение отдельных социальных генов, условно разнесенных на десятки отсеков, т. е. учебных дисциплин, основ множества наук. Поэтому усилия учителей и потуги ученых направлены на обоснование и реализацию межпредметных связей, на создание комплексных учебных дисциплин, на поиски инвариантов, универсальных средств познания действительности и закрепления результатов этого отражения во внешней форме. В этом направлении располагаются призывы ученых осуществлять всевозможные подходы: диалектический, комплексный, синергетический, герменевтический, аксиологический, целостный, деятельностный, личностный и прочие подходы и ориентации.

Не способствует становлению полноценного социогенома и тем более его общественному признанию как таковому сложившаяся косная система науки, «патриотизм» узких специалистов, ревностно относящихся к своим заповедникам и неприязнь к «варягам», пытающимся провести междисциплинарный синтез.

Так, изучение естественного ряда закономерно усложняющихся уровней движения материи разбросано по различным отраслям научного знания, между которыми возникли трудно переходимые водоразделы (квантовая механика, атомная физика, неорганическая химия, биология, нейрология, психология, педагогика, социология, политология и т. п.). Современная наука нуждается, прежде всего, в общей теории развития самоорганизующихся систем, в согласовании через эстафетные переходы всех уровней движения материи.

Наблюдаемый на сегодня стремительный рост количества разно модальных генетических фрагментов во внешнем плане – в социальной памяти, создает серьезные проблемы для жизнедеятельности, в том числе для образовательной сферы. Исследователи констатируют, с одной стороны, факт удвоения знаний в каждые 4–5 лет, а, с другой, их старение.

Эта нестабильность сильно гнетет людей. Они ныне как никогда в растерянности и отчаянно ищут смысл жизни, пытаются выстроить жизненные ориентиры, иерархию целей, последовательность действий в этом динамичном мире. Многие испытывают сильнейшую ностальгию по «старым добрым временам» и находят опору в религии и т. п.

Нелегкие времена настали и для образования. Возникает проблема отбора из этих генетических обрывков некой суммы знаний и умений, которые составили бы содержание общего образования молодого человека. В итоге периодически происходящий механический набор сведений, а далее под натиском жизни его наращение новыми актуальными разделами, курсами, дисциплинами, приводит к непомерному раздутию содержания образова-

ния, что чревато потерей здоровья учащихся и требует затем увеличения продолжительности обучения, проведения реформ, модернизаций и т. п. Эта типичная характеристика современного состояния образования. Социогенетическая суть образования упорно игнорируется.

Трудности в отражении отмеченной выше сути в образовательной сфере отпадут, если в социальном кодировании различать собственно социальные основания (своеобразные нуклеотиды), состав и комбинаторика которых образуют уже тот или иной социальный ген. Так, например, в языке в качестве социальных «нуклеотидных» оснований выработаны буквы. Сами по себе буквы (гласные, согласные, губные, небные, гортанные и т. д.) ничего не означают, но освоение произношения и правописания которых составляет необходимый этап и раздел образования. То же самое можно утверждать применительно нотной грамоты, азов вокала, живописи, хореографии и т. д. В алгебре это условные, общественно согласованные и принятые знаки-символы (буквы), а также операторные знаки плюса, минуса, радикала и т. д. Однако последующая комбинаторика социальными основаниями – буквами (нотами и т. п.) и соответствующие согласования их с предметами и явлениями окружающей среды порождают уже социальный ген. Социальные гены начинают обозначать отдельные предметы, свойства и отношения объективной действительности и участвовать в обменных процессах между особями.

Характерная черта образуемых исходных социальных генов в их связанности с непосредственными сенсорными ощущениями от окружающей среды и во множестве. Так, вначале были выработаны так называемые номинативные символы – имена, обозначения качества предметов окружающей среды, причастные формы и т. п. и предстали в виде согласованных условных фонем и графем. Образовавшееся огромное море социальных генов представляет окружающий мир на уровне разрозненных явлений, и которые слабо согласовываются друг с другом и обобщаются (т. к. генетические связи самой действительности не обнаруживаются или не находят адекватного обозначения), с трудом порождают укрупненные гены и мало-содержательные социальные геномы. Но постепенно вырабатывается также богатая лексика слов-операторов или этимологических характеристик, устанавливающая между упомянутыми выше смысловые, функциональные отношения. Слова-операторы (не, под, ведь, или, для, разве и т. п.) и этимологические операторы (связки, суффиксы, падежные формы и пр.) сами по себе ничего не отображают и не несут никакой предметной нагрузки, но они явились, надо полагать, величайшим изобретением для социальных генетических рекомбинаций и обобщений, нежели создание слов-номинаторов. Пословицы, поговорки, математические, физические, химические формулы, различные концепции и теории представляют собой лишь отдельные попытки увязать (достоверно или искаженно) многочисленные отдельные явления, процессы, уровни мироздания в некоторую целостную компактную картину. Выступая островками, количество их остается все еще вели-

ким. Так, в словаре русского языка В.И. Даля растолковано свыше 200 тысяч слов и приведено 30 тысяч пословиц.

Как видим, до фундаментального согласования и обобщения многочисленных социальных генов и составления развитого объединенного социального генома человечества еще далековато. Наряду с поиском новых оснований и изобретением свертывающих и обобщающих средств (понятий), люди избрали и другой путь. Они стали сопрягать отдельные социальные гены в ниточку – предложения, последовательность которых составляла уже текст, содержащий и отражающий сложные события, их динамику. И вот пред вами предстает печально-величественная повесть о внезапно вспыхнувшей любви (сил объединения) между Ромео и Джульеттой на фоне ненависти (сил обособления) семей Монтекки и Капулетти, составленная из всего двух с половиной десятков букв алфавита. И т. д.

Так, подобно гигантским молекулам биогенома, в социогеноме стали складываться гипертексты, в которых отдельные укрупненные социальные гены начали выделяться абзацами, законченные фрагменты параграфами, главами, разделами, существенные генетические основания – подчеркиванием, жирным шрифтом и тому подобными социально согласованными средствами. В качестве некоторых средств обобщения последовательно излагаемой темы были придуманы оглавления, аннотации, резюме, таблицы, диаграммы, граф-схемы и т. п. Аналогично дело обстояло с устной речью.

Рассматривая соотношение и взаимопереходы внешнего и внутреннего, мы должны признать, что внешнее социальное выражение вынужденно ущербно. Внутренние переживания во всей полноте невозможно вынести, потому что любая мысль состоит из сенсорных слепков и интеллектуальных процессов. Поэтому люди, пытаясь согласовать внешнее и внутреннее, навести мост между ними, выработали так называемые символы. Они представляют собой связующее звено, фактуру между сенсорикой и интеллектом. То есть, наряду с чувственным аспектом, символ имеет также смысловой аспект. В символе схвачены (согласованы) начальные и конечные звенья, что удерживает внутреннее содержание вместе и создает впечатление цельности и укрупненности. Именно этот аспект вызывает к нашему пониманию и побуждает нас к размышлению, что и составляет собственно интеллектуальный аспект. Беря свое начало от сенсорного ощущения, он что-то обозначает и требует интерпретации, т. е. новых согласований. Эти два аспекта, – сенсорный и интеллектуальный, – действуя в символе совместно, составляют его специфический характер. Вовлекая в свой процесс функции разных структур мозга, он ассоциативно более богат, чем, скажем, чисто словесное мышление. Человек, оперируя в своем внутреннем плане образами, может за единицу времени согласовать в миллионы раз больше информации, чем, оперируя словами. Поэтому образы, как мы полагаем, осуществляются в квантовой сети и тем самым они начисто элиминируются. И, наоборот, специфически подбираемые сенсорные сигналы, будучи воспринятыми мозгом, мгновенно в нем оживают и наполняются той

или иной образно-интеллектуальной половиной. Более того, со временем появились специфические виды социального творчества, которые начали специализироваться на этом свойстве мозга. В качестве примера можно привести картины Малевича, Чюрлениса, музыку Скрябина, Жан Мишель Жар, стихи В. Хлебникова, К. Кедрова и т. д.

Заблуждениям в непознаваемости и отсутствии единой, объективной логики в рассматриваемой сфере могли способствовать само множество внешних социальных оснований (латиница, кириллица, арабская вязь и т. п.), а также множество социальных генов (слов) в одном и том же языке, обозначающих один и тот же предмет. И, наоборот, когда одним словом называют множество предметов из разных областей. Не устоявшийся, мнимый случайный характер и есть существенный показатель внешнего генетического процесса, вначале поиска человеческими особями путем проб и ошибок различных вариантов оснований и собственно генов, а затем выбора из них оптимального посредством всеобщего социального согласования.

Поэтому закономерно, что продолжительно общающиеся группы и довольно многочисленные сообщества, подвергаясь особенностям разных условий существования, вырабатывают свои специфические системы восприятия мира и соответствующие средства артикулирования. Возникают своеобразные генетические преграды и назревает потребность в единых обобщенных социальных основаниях для всего Человечества. Отмеченные моменты предполагают процесс осознанного и целенаправленного согласования не только между индивидами, но и более крупными образованиями: этносами, народностями, нациями, государствами и странами путем компромиссов и достижения консенсуса.

В ходе социального соглашения и достижения консенсуса индивидуальные (а затем и коллективные) реакции на определенные стимулы окружающей среды, а также внешние материализованные условные обозначения (символы) приводятся в соответствие и становятся едиными социальными генами. В целом, сущностной стороной собственно социальной генетики является постепенный перевод всей сенсомоторной информации, получаемой человеком от объективной действительности, в «человеченную» форму. Фактически происходит полное преобразование стимулов объективной действительности в социальные гены как в наиболее удобную форму и скорый способ воссоздания (развертывания) их в мозгу современников и последующих поколений людей для составления из них посредством разнообразных комбинаций и всесторонних согласований в конечном счете единый социогеном.

Но люди не только терпеливо из поколения в поколение фиксировали, собирали и обобщали эти сведения об окружающей среде, а некоторые из них использовались ими для социальных преобразований и/или апробировались в научных целях. Человек, вбирая в свой мозг социальный генетический материал, получает возможность произвольно, избирательно осуществлять необходимые согласования, а при необходимости, благодаря от-

крытому характеру, – добирать нужные гены из других источников, а также выявлять их в специальных познавательных процедурах. Внутренний план согласований расширяется и дополняется внешним планом. Открывается простор биплановому обмену и согласованию как самих социальных оснований, так и социальных генов, их творчеству во множестве и выбору оптимально согласующихся. Возникают предметы материальной и духовной культуры. При данных условиях открывались возможности коллективного многократного обобщения и приумножения последних. Воспроизводясь в каждом субъекте, служа средством их общения и взаимодействия, предметом обогащения и развития, социогеном определяет статус каждого человека в социуме и одновременно разворачивает «морфологию» и определяет «физиологию» всего Человечества как новой общности. В результате социогеном как генетический материал, определяющий строение, функционирование и развитие Человечества, предстает как сообщающиеся сосуды в двух ипостасях: индивидуальное – коллективное, внутреннее – внешнее, биологическое – социальное, вызывая к жизни различные циклические процессы: интериоризация – экстериоризация, свертывание – разворачивание, обобщение – детализация, анализ – синтез, идеализация – материализация и т. п., порождая образовательные и научно-познавательные процедуры и различные виды социального творчества.

Данный эволюционный факт послужил делению окружающей среды на натуральную и очеловеченную, искусственную. В качестве средства, отражающего мир и выражающего свои впечатления от него, используется все тело человека в целом. Так оказываются востребованы все виды социального творчества (литература, поэзия, живопись, хореография, музыка, пение, пантомимика и т. д.). Человек соткан весь из самочувствования и самопроявления объективной действительности, стремится к синкретичности и нерасчлененной тотальности. В правильности форм космоса, во взаимной согласованности событий начинают проявляться истина, красота, соразмерность и генетическая определенность окружающего мира. В итоге стала возможна триада процессов и их сфер функционирования: познание – переживание – оценка; наука – искусство – мораль.

При этом согласование отношений в симбиозе человечества и окружающей среды применительно к разным структурным единицам (и планам) составляет специфические области. Применительно к самому себе – эстетика, к другим особям – этика, к природе – экология, к производству – экономика, к государству – право и т. д.

Отмечаемые две линии социального отражения (первой и второй природы) постоянно находятся во взаимодействии между собой и приводят к некоему соответствию. Выделяемые особенности социогенома хорошо согласуются с известными философскими понятиями: историческое – логическое, абстрактное – конкретное, индивидуальное – коллективное, материальное – идеальное, сенсорное – интеллектуальное и составляют им объективную базу. Поиск единства в многообразии генов укладывается в метод восхождения от абстрактного к конкретному.

В этой связи и внутренний план также стал бинарным: сенсорным и образным. Более того, само строение новой коры было бинарным в виде левого и правого полушарий с идентичными представительствами органов рецепции, а также всего тела человека. Эти полушария связаны так называемым мозолистым телом и ведут непрерывный обмен информацией и специализируются на определенных способах их обработки. Другими словами, новая кора позволяет особям производить все те операции (так называемые рекомбинации, замены, дополнения, свертывания, развертывания, обобщения и т. п.), которые были присущи молекуле ДНК в биологическом наследовании, но в гораздо возросших объемах, разновидностях и скоростях. В целом данный внутренний обмен социальными генами может и должен быть интерпретирован как закручивание двойной дубли суперспирали своеобразной социальной «ДНК», одну ветвь которой составляет бинарная новая кора мозга, а другую – бинарная окружающая среда.

Мозг, его новая кора – это действительно ярко выраженное средоточие пограничного пункта, в котором сходятся все поставляемые посредством органов чувств импульсы окружающей среды и социальные вирусы и подвергаются серьезному обобщению. Экспериментальные данные свидетельствуют о расщеплении первичных раздражений на ряд мелких фрагментов в одном (IV) слое коры, затем о передаче их в другие слои и отделы, в которых осуществляется объединение элементов по тем или иным признакам и происходит или восстановление исходного сенсорного слепка, или составление некоего образа. Данный процесс можно квалифицировать как каждый раз повторяющееся воспроизведение пройденных этапов структурного строительства и суммирование к основным вехам некоторого нового, всесторонне согласованного наращивания. Вот эта естественная циркуляция суммарного потока импульсов в ограниченном контуре нейронных сетей так или иначе дублируется посредством встроенных в нейроны микро-трубочек в квантовом поле (подобное предположение выдвинули Ст. Хаммерофф, Р. Пенроуз и вне такого допущения невозможно никак доказать огромные масштабы и колоссальную быстроту обработки импульсов в новой коре). И, таким образом, интеллектуальный образ представляет собой продукт совместной работы нейронных и квантовых сетей, между которыми проходит пограничная полоса. Если это взаимодействие на стороне нейронной сети актуализируется образами объективной действительности, то на стороне квантовой сети отзывается некоторым «бульоном» и вспомогательными квантовыми новообразованиями. Усиленная интеллектуальная работа может привести к росту концентрации квантового «бульона», в котором постепенно могут быть выработаны устойчивые и автономные структурные новообразования. При актуализации нейронной структуры возбуждается соответствующая квантовая структура (посредством так называемых молекул-димеров) и происходит наполнение образа, появляются возможности скоростных преобразований и поиска вариантов необходимых согласований. Поэтому потенции интеллектики закрепляются не столько в сина-

птических межнейронных связях, а сколько во внутренней специфической структуре микротрубочек. Достаточно бывает одного сенсорного сигнала, чтобы образ воскрес и начался интеллектуальный процесс. И, наоборот, при определенных жизненных коллизиях, клинической смерти, травмах, фармацевтических пробах и специальной тренировке отдельные события через квантовое поле могут актуализироваться в нейронной сети и предстать некой сенсорной картиной.

В этой связи надо вспомнить, наконец, фундаментальное положение о различных формах движения материи и переходах между ними. И вполне может подтвердиться наше предположение об эстафетной сути социогенеза, и что он в нашем идеализированном понимании как средства обеспечения гармоничного и стабильного функционирования человеческого общества неосуществим. Стабильное функционирование цивилизации в равновесии с объективной действительностью без побочных эффектов означало бы консервацию биосоциальной формы материи, прерывание хода ее дальнейшего развития. Тем самым осознание данного объективного факта и дерзновенное посягательство на самые основы устройства мироздания, направленное на стабилизацию биосоциальной формы материи, могли бы составить сверхзадачу и человеческий смысл развития цивилизации.

Отмеченное выше может указывать только на то, что для эволюции материи значение имеют не сами по себе человеческие переживания и не собственно содержание и благополучие человеческих объединений, а складывающееся разнообразие, плотность и интенсивность обмена и обработки социальных генов. Это условие реализуется в любом случае и не нуждается в своем специальном осознании. Снисходительная и долготерпеливая природа никогда не вкладывала фатальный вопрос о смысле жизни в уста большинства людей. А если никто не спрашивает, не нужно и отвечать. Чем выше «давление жизни», тем лучше для эволюции.

«Давление жизни» достигло критической отметки. Уже сегодня очевидны угрожающие симптомы нарушения равновесия между человечеством и окружающей его экологической средой – биосферой. Проблема загрязнения атмосферы, мирового океана и внутреннего водоема, почвы и растений становится актуальной и чрезвычайно острой.

В то же время о рождении новой формы движения материи могут свидетельствовать отдельные современные феномены, проявляемые в обычной жизни и именуемые НЛЮ, полтергейсты и т. п., которые ввергают ныне человечество в тихий ужас. Квалифицируя их как аномальные явления, люди не могут представить себе то, что эти новообразования – прямое следствие функционирования и растущей мощи человеческого интеллекта. Наш мозг, способствуя через квантовое внутреннее тело (внутриголовное) возникновению автономных устойчивых квантовых «аминокислот» и «нуклеотидов», встречается с той же самой тенденцией составления из них генов и геномов, отражающих существующую и порождающих новую действительность. Поэтому неудивительно, что квантовые геномы демонс-

трируют просто чудеса и огромные возможности динамичного пространственно-временного структурообразования. За отдельными квантовыми новообразованиями, попадающими в наше оптическое окно, мы наблюдаем в последние десятилетия достаточно часто и с большим изумлением.

Так на авансцену выходит как бы побочный эффект – эстафетная передача усложняющегося структурообразования иным элементам (структурам) материи. В то время как складывающийся в обществе социогеном есть необходимое условие устойчивого формирования и интенсивного функционирования индивидуальных очагов интеллекта. Эффект в виде некоторого «бульона» квантовых новообразований только на первый взгляд кажется побочным, а на самом деле он составляет очередную веху в эстафетной передаче усложняющейся структурной организации посредством встроенных тел, работающих как трансформаторы на границе между пространством и временем. И работа этой трансформаторной будки, думается, выходит на полную мощность.

Из всего сказанного применительно нашей проблемы следует вывод о том, что социогеном образуется и развивается только в голове человека, а социальная память есть внешнее промежуточное закодированное его состояние. И наша высшая задача может состоять в переводе становящегося социогенома в точке бифуркации из условия устойчивого структурообразования в квантовой половине материи в условие устойчивого функционирования собственно человеческой цивилизации, нейтрализуя побочные эффекты.

Отметим также, что формирование социогенома и развертывание оптимального тела Человечества не могут считаться на сегодня удовлетворительно решенными. Многие важные внутренние органы Человечества находятся на стадии лишь актуализации и эмпирического конструирования. Прежде всего, те особи и их сообщества, выдвигаемые в качестве объединенного мозга и призванные крепить единство и обеспечивать нормальное развитие тела Человечества, отразили окружающую среду, объективную действительность, собственно биосоциальную форму движения материи с очень большими и серьезными искажениями. В итоге тело Человечества на сегодня раздирают этнические, религиозные распри, социально-бытовые конфликты и войны. Планомерное обновление особей, биологическое воспроизводство населения как клеток тела Человечества пущено на самотек. Бесконтрольное их размножение довольно часто завершается злокачественными образованиями. Сильными оказались социальные стереотипы (геномы), выработанные еще на заре человеческой истории. Это обстоятельство оставляет образовательный процесс и соответствующую профессиональную группу на низком уровне функционирования и не позволяет сформировать у вновь рождаемых биологических особей широкий и основательный социальный статус, способствующий им в последующем легко встраиваться в тело Человечества, занять свободные социальные ниши. Устойчивость функционирования тела Человечества не подкрепляется также сбалансиро-

ваным и полноценным питанием. Неразвитыми остаются иммунозащитные механизмы, клетки-киллеры (социальные мутанты) имеют возможность свободно проникать в любые органы тела. Органы распознавания, коррекции и утилизации, руководствуясь мифами и искаженными понятиями о развитии материи, не способствуют своевременному очищению организма Человечества от социальных шлаков, «отморозков», и прочих негативных явлений.

Все приведенные факты и предпринимаемые людьми усилия свидетельствуют о том, что тело Человечества пытается также выработать в себе встроенные тела и органы, ведет поиск оптимального соотношения между ними. Мы являемся участниками и свидетелями данного глобального социального процесса. Гипертрофия одних органов, маломощность вторых и забвение третьих служб, главное, отсутствие самой руководящей идеи социогенома служат серьезным тормозом на пути развития полноценного тела Человечества, обрекают последнее на эмпирический способ проектирования и совершенствования посредством бесконечных проб и ошибок. При этом исходный путь проб и ошибок, эмпирическая притирка (бытовое соглашение) социальных генов друг к другу актуализирует необходимость социального проектирования, изобретательства, экспериментальной проверки на адекватность и постепенно уступают сознательному составлению геномов действительности. Гениальные догадки данной перспективы получили названия: ноосфера (Вернадский), точка Омега (Тейяр де Шарден), сверхсознание, сверхжизнь (русские философы-космисты), виртуальная реальность и т. д.

Объективно существующий и стихийно развивающийся социогеном так или иначе касался и был предметом изучения многих ныне известных отраслей науки. Предлагаемая интерпретация представленного явления поможет ученым, концентрировавшим свое внимание как на телесной половине человека (анатомам, биологам, нейрофизиологам, медикам и прежде всего генетикам), так и специализировавшимся на духовной его стороне (психологам, социологам, историкам, политологам и, конечно, педагогам) по-новому взглянуть на свои проблемы и изучать их как целостно-бинарное в контексте био- и социогеномов. Не окажется бесполезным данный взгляд на вещи лингвистам, разработчикам искусственного интеллекта, людям, занятым в разных видах социального творчества. Однако дальнейшее развитие и углубленное изучение данного феномена нуждается в специальной отрасли науки – социальной генетике.

В этой связи социогеном, являясь младшим братом биоенома, по мере своего развития берет на себя не только исходную роль доформирования органа Интеллекта и образования основы Личности у каждой особи человеческой популяции, но и все остальные функции биоенома, но применительно ко всему Человечеству. Другими словами, архитектура тела Человечества, номенклатура, строение, состав, функциональные обязанности органов и служб, призванных обеспечить устойчивое существование и раз-

вите людей как новой общности, начинают определяться и будут формироваться социогеномом, включая сознательное регулирование численности особей, продолжительности их активного функционирования, частоты обновления и многие другие обменные процессы, т. е. касаясь всех тех задач, исполнявшихся биогеномом применительно к морфологии и физиологии тела отдельного человека.

Эмпирические попытки решить эту задачу в рамках отдельных стран, континентов неизбежно наталкиваются на выяснение отношений между ними, порой приводящие к противостоянию и взаимному уничтожению. Безудержный индивидуализм и механический коллективизм, абстрактные рассуждения о взаимодействии личности и общества, о преимуществах коммунистического или капиталистического устройства последнего, как видим, далеки от истинного понимания и конструктивного разрешения вне рамок социогенома. Планета Земля способна взрастить и содержать только одно тело Человечества. Осознание данного факта как бы не оказалось запоздалым.

Завершая, отметим, что до сего дня отсутствует сама идея генетического родства, развития и преобразования биогенома в социогеном, не раскрыта эволюционная суть и того, и другого новообразования. Отправной точкой решения данной глобальной, общечеловеческой проблемы должно быть, прежде всего, признание правомерности обоснования самой идеи, а затем объективного факта существования социогенома и притом не на правах далекого и бедного родственника, а законного наследника биогенома в качестве его детища или младшего брата. Социогеном представляет собой продолжение биогенома и является качественно новым этапом по углубленному и детальнейшему отражению очередным внутренним телом актуального состояния окружающей среды. Они существуют в человеке только в паре, бинарно как телесное и духовное, химико-молекулярное и социально-интеллектуальное. Если бы эта пара в биогеноме лишилась соответствующего связующего звена – гена развертывания новой коры головного мозга, то ущербно рожденный ребенок (анэнцефалия), существуя в социуме, натуральным образом выпадал бы из него. И, наоборот, нормальный, биологически полноценный ребенок, лишенный человеческого окружения (дети-маугли), не становятся собственно человеком. Эта пара геномов есть одновременно средство, способ, механизм самосохранения, самовоспроизведения и саморазвития Человечества. Проведенный теоретический анализ данных биосоциальной формы движения материи с учетом предыдущих этапов позволяет выдвигать такую точку зрения. Памятуя при этом о том, что из всех услуг, которые могут быть оказаны науке, введение новых идей – самая важная (Дж. Томсон).

Дальнейшие успехи и судьба Человечества целиком зависят от верного осознания этого феномена и строго научной организации образовательных мер, что нуждается в фундаментальной теории образования. Генеральный путь образовательной селекции – это путь от слепого, спонтанного участия

всех предметов и образов окружающей среды в формировании органа интеллекта к сознательному конструированию их геномов – моделей многомерного представления и анализа знаний о действительности.

Мир завершает себя лишь в той мере, в какой он выражается в систематическом кодировании и осознанном восприятии. Венец эволюции на биосоциальном этапе движения материи – в высшем акте коллективного видения, достигаемого путем всечеловеческого стремления исследовать и согласовывать действительность. Вся наша жизнь – сплошной многоуровневый генетический процесс. И от Человечества зависит, на что будет направлен этот бесценный дар эволюции материи.

Библиографический список

1. **Терегулов, Ф. Ш.** Феномен социогенома [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Педагогика. 2001. – № 8.
2. **Терегулов, Ф. Ш.** Материя и ее сознание. [Текст] / Ф. Ш. Терегулов – М.: Народное образование. 2002. – 304 с.
3. **Терегулов, Ф. Ш.** Формула социогенома [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Вестник АН РБ. 2002. – № 4.
4. **Терегулов, Ф. Ш.** Трудности на пути изучения и общественного признания социогенома [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1–2.
5. **Терегулов, Ф. Ш.** Наука не терпит приблизительности [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Народное образование. – 2000. – № 6.
6. **Терегулов, Ф. Ш.** Образование как смысл человеческой жизни [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Народное образование. – 2001. № 1.
7. **Терегулов, Ф. Ш.** Образование третьего тысячелетия [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Образование в современной школе. – 2000. – № 8.
8. **Терегулов, Ф. Ш.** «Патентная» формула многомерного Интеллекта [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Школьные технологии. – 2001. – № 1.

УДК 373.01

Намаканов Борис Александрович

Доктор биологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, nambor@rambler.ru, Москва

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор биологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ТЕХНОЛОГИИ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Namakanov Boris Alexandrovich

Doctor of biological sciences, professor, Moscow State Pedagogical University, nambor@rambler.ru, Moscow

Rasulov Maksud Muhamedganovich

Doctor of Biological sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow

**ANTHROPOLOGICAL ASPECTS AND TECHNOLOGIES
OF MODERN PEDAGOGICS**

Особенностью современной социальной общечеловеческой практики, включая образование, является «возвращение» к человеку. *Антропоцентрический или антропологический подход является универсальным методом для любого аспекта науки и культуры.* Переориентация наук на развивающуюся личность, возрождение гуманистической традиции – важнейшая задача, поставленная сейчас самой жизнью и служащая целям гуманизации общественной жизни, и, прежде всего, педагогики и психологии, как составляющим концепций обучения и воспитания [2; 9].

В странах Западной Европы и США антропологией считается гуманитарная наука о человеке во всех его измерениях: социальных, культурных и физических (анатомия, физиология, антропогенез), которая также включает этнологию как важнейший элемент. В советской науке антропология трактовалась как биологическая наука о происхождении, физической организации и эволюции человека и человеческих рас. С точки зрения французской школы, которая выводит за рамки антропологии материальные и физические аспекты человеческого бытия, она является подразделом социологии; с точки зрения англосаксонской школы, антропология – полидисциплинарная наука, которая состоит из четырех разделов (антропобиология, социальная и культурная антропология, доисторическая археология, этнолингвистика) [1; 15].

В глобальном понимании предмет педагогики, включая в себя все многообразие онтогенетических и филогенетических характеристик человека, выходит далеко за рамки отдельной личности. Он вбирает в себя всего человека: и как личность, и как индивида, и как биологического вида. Это находит подтверждение в гуманизации, экологизации образования, в повы-

шении роли его культурологических и антропологических оснований при разработке новейших концепций педагогики. В этом смысле апелляции к личности среди психологов и педагогов, представляются не всегда адекватными; они не в полной мере учитывают многомерно-целостную природу человека. Образно выражаясь, человек – айсберг, личность же – лишь незначительная часть его поверхности. Более того, личность нередко трактуется как некий замкнутый, самодостаточный эпифеномен, обитающий вне времени и пространства. В то же время, онтология «человеческого бытия в мире» исходит из того факта, что мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до- и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью. Это замечание особенно актуально в условиях ноосферизации мышления, когда развитие, становление и формирование человека начинает рассматриваться в теснейшем взаимодействии с развитием, становлением и формированием всех других составляющих мира. И, если в контексте сказанного, понятие «личность» можно определить как совокупность всего, чем она обладает, то «человек вмещает в себя весь мир». Личность – это по сути субъективизированный (социализированный) индивид, человек же – это и индивид (конкретный человек) и биологический вид (*homo sapiens*).

Развитие личности (становление, формирование) ограничено онтогенетическими характеристиками. Помимо этого, в понятие «человек» входит историко-генетическая картина развития (становления, формирования) человека разумного. В этом плане, только педагогика рассматривает человека как многомерную целостность. Она единственная в ряду гуманитарных дисциплин, которая имеет своим предметом человека, взятого во всем богатстве своих отношений и связей. Так, психологию интересуют в первую очередь психические свойства, функции, качества личности; физиологию – проблемы жизнедеятельности организма человека; медицину – сохранение и укрепление здоровья людей, предупреждение и лечение болезней и т. д.

Всеми этими дисциплинами в качестве предмета берется та или иная сторона человеческого существования, иначе говоря, человек как часть изучаемых проблем. Соответственно, интеграция, осуществляемая в их «теле» имеет дело с последним, в то время как педагогическая интеграция – с многомерно-целостным человеком.

Таким образом, предметом и целью педагогики должен быть человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений, человек как «био-социо-природно-космическое существо». Следовательно, педагогическая интеграция затрагивает область **всех** отношений человека, имеющих касательство к его развитию, становлению и формированию. Отсюда педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. При этом развитие – это процесс поступательного изменения физических, и духовных свойств человека; становление – возникно-

вание физических, духовных новообразований в человеке; формирование – обретение физическими, духовными новообразованиями относительной устойчивости, определенности и законченности. Все это в качестве своих конечных следствий имеет социализацию в широком и узком смысле, персонализацию и индивидуализацию человека.

Социализация отражает момент связи человека с внешним миром (человек – мир) и включает в себя: а) приобретение человеком внутривидовых биологических качеств; б) приобретение им ценностных ориентаций, норм и форм поведения, востребуемых данным обществом, культурой, группой.

Персонализация выражает момент связи человека с другими людьми (человек – человек) и означает приобретение человеком качеств, способствующих признанию другими людьми. Подобно тому, как индивид стремится продолжить себя в другом человеке физически... личность индивида стремится продолжить себя, обеспечив индивидуальную представленность, свое «инобытие» в других людях, самоидентификацию.

Индивидуализация представляет внутренний аспект человеческих отношений (человек – собственное «Я») и означает в нашем случае приобретение человеком самого себя «для себя».

Пользуясь интегративной терминологией, можно заключить: социализация – это интеграция человека с внешним миром, индивидуализация – интеграция человека с самим собой [5; 14; 33; 36].

Приведенное позволяет сделать вывод о том, что исходным специфическим признаком педагогической интеграции является ее антропонравленность: человек есть предмет и цель педагогической интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который порождает (обуславливает) ее, направляет ее движение и способствует ее развитию. На каких бы уровнях педагогической деятельности, в каких бы формах педагогическая интеграция не осуществлялась, – все равно ее конечным результатом станут качественные преобразования в человеке. Содержание образования, где выделяют пять уровней: уровень теоретического представления; уровень предмета; уровень учебного материала; уровень педагогической действительности; уровень структуры личности. На каком бы из названных уровней не проводилась интеграция она, в любом случае, будет иметь выход на человека: теоретические или практические действия с компонентами содержания образования, направленные на его интегрирование, одновременно означают осуществление этих действий с человеком, призванным усваивать это содержание. И, если объектом интегративной деятельности выступают теоретические концепты, текстовой материал, то ее непосредственным предметом – человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений [6; 9; 18].

Центральной, синтезирующей категорией, при этом становится жизнедеятельность человека и его связи с окружающим миром и сообществом людей. Культурологический и антропологический взгляд на эту проблему в максимальной степени отражает специфику человеческого бытия, взятого

в плане своего исторического становления и развития. Кроме того такой подход с достаточной полнотой отражает деятельную природу человека, синтезируя в себе фактически все богатство проявлений его деятельности.

Культура через образование и воспитание «интегрирует разнообразные типы деятельности, доводя их до уровня, на котором достигается саморазвитие человека как высшая цель и смысл бытия» (В. С. Горский). Этим и объясняется существование культурно-генетического подхода к происхождению воспитания. В основу такого подхода предлагается культурно-историческая концепция развития человека Л. С. Выготского и психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева. Оба эти учения представляют собой развернутую многоплановую систему.

Суть культурно-исторической концепции выражена в словах Л. С. Выготского: «Поведение современного культурного человека является – не только результатом развития в детском возрасте, но и продуктом развития исторического. В процессе исторического развития человечества изменялись и развивались не только внешние отношения людей, не только между человечеством и природой, изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа».

Фундаментальной, генетически исходной основой изменения и развития человека явилась его трудовая деятельность, осуществляемая с помощью орудий его общение с окружающим миром, с природой, стремлением к переменам в окружающем мире. «Главная ошибка Леви-Брюля, – указывает Л. С. Выготский, – заключается в недооценке технической деятельности, практического интеллекта примитивного человека, того бесконечно поднявшегося над операциями шимпанзе, но генетически связанного с ним употребления орудий...». Л. С. Выготский четко дифференцирует процессы употребления орудий у человека и у обезьян. Он соглашается с размышлениями Леруа о недопустимости сравнения технической деятельности первых людей с ловкостью бильярдного игрока, напоминающей во многом действия обезьяны и других животных.

Близка к этой идее позиция А. Н. Леонтьева. Отталкиваясь от своего историко-генетического подхода к изучению психики, он рассматривает ее как «продукт и дериват материальной жизни, внешней материальной деятельности, которая преобразуется в ходе общественного исторического развития во внутреннюю деятельность, в деятельность сознания...». В какой мере человек создавал технику, в такой же мере она создавала его: «общественный человек и техника обусловили существование друг друга». Именно взаимодействие производства средств существования человека и производство человека как человека, «производство личности» (А. Г. Асмолов), осуществлявшееся в рамках первобытной деятельности, сыграло решающую роль в становлении человека. И первым видом педагогической деятельности был «самый древний вид обучения»- производственное обучение, которое «так же старо, как и само производство» [3; 6; 30].

Приведенное позволяет утверждать о производственно-педагогической сущности происхождения человека, с чем связана его производственная

природа, его желание изменить окружающий мир и его врожденная педагогическая необходимость. Техника как «вещи и совокупность вещей» сегодня способна играть роль педагогических средств и служить образовательно-воспитательным целям, как-то для пользования, хранения, переработки учебной информации; снятия усталости, напряжения, перегрузок и т. д. Существует и возможность взаимодействия техники и педагогики – технологическая. Элементарная производственная технология существовала с древнейших времен. И с той же поры она была тесно связана с педагогикой. Хотя бы потому, что технология никогда не передавалась биогенетическим путем. Ею человек мог овладеть лишь в ходе соответствующего обучения. Можно утверждать, что существуют две линии развития педагогической технологии: собственно-педагогическая и производственная. И еще, безусловно, на воспитательную технологию А. С. Макаренко большое влияние оказала технология производственная. И то внимание, например, которое оказывают работам А. С. Макаренко крупнейшие японские предприниматели, в известном смысле служит тому подтверждением.

В работе Б. С. Гершунского, напротив, проводится мысль о воздействии современных информационных технологий на развитие педагогической технологии. «Речь идет, прежде всего, о развитии так называемой педагогической технологии, которая в последние годы получила мощный дополнительный импульс в связи с большими успехами микроэлектроники, информатики и вычислительной техники. Именно на этой основе предпринимаются попытки существенно модернизировать методы обучения, повысить интерес к учению, активизировать самостоятельную поисковую деятельность учащихся...» [1; 12; 16].

Таким образом, антропологический взгляд на педагогический процесс является доминирующим в настоящее время и, соответственно, все педагогические концепции должны быть ориентированы на такой подход.

Согласно современным взглядам наукой будущего станет педагогическая антропология (антропология, антропология) – всеобщую педагогику, «педагогику в обширнейшем смысле слова» (К. Д. Ушинский), охватывающую все дисциплины, «имеющие касательства к человеку» – анатомию, физиологию, географию, статистику, политическую экономию, географию и т. д. В силу того, что практически не существует наук, не имеющих хотя бы какое-либо касательство к человеку, можно предположить: именно педагогическая антропология является системообразующим фактором интеграции научных отраслей. В современном прочтении педагогическая антропология может быть представлена как просто антропология или человекознание (Б. Г. Ананьев) [4; 8; 26].

Конкуренция наблюдается внутри самого человекознания, где психологами (Ж. Пиаже, Б. Ананьев) главная роль отводится психологии, педагогами (В. С. Безрукова, Ф. Бест, Н. Д. Никандров, И. Ф. Харламов) – педагогике. И в целом считать проблемы взаимосвязи педагогики с другими дисциплинами чуть ли не решенными, или же лишенными высокой актуальности

ти, мягко говоря, не совсем верно. Как справедливо пишет В. Е. Гмурман, «... когда возникает необходимость перейти от глобальной формулировок к более конкретным, то оказывается, что место педагогики в иерархии наук, ее взаимосвязи с другими науками, тенденции развития таких взаимосвязей, возможности повышения теоретического уровня и на жизнь общества исследованы недостаточно» [5; 23; 29].

В результате педагогического процесса мы имеем человека знающего, и может даже, многознающего, но не понимающего. Понимающий человек – это, прежде всего, человек, который способен увидеть целое во всем богатстве его связей и отношений, видеть связи и взаимозависимости между явлениями, а также последствия, вытекающие из действия этих связей и взаимозависимостей; это человек, обладающий способностью ощущать, осознавать, переживать «единство всего», «связь всего со всем». Между многознанием и «способностью человека, собрать все это в целостную картину мира» имеет место «обратно пропорциональная зависимость – та, которую четко сформулировал еще Гераклит, сказав: «Многознание не научает уму, – и ученый-эрудит может быть дурак дураком...» В результате, «можно знать – и не понимать». «Подобно и бульдозерист, срезая травяной слой и валя лес, чтобы расчистить ровную площадку под асфальт, знает свое дело, но не ведает, что творит: вторгаясь в гармонию природы, разрушает экологическое равновесие...». Так и при обучении срезается верхний слой знания, но не охватываются глубинные, тайные, эзотерические, герменевтические пласты его. Тем самым, происходит нарушение гармонии не только мира знаний, но и гармонии Космоса в целом. Системотехническая интеграция направлена в условиях образования на формирование «частичного», «знающего» человека, а органическая интеграция служит целям развития целостно-гармоничного, понимающего человека [7; 10; 28].

Педагогическая антропология предполагает, что интеграция в педагогических приемах и методах способствует развитию не только человеческого вида, но и человека индивида. На это указывал еще И. М. Сеченов, отмечавший, что развитие совершается путем дифференциации целого, выделения в нем функций, актов поведения и их новой интеграции, объединения в новое целое. Существенная роль интеграции и дифференциации в становлении личности признается рядом западных авторов (Г. Вернер, К. Левин, Д. Креч, Г. Олпорт и др.) [1; 19]. Согласно им, дифференциация приводит к возникновению новых действий – перцептивных, мнемонических, мыслительных, креативных, когнитивных ведущих к обогащению и совершенствованию психической деятельности, интеграция – к упорядочению, субординации и иерархизации их результатов. Интеграция служит средством формирования новых психических образований, новой структуры умственной деятельности и способности человека. В результате такого подхода формируется – интегративно-целостный человек. В предельно обобщенном виде его можно охарактеризовать как человека, способного соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий и отношений к другому

лицу, выяснить себе причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться (П. Ф. Лесгафт) [17]. Данное определение может быть дополнено характеристиками «критического» человека Р. Пола, человека «продуктивной ориентации» Э. Фромма, самореализующейся личности А. Маслоу и К. Роджерса. Три важнейших качества свойственно данному человеку: продуктивность – «способность человека применять свои силы, реализуя заложенные в нем возможности» (Э. Фромм); динамическая рефлексивность: способность к самоанализу и на этой основе – к адекватному реагированию на быстро меняющуюся ситуацию; симультианность – способность к синхронному использованию в одни промежутки времени самых разнообразных знаний, умений, действий, операций и т. д. [11; 27]. Общим знаменателем указанных свойств является *многомерность* – способность человека проявляться и достигать необходимых результатов в различных сферах познания и деятельности [22].

Интегративно-целостный человек обладает целостным, интегративным мышлением, показателями которого выступают синтетичность – способность к комбинированию разнокачественными данными с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным; виртуальная образность – способность посредством мысленного эксперимента «достраивать» наличную картину бытия; историчность – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развития событий; альтернативность – способность, *во-первых*, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну единственную линию разрешения («генеральная линия», «безальтернативная ситуация», «путь реформ» и т. п.), *во-вторых*, – к выбору из множества имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации, это: нелинейность – способность выходить за пределы причинно – следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного охвата всей гаммы событий, связанных с этими изменениями; это стохастичность – способность к вероятностному мировидению; это эмерджентность – способность к принятию идеи существования универсальных творческих сил, обладающих потенциалом к самоорганизации и созидающих во всех системах и процессах по сходным сценариям; это синкретичность – способность, *во-первых*, к рассмотрению разнородных и разнокачественных явлений, предметов, процессов как расчлененных частей единого целого, *во-вторых*, – к принятию представлений о том, «что один и тот же предмет может соучаствовать в различных комплексах, входить как составная часть в совершенно различные связи»; это антиномность – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя и т. д.; гибкость – способность к быстрому реагированию в условиях быстро меняющейся ситуации к коррективке, а в необходимых случаях к кардинальной перестройке своих пред-

ставлений о происходящих явлениях, процессах, событиях; критичность – способность к противостоянию общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений; это концептуальность – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей; это методологичность – способность к ценностно – аксиологической интерпретации идей, событий, явлений и т. д., а также к нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности; голографичность – способность к многомерно-панорамному видению мира; прогностичность – способность к предвидению и прогнозированию [13; 27; 31; 35].

Наконец отметим наиболее интересную, на наш взгляд модель – натуроцентрическую. При этой модели обучения исходным интегрирующим началом осуществления педагогического процесса являются заложенные от рождения природные качества человека. Именно вокруг них, по известному выражению Дж. Дьюи, должны вращаться все педагогические средства, а педагогика – это своего рода «пульсирующая Вселенная», то расширяющаяся, то сужающаяся, это непрерывный процесс развития, становления и формирования [14; 20; 33]. Натуроцентрические идеи в педагогике имеют глубокую историю. Еще Демокрит в свое время провозгласил: ...природа и воспитание подобны. Позднее Я. А. Каменский, развивая идею природосообразности воспитания, объявил, что воспитание должно строиться в соответствии с законами природы в целом и человеческой природы в частности. Натуроцентрические подходы нашли отражение в концепции естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, в педагогических системах И. Г. Песталотии, А. Дистервига и других великих педагогов [15; 24; 37]. Отчетливо прослеживается присутствие натуроцентрических идей о прагматической педагогике, построенной во многом на бихевиористских основаниях. Важно заметить при этом, что именно в педагогике прагматизма сильно дают о себе знать интегративные тенденции. «Мы должны стремиться к интеграции знаний и избавить образовательные программы от распределения их по предметам» [21; 39]. Именно интегративные тенденции и натуроцентрические идеи, на наш взгляд, представляют особый интерес и являются наиболее перспективными.

Таким образом, приведенные выше сведения доказывают справедливость тезиса о том, что антропологические аспекты и технологии педагогики должны стать доминирующими в современных образовательных проектах.

Библиографический список

1. «Антропологический поворот» в философии XX века. [Текст]. – Вильнюс, 1989.
2. **Алексеев, В. П.** Историческая антропология и этногенез. [Текст] / В. П. Алексеев. – М., 1989.
3. **Асмолов, А. Г.** Личность как предмет психологического исследования. [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Педагогика, 1984.

4. **Бутовская, М. Л.** У истоков человеческого общества (Поведенческие аспекты эволюции человека).[Текст] / М. Л. Бутовская, Л. А. Файнберг. – М., 1993.
5. **Васильев, С. В.** Основы возрастной и конституциональной антропологии. [Текст]/ С. В. Васильев. – М., 1996.
6. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь.[Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1999.
7. **Введение** в гендерные исследования, ч. 2. Харьков [Текст] – СПб, 2001
8. **Глебкин, В. В.** Труды по культурной антропологии. [Текст]. /В. В. Глебкин. – М., 2002.
9. **Дерягина.** Эволюционная антропология: Биологические и культурные аспекты.[Текст]/ Дерягина. – М., 2003.
10. **История** ментальностей, историческая антропология. [Текст]. – М., 1996.
11. **Историческая** антропология: место в системе социальных наук, источники и методы интерпретации. [Текст]. – М., 1998.
12. **Культуральная** антропология. [Текст] – СПб, 1996.
13. **Клакхон, К.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. [Текст] / К. Клакхон. – СПб., 1998.
14. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики.[Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
15. **Левонтин, Р.** Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. [Текст] / Р. Левонтин – М., 1993.
16. **Леви-Строс, К.** Структурная антропология. [Текст] / К. Леви-Строс. – М., 2001.
17. **Минюшев, Ф. И.** Социальная антропология. Курс лекций.[Текст] / Ф. И. Минюшев. – М., 1997.
18. **Марков, Б. В.** Философская антропология. [Текст] / Б. В. Марков. – СПб, 1998.
19. **Мур, Г.** Феминизм и антропология: история взаимоотношений. [Текст] / Г. Мур. – 2000.
20. **О предмете** психологии личности //Избранные психологические произведения: т.т. 1, 2 (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский – ред.)[Текст] – М.: Педагогика, 1983, Т. 1.
21. **Проблема** человека в западной философии. [Текст] – М., 1988.
22. **Плесснер, Х.** Ступени органического и человек. [Текст] / Х. Плесснер. //– В кн.: Проблема человека в зап. философии. М., 1988
23. **Тишков, В. А.** Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии.[Текст] / В. А. Тишков. – М., 2003.
24. **Харитонов, В. М.** Антропология.[Текст] / В. М. Харитонов, А. П. Ожигова, Е. З. Година. – М., 2004.
25. **Хрисанфова, Е. Н.,** Перевозчиков И. В. Антропология.[Текст] / Е. Н. Хрисанфова, И. В. Перевозчиков. – М., 1999.
26. **Шаронов, В. В.** Основы социальной антропологии.[Текст] / В. В. Шаронов. – СПб, 1997.
27. **Abraham, H.** Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.). N.Y.: Harper & Row, 1970.
28. **Hengstenberg, H.-A.** Philosophische Anthropologie. 1957.
29. **Gehlen, A.** Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1961.
30. **Gehlen, A.** Der Mensch. Berlin: Junker und Dünnhaupt, 1940.

31. **Gehlen, A.** Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen., Bonn: Athenäum, 1956.
32. **Landmann, M.** Philosophische Anthropologie. 1982.
33. **Portmann, A.** Vom Ursprung des Menschen. 1944, 1966.
34. **Plessner, H.** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einl. in die philosoph. Anthropologie. B.; N.Y., 1975.
35. **Plessner, H.** Die Frage nach der *Conditio humana*. Frankfurt a.M., 1976.
36. **Rothacher, E.** Probleme der Kulturanthropologie. 1948.
37. **Scheler, M.** Die Stellung des Menschen im Kosmos, in *Gesammelte Werke*, 1927.
38. **Sombart, W.** Vom Menschen. Berlin. 1956.

РАЗДЕЛ III ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 519.87(371.14)

Жаркова Галина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного университета, zharkovaga@inbox.ru, Ульяновск

МОДЕЛИ ПРОГНОЗА УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Zharkova Galina Alekseevna

Post-graduate student Ulyanovsk State University, kozlov@mail.ru, Ulyanovsk

PREDICTIVE MODELS FOR LEARNING SUCCESSFULNESS IN PEDAGOGY

По-видимому, никого не нужно убеждать, что любая отрасль человеческого знания, изучающая естественные, технические или социальные явления, если она претендует на звание науки, должна иметь механизм предсказания (прогноза) развития изучаемого явления. Педагогика не является исключением.

Необходимыми предпосылками получения прогноза в педагогическом исследовании являются: создание формальной модели педагогического объекта, выделение важнейших характеристик этого объекта, получение объективных и достоверных количественных оценок этих характеристик, разработка алгоритмической модели развития объекта и проведение этапов моделирования.

В качестве примера под педагогическим объектом будем понимать ученика старших классов школы, изучающего длительное время некоторый учебный предмет (математику или информатику). Среди бесконечного количества различных характеристик этого объекта выберем одну: уровень знаний по отдельному разделу данной учебной дисциплины. При всей многогранности этой величины она поддается измерению, чем собственно чуть ли не ежедневно и занимается каждый учитель-практик. Фактически для измерения нам необходимо создать шкалу «достаточность – недостаточность уровня знаний» [3].

Следующий этап исследования: необходимо охарактеризовать успешность обучения, то есть динамику изменения уровня знаний ученика. Получив показатель успешности обучения, мы можем построить математическую модель его изменения во времени. Теперь остается провести моделирование, выделив дополнительно те факторы, которые влияют на развитие процесса обучения. Остается последний шаг исследования: построить схему управления указанными факторами с целью достижения наибольшего

успеха в обучении, в частности, выбрать некоторую характеристику в качестве управляющего воздействия.

В целом все это укладывается в стандартную схему управления объектом с неопределенными характеристиками (рис. 1):



Рисунок 1 – Стандартная схема управления объектом с неопределенными характеристиками

На вход этой схемы поступают стандартные характеристики учебного процесса: учебный план, интенсивность и т. п. Результат обучения объекта получается использованием соответствующих педагогических средств измерения (научно обоснованная контрольная работа (КР), педагогический тест и т. п.) и представляет собой число – оценку уровня знаний. Оценка успешности обучения – интегральная характеристика, зависящая от одной или нескольких предыдущих оценок уровня знаний. Предсказание (прогноз) – оценка последующих значений уровня знаний объекта на основе некоторой математической модели обучения. Наконец управляющее воздействие – значение характеристики управления, рассчитанной для данной математической модели обучения.

Измерение уровня знаний.

В практической педагогике задача оценивания успешности обучения школьника (студента, слушателя) возникает ежедневно и решается с помощью проведения контрольных работ (тестов и проч.). Предположим, что n школьникам в ходе КР, например, по математике, предлагается m заданий по теме прошедшего цикла обучения. При проектировании КР педагог явно или неявно оценивает уровень трудности каждого задания, его валидность (способность отразить знания испытуемых), адекватность данной теме, творческую составляющую и т. п. Все эти оценки субъективны.

При решении каждого задания испытуемый пытается реализовать (отразить) достигнутый уровень знаний по данной теме, а также некоторые свои личностные характеристики (интеллект, способность мыслить нестандартно, творчески и т. д.). Результат выполнения задания (решение) рассматривается экспертом (преподавателем). Предположим, что его оценка представляет собой число x_{ij} (i -й школьник в списке, j -е задание в КР, $i=1, 2, \dots, n, j=1, 2, \dots, m$). Как правило, $m < n$.

В большинстве случаев в педагогике x_{ij} представляет собой ранговую (порядковую) оценку успешности выполнения данного задания. Часто это дихотомичная оценка: $x_{ij} \in \{0; 1\}$ (то есть задание либо решено, либо нет). В лучшем случае $x_{ij} \in \{0, 1, \dots, x_{max}\}$, то есть экспертом устанавливаются

критерии выполнения задания на некоторой числовой шкале. Для опытного педагога, знающего определенные приемы достичь величины $x_{max}=5$ или даже $x_{max}=10$ не представляет непреодолимой трудности. Очевидно, что чем больше x_{max} , тем ближе мы приближаемся к интервальной шкале оценивания выполнения задания. Во всем дальнейшем изложении будем считать, что x_{ij} – точка на действительной оси, то есть она обладает всеми свойствами интервальных оценок. При этом x_{max} подразумевается одинаковой для всех заданий КР.

Таким образом, в итоге получаем матрицу первичных оценок $X = (x_{ij})_{n \times m}$.

Для получения итоговой оценки за всю КР чаще всего используют статистический подход. При этом средняя оценка уровня знаний i -го ученика будет равна (или пропорциональна) величине:

$$b = \sum_{j=1}^m x_{ij}, \quad u_i = \frac{1}{m} b, \quad (1)$$

где b – сумма набранных учеником баллов. Иногда в этой формуле учитывают уровни трудности каждого задания КР, которые также рассчитываются статистически по всей группе испытуемых.

Эта шкала (назовем ее линейной) представляется самой простой, но она неединственная [2].

Введем величину u , которую назовем «уровнем компетентности» ученика. Под этим термином (активно используемым в стандартах общего образования второго поколения) мы будем понимать возможность ученика использовать (в ходе ЕГЭ или своей практической деятельности) содержание образования (по математике). Понятно, что u и $s = b/b_{max}$ связаны между собой (здесь b_{max} – максимально возможная сумма баллов).

Будем считать, что прирост оценки уровня компетентности, получаемой в ходе КР или экзамена), Δu прямо пропорционален приросту доли усвоенных знаний Δs и значению самого уровня компетентности u : $\Delta u = a \cdot u \cdot \Delta s$ (здесь a – число). Это предположение более точно выражает индивидуальный психологический смысл оценки уровня знаний, чем стандартное: $\Delta u = a \cdot \Delta s$. В частности, в этом случае при малом значении u нивелируются «случайно» полученные высокие баллы S . Приведенное выше соотношение весьма популярно в биологии и психологии для оценки степени развития некоторого явления или органа, на который независимо друг от друга воздействуют многочисленные факторы.

Если считать Δs и Δu актуальными бесконечно малыми величинами, то получаем дифференциальное уравнение для зависимости оценки уровня знаний $u(s)$: $\frac{du}{ds} = a \cdot ds$, откуда после интегрирования, $u(s) = e^{as} - 1$. Если принять $u(1)=1$ (условие калибровки), то $a = \ln 2$, и в итоге, $u(s) = 2^s - 1, s \in [0; 1]$. Подставляя выражение для s , получаем формулу преобразования шкалы баллов в шкалу «компетентностей»:

$$u(b) = (2^{b/b_{max}} - 1) * 100\%, \quad b=0, 1, \dots, b_{max}, \quad u \in [0; 100\%], \quad (2)$$

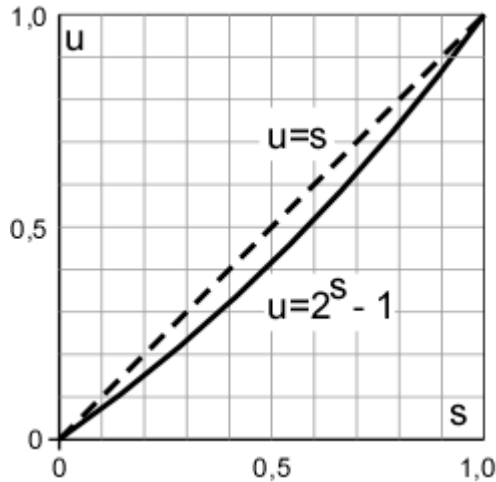


Рисунок 2 – Сравнение линейной и нелинейной шкал оценивания

Сравнивая эту шкалу и линейную шкалу (1), следует отметить, что для достижения одинакового уровня компетентности в линейной шкале необходимо меньшее количество первичных баллов. Следовательно, наша шкала менее чувствительна к возможно случайным решениям (угадываниям) малого числа задач. Получение еще одного первичного балла для высокого значения S приводит к более значительному увеличению уровня компетентности.

Более объективным и математически обоснованным является факторный анализ [4]. Решая очередное задание КР (например, по информатике и информационным технологиям для определения уровня его информационной культуры), ученик пытается отразить в решении свой уровень знаний и компетенций по рассматриваемой теме. Если j -е задание спроектировано «хорошо», выставленная экспертом оценка x_{ij} должна быть пропорциональна уровню знаний i -го ученика, возможно, с некоторой поправкой, которую можно объяснить как влиянием личностных факторов, так и просто ошибкой измерения.

Рассмотрим основную гипотезу. Но можно предположить, что оценка, выставленная ученику за конкретное задание, будет иметь значение: $x_{ij} = p_i * k_j$, где p_i – уровень знаний ученика по данной теме (скрытый фактор), k_j – уровень решаемости задачи (обратная величина к уровню трудности задания). В частности, если $k_j=0$, то задача слишком сложна для всех испытуемых, если $k_j=max$, то задание является самым простым из всех предложенных.

Ясно, что при выполнении этой гипотезы, величины p_i – прообразы итоговых оценок испытуемых, k_j – коэффициенты, обратные уровню трудности задания.

Введем вектора $u = (u_i) \in R^n$ и $k = (k_j) \in R^m$. Тогда $X = uk^T$. Сформируем две факторные матрицы $K=X^T X$, $F=XX^T$ размерности $m \times m$ и $n \times n$ соответственно. Справедливы [5, с. 492] спектральные разложения матриц K и F (r – ранг этих матриц):

$$K = \sum_{j=1}^r \lambda_j k^{(j)} k^{(j)T}, F = \sum_{j=1}^r \lambda_j f^{(j)} k^{(j)T}, \quad (3)$$

При проектировании КР предусматривается основная цель: выделить в (3) главный фактор – оценку знаний каждого ученика по теме КР. Если в разложениях (4) справедливо, что $\lambda_1 \gg \lambda_2 > \dots > \lambda_r$, а также, что все компоненты векторов $f^{(1)}$ и $k^{(1)}$ положительны, то тогда первые слагаемые в (4) можно интерпретировать как ответ на вопрос гипотезы. При этом $u_i = \sqrt{\lambda_1} f_i^{(1)}$, то есть компоненты вектора $f^{(1)}$ пропорциональны уровню знаний соответствующего испытуемого, компоненты вектора $k^{(1)}$ – это оценки возможности для соответствующей задачи отразить уровень знаний испытуемого. Если перечисленные условия не выполняются, то, вероятно, при проектировании КР были допущены грубые методические ошибки.

Получив полное разложение (3), можно попытаться интерпретировать не только первое слагаемое – фактор уровня знаний по теме КР, но и второе, и последующие слагаемые в (3). Для этого следует проанализировать структуру вектора $k^{(2)}$ и векторов, следующих за ним. Некоторые их компоненты положительны, некоторые – отрицательны, а некоторые столь малы, что представляются незначительными. Различие в знаках характеризует определенные свойства заданий, и этот факт можно использовать при интерпретации полученных факторов.

Показатели успешности обучения.

Оценка успешности обучения является одним из направлений проблематики педагогических измерений. Уточним, что речь идет о результатах измерений, полученных в ходе проведения тестов (или КР) учебных достижений, предназначенных для измерения воздействия обучения [1; 5].

В идеале всегда подразумевается, что контроль достижений проводится регулярно, представляя собой систему начальных, промежуточных и итоговых аттестаций. Предположим, что для целей диагностики обучающимся предлагается специально разработанная система тестовых заданий, которые все слушатели выполняют последовательно в начале и в конце каждого цикла обучения. По каждому выполненному тесту подсчитывается оценка уровня учебных достижений u ($0 \leq u \leq 100\%$). Сейчас нам безразлично, на какой шкале эта отметка, получена ли она по формуле (1), (2) или с помощью факторного анализа.

Итак, в учебном цикле обучающийся выполняет тест дважды, то есть подсчитывается два значения уровня знаний: u_1 (в начале цикла) и u_2 (в конце цикла). Эту пару чисел $(u_1; u_2)$ можно представить точкой на плоскости. Расположение каждой отдельной точки характеризует изменение уровня знаний данного слушателя, то есть достигнутые им успехи за данный цикл.

В [2] описаны различные способы определения индекса (показателя) успешности обучения. Мы рассмотрим одну из возможных моделей – нелинейную, в которой требуется, чтобы величина успешности Δ_3 была больше для тех обучаемых, у кого u_1 было больше:

$$\frac{u_2 - u_1}{100 - u_1} = 1 - \left(1 - \frac{\Delta_3}{100}\right) * \frac{100 - u_1}{100}$$

Отсюда

$$\Delta_3 = \left(1 - \frac{100 - u_2}{(100 - u_1)^2} * 100\right) * 100, \quad (4)$$

Этот показатель требует от обучаемых, кроме прогнозируемого уменьшения “незнания”, дополнительно реализовать свои потенциальные возможности, пропорциональные величине своих предварительных знаний. Можно сказать, что при этом подходе к оценке предметных образовательных результатов Δ_3 является оценкой успешности на шкале «достаточных – недостаточных знаний» [3].

Расчет величины Δ_3 можно проводить на плоскости $(u_1; u_2)$ с помощью следующей номограммы (используя только обычную линейку) (см. рис. 2). Пусть исследуется точка А с координатами $(u_1 = 30; u_2 = 70)$. Соединим точки А и О прямой и получим на вертикальной оси точку В. Ее координата равна $\Delta_2^A = 59$. Проведем горизонтальную линию ВС до пересечения с перпендикуляром, опущенным из точки А на горизонтальную ось. Соединим точки С и О прямой и получим на вертикальной оси точку D. Ее координата и будет численно равна $\Delta_3^A = 40$.

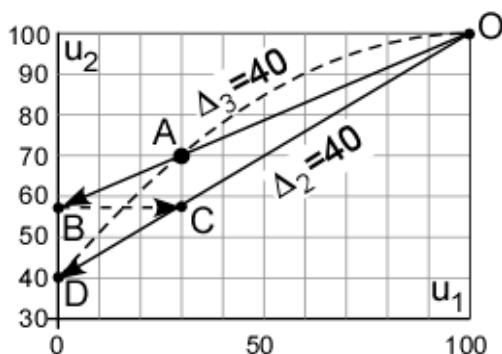


Рисунок 3 – Номограмма расчета нелинейного индекса

По-существу в модели (4) от обучаемых требуется, кроме прогнозируемого уменьшения “незнания”, дополнительно реализовать свои потенциальные возможности, пропорциональные величине своих предварительных знаний. Использование нелинейной модели можно сравнить с практикой работы профильных старших классов средней школы (в первую очередь, физико-математических и информационно-математических). Ученики этих классов заведомо идут на ухудшение своих оценок (по сравнению с общеобразовательными классами той же школы), добровольно принимая на себя обязательства работать на максимуме своих интеллектуальных возможностей.

Линии уровня нелинейного индекса ($\Delta_3 = \text{const}$, эти линии можно называть “изофортами” [2], представляют собой на рис. 3 параболы, с вершиной в точке $(100; 100)$, причем на графике при $u_1 = 0$ будет $u_2 = \Delta_3$. Область,

находящаяся выше соответствующей изофорты, составлена из точек (результатов эксперимента), для которых соответствующий индекс успешности больше, чем пометка на изофорте.

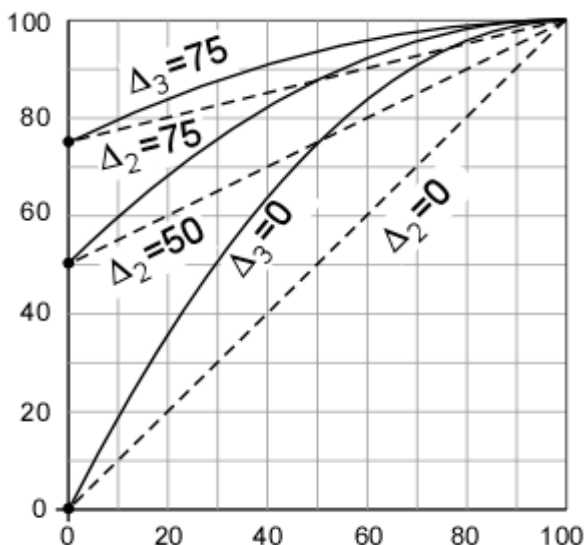


Рисунок 4 – Изофорты нелинейной модели успешности обучения

Пример обработки результатов педагогического эксперимента.

Для проведения исследования (см. [2]) была разработана анкета из 53 вопросов, на которую отвечали учителя школ города Ульяновска и Ульяновской области. Каждый из них отвечал дважды: в начале и в конце обучения информационным технологиям. Вопросы требовали дать субъективную оценку (от 0 до 5 баллов) своим знаниям и умениям по некоторым общераспространенным информационным технологиям и программам: общим (MS Windows и MS Word), ориентированным на использование в работе учителя (MS PowerPoint, Интернет-технологии), профессиональным (PhotoShop, FrontPage). В каждом из трех разделов было по 15–20 вопросов.

По каждому выполненному тесту подсчитывалась оценка уровня учебных достижений u ($0 \leq u \leq 100$). В каждом цикле обучающийся выполнял тест дважды, то есть подсчитывалось два значения уровня знаний: u_1 (в начале цикла) и u_2 (в конце цикла). Если подсчитывать средние значения \bar{u}_1 и \bar{u}_2 по некоторой группе слушателей (одного потока, специальности, пола, возраста, района проживания и т. д.), то расположение точки $(\bar{u}_1; \bar{u}_2)$ характеризует успехи данной группы. Наконец, по общим средним значениям можно делать выводы об учебном процессе в целом, проценте выполнения учебного задания и т. п.

Приведем таблицу со значениями средних \bar{u} (а также индекса успешности обучения) для различных категорий учителей (таблица):

Значения показателей успешности обучения

	% состава	u_1 (до)	u_2 (после)	Δ
Все	100	4,84	50,20	46,32
Пол				
Мужчины	13,4	9,08	52,39	45,58
Женщины	86,6	4,18	49,86	46,44
Возраст				
<25 лет	6,0	13,98	64,91	53,48
25-35	33,1	5,41	56,31	52,70
35-45	38,9	3,31	46,45	43,28
45-55	20,1	4,40	43,87	40,31
>55 лет	1,9	1,94	40,67	38,18
Педагогическая специальность				
Информатики	10,2	20,11	75,86	62,79
Математики + физики	22,0	6,04	51,56	46,72
Естественники	24,3	1,62	50,19	48,67
Гуманитарии	24,3	2,15	45,62	43,65
Прочие	19,2	2,86	40,83	37,54
Место работы				
Городские учителя	54,9	5,92	52,15	47,66
Районные учителя	45,1	3,53	47,83	44,69

В таблице 1 значение индекса Δ (под которым понимается Δ_3 , введённый в (4)) является оценкой учебного прогресса. Таблица показывает, что прогресс в обучении всех категорий слушателей весьма велик. Можно также особо отметить абсолютно одинаковые результаты у мужчин и женщин, строгое убывание всех характеристик и показателя успешности обучения с увеличением возраста, заметно меньшие значения всех показателей у районных учителей по сравнению с городскими учителями, а также очень высокие результаты у преподавателей информатики.

Приведем гистограмму эмпирического распределения данного показателя (рис. 6).

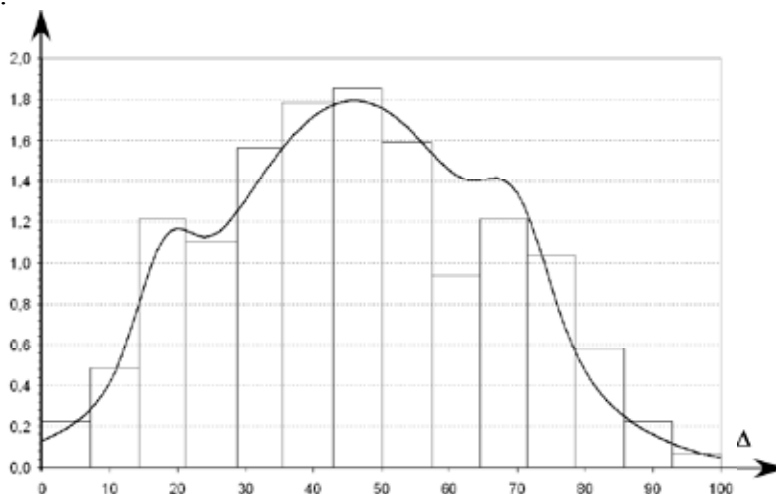


Рисунок 6 – Гистограмма распределения индекса успешности обучения Δ_3 .

Гипотеза о нормальности эмпирического распределения $\{\Delta_3\}$ отвергается статистическим критерием ($\chi^2 = 21,1 > \chi_{\text{крит}}^2(\alpha) = 19,7, \alpha = 0,05$) принципиальное отличие эмпирического распределения $\{\Delta_3\}$ от нормального распределения состоит в том, что гистограмма имеет тримодальный характер, то есть имеет три отчетливо выраженных максимума. Можно показать, что эмпирическое распределение $\{\Delta_3\}$ подобно распределению смеси трех нормальных распределений. На рисунке 6 сплошной линией нарисован график плотности подобранной смеси.

Библиографический список

1. **Диагностика** успешности учителя [Текст]: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ. сост. Т. В. Морозова. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2004. – 160 с.
2. **Жаркова, Г. А.** Математические модели управления качеством учебных достижений. [Текст] / Г. А. Жаркова. // Управление и информационные технологии. Сборник материалов III-й Всероссийской научной конференции. – Санкт-Петербург, 2005.
3. **Лебедев, О. Е.** Кому оценивать образовательные результаты? [Текст] / О. Е. Лебедев // Народное образование. – 2004 – № 9. – С. 81–86.
4. **Лоули, Д.** Факторный анализ как статистический метод. [Текст] / Д. Лоули, А. Максвелл. – М.: Мир, 1967. – 144 с.
5. **Михеев, В. И.** Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд 2-е, испр. и доп. [Текст] / В. И. Михеев. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 200 с.
6. **Хорн, Р.** Матричный анализ. [Текст] / Р. Хорн, Ч. Джонсон. – М.: Мир, 1989. – 656 с.

УДК 378:51

Кузнецова Елена Васильевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, eva312@rambler.ru, Липецк

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
СТОХАСТИКИ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

Kuznetsova Elena Vasilyevna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associated Professor of Lipetsk State Technical University, eva312@rambler.ru, Lipetsk

**AXIOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING OF STOCHASTIC
MATHEMATICS UNDER CONDITIONS OF INFORMATION
SOCIETY**

Оглядываясь в прошедший XX в., нельзя не отметить огромные успехи человечества в науке, технике, производстве. Академик А. М. Новиков писал: «Лишь во второй половине драматического и трагического XX в. индустриальная революция, наконец, решила глобальную задачу – накормить людей. ... Ликвидированы многие болезни, во многом нейтрализовано действие разрушительных сил природы» [1, с. 8]. Эти достижения – во многом результат функционирования сложившейся системы образования, которая превратилась в одну из важнейших сфер человеческой деятельности. Однако сегодня ситуация в образовании все чаще осознается и констатируется как кризисная, что приводит к необходимости поиска причин и новых путей развития. В решении данных проблем, как мы полагаем, весьма продуктивным является аксиологический подход, ибо ценности определяют смысл процесса образования. При этом нельзя забывать, что образование находится под влиянием социокультурной среды, что ценности образования неразрывно связаны с тенденциями мирового развития, и по мере того как меняется эпоха, изменяются и ценностные ориентиры общества. Поэтому не случайно ряд исследователей (например, [1; 2]) связывают необходимость смены парадигмы образования с переходом общества от индустриального к постиндустриальному этапу развития.

В многочисленных публикациях для характеристики нового состояния развития общества предлагались различные термины: «постбуржуазное», «технологическое», «третьей волны», «супериндустриальное», «постиндустриальное» и др. Однако в большинстве исследований последнего времени формирующаяся цивилизационная картина мира воспринимается как «информационное общество». Анализ публикаций позволяет сделать вывод о том, что при достаточно широком многообразии точек зрения на исследуемое явление можно в качестве основных характеристик информационного общества выделить: смещение экономической деятельности от

материального производства к предоставлению услуг; наличие нескольких циклов технологического обновления на протяжении жизни одного поколения, быстрые структурные изменения в экономике; необходимость в течение жизни менять не только место работы, но и профессию; нестабильность, динамизм общественных, политических, экономических отношений и связей; приоритет теоретических знаний, сферы информации и высоких технологий; повышение роли профессий, связанных с информационными технологиями; изменение требований к личности, так как потребности производства в рабочей силе стали выражаться не в количественных, а в качественных показателях, и как следствие, изменение требований к образованию.

Приняв за основу положение о том, что на своем индивидуальном жизненном пути человек осуществляет преобразование природы, общества и себя самого, среди наиболее востребованных качеств личности отметим: умение учиться, фундаментальность и широту знаний, системность мышления, способность к проектированию, творчеству, высокую профессиональную компетентность – качества связанные с профессиональной реализацией; мобильность, умение общаться, выстраивать новые отношения в условиях быстроменяющейся реальности – качества, регулирующие взаимодействие с обществом, с другими людьми; способность принимать критические решения, самоконтроль, гуманистическое мировоззрение и нравственность – качества, составляющие духовно-нравственный потенциал личности. Отсюда следует вывод, что «основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [1, с. 12].

Соответственно в новом информационном обществе изменяется роль образования, образованность становится средством самореализации, капиталом на рынке труда, средством социальной самозащиты и адаптации. Исследованию проблем образования в условиях перехода к новому типу социального устройства посвящены работы Н. Г. Агаповой, А. А. Веряева, Т. П. Ворониной, В. В. Давыдова, В. И. Добренькова, И. А. Зимней, Ю. В. Левицкого, И. В. Налетовой, А. М. Новикова, И. С. Перевозчиковой, В. А. Слостенина, В. С. Степина и других. Нельзя не отметить, что большинство авторов, анализируя и противопоставляя цели, методы, средства образования в рамках старого и нового подходов, единодушны во мнении, что при переходе от индустриального к постиндустриальному информационному обществу неизбежна смена парадигмы образования. Сопоставляя различные видения новой парадигмы образования, ценности и цели образования в информационном обществе можно определить следующим образом: образование – для самореализации и раскрытия творческого потенциала человека, для «становления личности, пребывающей в культуре, ориентированной на нравственно-духовные ценности» [3, с. 8], образование – как в интересах всего общества, так и для обеспечения потребностей производства. При этом

процесс обучения и самосовершенствования продолжается в течение всей жизни, а не ограничивается получением знаний в молодости как запас на всю жизнь, что весьма характерно для профессиональной подготовки современного инженера, которая имеет ряд особенностей, обусловленных стремительной сменой поколений техники и технологий, ростом объемов информации, при которых знания быстро устаревают и теряют свою актуальность. В наибольшей степени это касается подготовки специалистов в области компьютерных и информационных технологий, ибо в данной сфере едва ли можно сделать достоверный прогноз развития на 15–20 лет вперед. Как обеспечить качественную подготовку будущего профессионала? Через раскрытие смыслов, усвоение ценностей, приобщение к культуре, в сочетании с овладением системой фундаментальных знаний и прочной специальной подготовкой в избранной сфере деятельности. Подводя итог, можно сделать вывод, что наиболее полно отвечает всем перечисленным условиям гуманистическая парадигма образовательной деятельности, идея гуманитаризации учебного процесса. Подчеркнем, что гуманитаризация понимается нами не как увеличение доли гуманитарных дисциплин, а как раскрытие мировоззренческого потенциала каждой дисциплины, как формирование профессиональной и общечеловеческой культуры будущего специалиста.

Изучение публикаций, касающихся проблем модернизации образования в условиях информационного общества, показывает, что многие исследователи подходят к решению поставленных задач односторонне, уделяя внимание лишь проблемам информатизации образования и внедрения информационных технологий в учебный процесс. Вопросы конструирования конкретных целей обучения, построения содержания, выбора средств и методов для организации учебного процесса с учетом условий и требований информационного общества исследованы недостаточно. Отметим в этой связи работы О. В. Акуловой, А. М. Новикова, В. А. Слостенина, В. А. Смирнова, В. Н. Маризиной, О. П. Околелова, А. П. Распутина.

Будем рассматривать обозначенные проблемы с позиции преподавания в техническом университете вероятностных разделов математики (теория вероятностей, математическая статистика, а также их приложения), которые в ряде исследований (например, [4; 5]) принято объединять термином «стохастика» (от греч. *stochastikos* – умеющий угадывать, случайный). Как реализовать идеи гуманитаризации образования в процессе преподавания математики и, в частности, ее вероятностных разделов? Ведь математика, как правило, относится к разряду «негуманитарных» дисциплин, знания и способности к изучению математики часто противопоставляются гуманитарному знанию и гуманитарным способностям.

Приступая к разработке или планируя усовершенствование курса стохастики, прежде всего, необходимо определить цели и ответить на вопросы: «Для чего необходимо изучать теорию вероятностей и ее приложения?», «В чем состоит гуманитарный потенциал стохастики?», «Каковы роль и место курса стохастики в обеспечении профессионализма будущих специ-

алистов с точки зрения соответствия требованиям, предъявляемым к уровню их подготовки в условиях информационного общества?». При этом, в соответствии с [6], профессионализм будем понимать как систему, состоящую из двух взаимосвязанных, находящихся в диалектическом единстве подсистем: профессионализма деятельности и профессионализма личности. Профессионализм деятельности отражает высокую профессиональную квалификацию и компетентность, а профессионализм личности – высокий уровень развития профессионально-значимых личностно-деловых качеств.

Во-первых, изучение стохастики необходимо для подготовки современного специалиста, способного эффективно решать возникающие в профессиональной деятельности задачи, имеющие вероятностную основу, ибо присутствие случайностей в природных процессах, технике, экономике и других отраслях человеческой деятельности, развитие производства, информатизация общества поставили перед человечеством ряд задач и проблем, решить которые под силу только специалисту, имеющему основательную стохастическую подготовку. Как справедливо отметил Б.В. Гнеденко: «Создалось такое положение, что масса людей, в том числе далеких от научных исследований, нуждается в элементах статистических знаний, в развитии более широких взглядов на закономерности природы, общественных явлений и технологических процессов, чем те, которые были выработаны человечеством на протяжении тысячелетий и нашли свое яркое отражение в механическом детерминизме» [7].

Во-вторых, изучение стохастики необходимо вследствие того, что вероятностные идеи и методы играют важную роль в формировании общечеловеческой культуры будущего специалиста, обладают громадным гуманитарным мировоззренческим потенциалом, раскрыть который невозможно без осознания их философских аспектов, роли и места в научном познании, в культуре, системе человеческих ценностей. Так А. Реньи писал: «Мой опыт преподавания теории вероятностей ... и мои попытки применить ее на практике позволили мне сделать следующий вывод. Для углубления в математическую теорию вероятностей и для ее применения недостаточно (но, безусловно, необходимо) просто постичь ее суть; необходимо разобраться и самостоятельно продумать принципиальные вопросы, связанные с самим понятием вероятности» [8, с. 191]. Философские вопросы вероятности изучали А. А. Григорян, Б. В. Гнеденко, А. Н. Колмогоров, А. С. Кравец, Л. Е. Майстров, Б. Н. Пятницын, Ю. В. Сачков, А. Реньи. Основываясь на их исследованиях, проанализируем роль вероятности в современном научном познании.

Прежде всего, по мнению Ю. В. Сачкова, вхождение идеи вероятности в познание привело к радикальным преобразованиям в научной картине мира, стиле научного мышления и в базовых моделях мироздания и его познания, что позволяет говорить о вероятностной революции в науке. Достаточно сравнить две модели мира. Первая модель (классическая) основана на идеях классической механики: все связи в материальном мире подобны

механическим, то есть имеют однозначный характер и при этом полностью задаются уравнениями, описывающими движение, и начальными условиями. Системы не претерпевают качественных изменений во времени. Случайность является следствием незнания или неполного знания о предметах исследования, статистические закономерности не обладают самостоятельной ценностью и полнотой. Очевидно, что такая модель мира является сильным упрощением и не описывает всего многообразия реальных систем и процессов.

Вторая модель (неклассическая) основана на признании случайности как объективно существующего самостоятельного начала мира, причем за статистическими закономерностями признается полнота, самостоятельная ценность и несводимость к законам жесткой детерминации. Тем самым основания мира могут рассматриваться как нечто, находящееся в постоянном изменении. Несомненно, что именно вторая модель в большей степени соответствует образу информационного общества с его стремительным развитием, нестабильностью, рисками. «Везде, где наука сталкивается со сложностью, с исследованием сложных и сложноорганизованных систем, вероятность приобретает важнейшее значение» [9].

Дальнейшее развитие вероятностной идеи (постнеклассическая модель мира, связанная с исследованием сложных самоорганизующихся систем) видится в диалектике случайности и необходимости: в мире нет чистой случайности, любой реальный процесс содержит необходимые и случайные черты. Новая научная картина мира наиболее адекватно отражает современное состояние развития общества, характеризующегося сложной организацией технологий и производственных циклов, что создает основу для формирования таких необходимых в информационном обществе качеств личности как системность и вариативность мышления, широта взглядов, способность к обобщению и осмыслению в целом.

Таким образом, в условиях господства информации и знаний стохастическая подготовка необходима для самореализации в профессиональной сфере.

Понятие вероятности неотделимо от исследования сложных самоорганизующихся систем, в том числе в науках о человеке и обществе. В статье «Вероятность, случайность, независимость» [10] Ю. В. Сачков отмечает, что существуют два пути вхождения вероятности в науки об обществе.

Первый путь (непосредственный) состоит в том, что идея вероятности входит в статистику, науку о количественных соотношениях в общественных явлениях, которая является эмпирическим базисом экономических и социальных наук. То есть благодаря развитию стохастических методов и моделей применение математики расширило свои границы от изучения простых и точных зависимостей до моделирования сложных явлений в экономике, социологии, психологии и других науках. Благодаря этому изучение стохастики создает основу для взаимопонимания специалистов различных профилей, способствует повышению профессиональной мобильности

в условиях информационного общества, успешному и гармоничному взаимодействию с окружающими людьми.

Второй путь вхождения вероятности в науки об обществе – опосредованный. Его суть в том, что «... при анализе оснований вхождения человека в различные общественные структуры мы исходим из признания наличия в каждом человеке собственного независимого начала. ... Подобные исходные установки, когда признается наличие у компонентов систем самостоятельного независимого начала, практически и выражают основополагающую идею вероятности» [9].

Отсюда следует вывод о том, что понятие вероятности неотделимо от понятий случайности, независимости, необходимости, которые являются философскими категориями, связанными с основами осознания человеком своего бытия, с историей культуры.

Представления о случае и независимости, в свою очередь, неотделимы от проблемы определения свободы воли человека, его ответственности за свой выбор, свои поступки.

Так русский философ и публицист А. С. Панарин полагает, что современное историческое сознание характеризуется переходом от взгляда на историю как на процесс, предопределенный предшествующими событиями (причинами), к истории рискованной, богатой альтернативами: в общественно-исторических науках утверждается современная стохастическая картина мира. Вместо догматического пророчества о единственно возможном будущем, стохастическая картина мира в общественных науках открывает нам то, что «в самой многовариантности и альтернативности исторического процесса заложены не только риски, но и возможности посылно влиять на реальные сценарии развития и повышать шансы тех из них, которые более соответствуют нашему человеческому достоинству и нашим интересам» [11, с. 11].

В работе [12] предлагается определение аксиологической функции в образовании как ценностной характеристики, свойства, которые имеют существенное значение для самой образовательной системы, общества, государства, отдельной личности в настоящее время и сохраняют свою актуальность в будущем. Взяв за основу данное определение, сформулируем аксиологические функции вероятностных разделов математики в структуре профессиональной подготовки специалиста в условиях информационного общества.

Учитывая характерные особенности нового этапа общественного развития и новые требования, предъявляемые к личности, можно сделать вывод о том, что курс стохастики в структуре профессиональной подготовки реализует следующие аксиологические функции:

1) функции, в большей мере соотносимые с развитием профессионализма деятельности: *когнитивную* (формирует знания о случайности, необходимые как в повседневной жизни, так и для успешной профессиональной реализации); *операционную* (формирует владение вероятностными метода-

ми анализа и решения проблем, а также умения и навыки принятия решений в условиях неопределенности);

2) функции, в большей мере соотносимые с развитием профессионализма личности: *креативную* (расширяет возможности реализации творческого потенциала, так как вероятностная идея связана с магистральными направлениями современной науки); *развивающую* (формирует системное видение мира и особый тип мышления – вероятностное мышление); *адаптирующую* (дает возможность приспособливаться к постоянно меняющимся условиям жизни информационного общества, принимать взвешенные решения в условиях неопределенности и риска, является связующим звеном между естественнонаучным и гуманитарным знанием); *мировоззренческую* (формирует картину мира, наиболее адекватно отражающую реалии информационного общества); *воспитывающую* (формирует гуманистически направленную личность, обладающую такими качествами как, например, толерантность и смелость (А. Реньи)); *функцию культурного наследования* (понятия вероятности, случайности, необходимости, свободы являются частью общечеловеческой культуры).

Условие успешной реализации перечисленных аксиологических функций - если целью преподавания будет формирование стохастической культуры, что позволит охватить все стороны личности, преодолеть дробление процесса образования на обучение, воспитание и развитие.

Стохастическую культуру будем понимать как сложную систему личностных и профессиональных качеств, отражающих отношение человека к присутствию случайности в мире, и объединяющую

1) мировоззренчески-ценностный компонент, включающий интересы и ценности личности, ее мировоззрение, сформированные в процессе деятельности в условиях неопределенности и случая;

2) стохастический опыт личности – компонент, объединяющий два блока: информационно-знаниевый, включающий как предметные, так и методологические, мировоззренческие знания в области стохастики, и операционно-деятельностный блок, включающий различные виды умений в ситуациях, имеющих вероятностную природу;

3) развитие психических процессов, опосредованное вероятностными идеями - компонент, включающий интеллектуальный блок (вероятностное мышление, язык и символика, рефлексия) и эмоциональный блок.

Ценности и цели курса стохастики, в свою очередь, определяют выбор содержания, средств, методов, форм контроля. Отдельные аспекты данной проблемы рассмотрены в других публикациях автора (например, [13] и [14]).

Таким образом, можно сделать вывод: гуманитарный потенциал и ценность курса стохастики состоят в том, что идея вероятности играет важную роль как в научном познании, построении научной картины мира, так и в определении места человека в мире, влиянии на его нравственный выбор, в формировании его духовно-нравственной и профессиональной культуры.

Библиографический список

1. **Берулава, Г. А.** Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе [Текст] / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – № 4. – с. 11–15.
2. **Возчиков, В. А.** Философия образования и медиакультура информационного общества [Текст]: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / В. А. Возчиков. – СПб., 2007. – 38 с.
3. **Гнеденко, Б. В.** Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике [Текст] / Б. В. Гнеденко. – М.: Просвещение, 1982. – 145 с.
4. **Евдокимова, Г. С.** Теория и практика обучения стохастике при подготовке преподавателей математики в университете [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г. С. Евдокимова. – М., 2001. – 415 с.
5. **Кузнецова, Е. В.** Роль компьютерного моделирования в формировании стохастической культуры студентов технического университета [Текст] / Е. В. Кузнецова // Российский научный журнал. – 2010. – № 3. – с. 185–190.
6. **Кузнецова, Е. В.** Формирование стохастической культуры студентов технического университета посредством применения информационных технологий [Текст] / Е. В. Кузнецова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – с. 130–137.
7. **Новиков, А. М.** Постиндустриальное образование [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
8. **Панарин, А. С.** Философия истории [Текст] / А. С. Панарин и др.; Под ред. А. С. Панарина. – М.: Гардарики, 1999. – 431 с.
9. **Реньи, А. А.** Трилогия о математике [Текст] / А. А. Реньи. – М.: Мир, 1980. – 376 с.
10. **Самсонова, С. А.** Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике студентов университетов [Текст]: дис. д-ра пед. наук / С. А. Самсонова. – М., 2005. – 344 с.
11. **Сачков, Ю. В.** Вероятность – на путях познания сложности [Электронный ресурс] / Режим доступа // <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/phnauk4/SACH.htm>.
12. **Сачков, Ю. В.** Вероятность. Случайность. Независимость [Электронный ресурс] / Режим доступа // <http://rusnauka.narod.ru/lib/philos/3467/sachkov.htm>.
13. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
14. **Сластенин, В. А.** Стратегия модернизации высшего образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №1. – с. 3–13.

УДК 612.84.001.8

Роженцов Валерий Витальевич

Доктор технических наук, профессор кафедры ПуП ЭВС ГОУ ВПО «Марийский государственный технический университет», V.Rozhentsov@mail.ru, Йошкар-Ола

Полевщиков Михаил Михайлович

Кандидат педагогических наук, профессор, декан ФФКСиТ ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», mmpol@yandex.ru, Йошкар-Ола

**ОБУЧЕНИЕ ИЗМЕРЕНИЮ ВРЕМЕНИ ОЩУЩЕНИЯ
ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА***

Rozhentsov Valery Vitalyevich

Doctor of Technical Sciences, Professor of Mari State Technical University, V.Rozhentsov@mail.ru, Yoshkar-Ola

Polevschikov Mikhail Mikhailovich

Candidate of pedagogy, professor, dean of the faculty of Physical training at the Mari State University, mmpol@yandex.ru, Yoshkar-Ola

**TEACHING MEASUREMENT OF FEELINGS OF VISUAL
ANALYZER***

ВВЕДЕНИЕ

Острая конкуренция в спорте высших достижений требует поиска новых путей подготовки спортсменов. В нашем исследовании на примере обучения измерению времени ощущения зрительного анализатора, характеризующего скорость нервных процессов в центральной нервной системе, мы попытались выявить условия применения психофизиологических методов для оптимизации учебно-тренировочного процесса спортсменов.

Состояние отдельных систем и организма человека в целом исследуется, исходя из признания ведущей роли центральной нервной системы, которая выполняет связующую функцию между организмом и внешней средой и обеспечивает взаимодействие систем в организме [1]. Поэтому при оценке изменения состояния отдельных систем или организма человека в целом предпочтительно в первую очередь исследовать изменения, происходящие в центральной нервной системе.

Информативным способом определения состояния центральной нервной системы является оценка параметров анализаторных (сенсорных) систем, в первую очередь порогов ощущения и различения, которые характеризуют основные свойства анализатора – его возбудимость и чувствительность [2]. Для зрительного анализатора возбудимость определя-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки РФ (проект № 2.2.3.3/2048).

ется путем оценки времени ощущения, под которым понимается время между моментом воздействия света на сетчатку и моментом возникновения соответствующего зрительного ощущения [3].

В настоящее время сложилось два основных подхода к исследованию возбудимости зрительного анализатора: электрофизиологический и психофизиологический. Электрофизиологические методы исследования являются объективными методами получения информации, однако, не лишены определенных недостатков, связанных в основном с получением, обработкой и интерпретацией результатов измерений [4].

Психофизиологические методы являются субъективными, но в то же время отличаются удобством, комфортностью и безопасностью для испытуемого, не требуют применения сложного дорогостоящего оборудования и длительного подготовительного периода перед проведением исследований, обладают обширными диагностическими возможностями.

Для оценки времени ощущения предложено предъявлять испытуемому последовательность парных световых импульсов длительностью t , равной 200 мс, разделенных начальным межимпульсным интервалом τ , повторяющихся через постоянный интервал времени T , равный 1 сек [5; 6].

Далее межимпульсный интервал уменьшается до порогового значения, при котором два импульса в паре сливается в один. Пороговое значение межимпульсного интервала принимается равным времени ощущения. В работе [6] авторами предложено по динамике времени ощущения во время разминки определять момент достижения состояния оптимальной работоспособности.

Условием точности измерения времени ощущения зрительного анализатора человека является получение его значений с малой вариабельностью. Однако в результате адаптации испытуемого к экспериментальным условиям, наличием «этапа вработывания» [7] и влияния «закона научения», согласно которому процесс формирования навыка развивается по экспоненте [8], присутствует переходной процесс. По окончании переходного процесса наступает квазистационарный режим, в котором наблюдается вариабельность измеренных значений времени ощущения зрительного анализатора человека, обусловленная стохастичностью центральной нервной системы, как сложного биологического объекта. Длительность переходного процесса определяется временем обучения измерению времени ощущения зрительного анализатора человека.

По мнению Н. М. Пейсахова и соавт., стабилизация значений происходит после двух-трех измерений [9]. Однако переходной процесс сугубо индивидуален, поэтому необходимое число измерений времени ощущения зрительного анализатора человека до стабилизации его значений для разных испытуемых различно.

Целью работы является исследование характера стабилизации измеряемых значений времени ощущения для определения необходимого времени обучения.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВРЕМЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИЗМЕРЕНИЮ ВРЕМЕНИ ОЩУЩЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

При измерении времени ощущения последовательность парных световых импульсов предъявляли с использованием светодиода желтого цвета диаметром 5 мм с силой света 3 мкд, размещаемого в районе ближней точки ясного видения. Формирование предъявляемых световых импульсов и измерение времени ощущения выполнялось с использованием ПЭВМ Pentium III, пороговый межимпульсный интервал определяли по методике, описанной ранее [6].

Измеренное значение времени ощущения отмечали на плоскости в координатах «время ощущения – номер измерения» и строили график зависимости значений времени ощущения зрительного анализатора человека $t_{\text{во}}$ как функции $t_{\text{во}} = f(N_i)$, где N_i – номер i -ого измерения, $i = 1, 2, \dots, k$, k – число измерений, до получения квазистационарного режима, когда переходной процесс закончен. Время обучения определяли по числу измерений, выполненных во время переходного процесса [10].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В обследовании приняло участие 10 не обученных испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет с нормальным или скорректированным зрением. Измерения выполнялись бинокулярно в помещении, оборудованном в соответствии с требованиями СНиП 23–05–95 [11] в первой половине дня с 9 до 12 часов.

В результате измерений для одного из испытуемых получены следующие значения времени ощущения зрительного анализатора в мс: 11,8; 11,6; 11,0; 10,7; 10,8; 11,0; 10,8; 10,7; 10,8, которые представлены в виде графика на рис. 1.

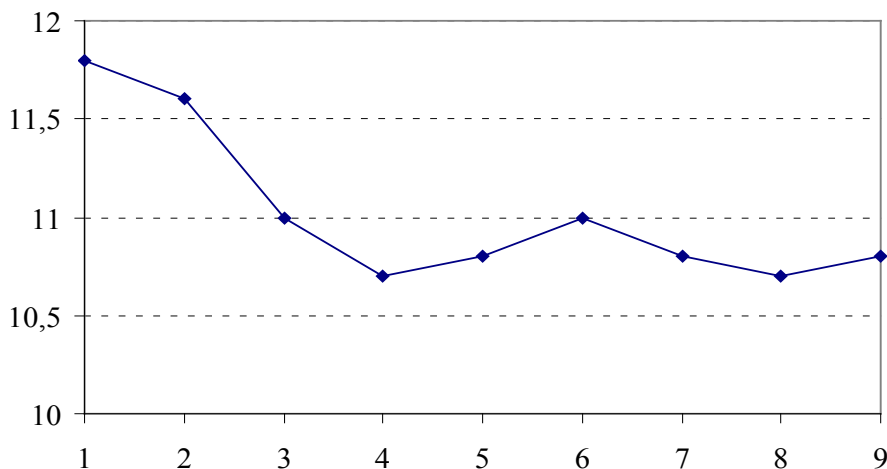


Рисунок 1 – График значений времени зрительного ощущения испытуемого. По горизонтальной оси – номер измерения, по вертикальной оси – значение времени ощущения, мс. Обозначения величин в тексте

По графику определили номер измерения 3, соответствующий окончанию переходного процесса. Время обучения определили по числу измерений, равному 3, выполненным во время переходного процесса.

Для другого испытуемого получены следующие значения времени ощущения в мс: 15,5; 14,7; 14,5; 14,6; 13,6; 13,3; 13,5; 13,2; 13,5; 13,6; 13,5, которые представлены в виде графика на рис. 2.

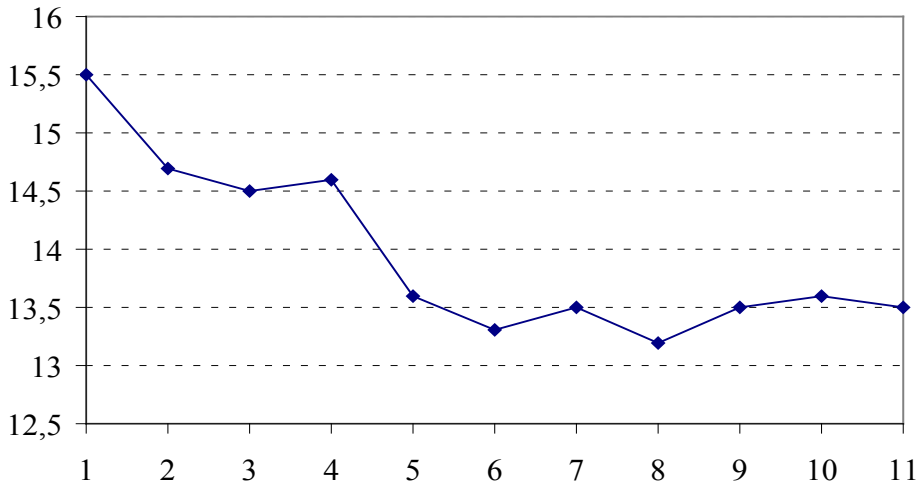


Рисунок 2 – График значений времени зрительного ощущения испытуемого. По горизонтальной оси – номер измерения, по вертикальной оси – значение времени ощущения, мс. Обозначения величин в тексте

По графику определили номер измерения 5, соответствующий окончанию переходного процесса. Время обучения определили по числу измерений, равному 5, выполненным во время переходного процесса. По результатам анализа экспериментальных данных установлено, что время обучения по обследованной группе составляет от 2 до 6 измерений.

Время переходного процесса определяется временем, после которого имеет место неравенство [12]:

$$|t_{\text{во } i} - t_{\text{во } 0}| \leq \Delta/2,$$

где $t_{\text{во } i}$ – значение времени ощущения зрительного анализатора человека в i -ом измерении, $i = 1, 2, \dots, k$, k – число измерений во время переходного процесса; $t_{\text{во } 0}$ – среднее значение времени ощущения зрительного анализатора человека в квазистационарном режиме; $\Delta = (t_{\text{во max}} - t_{\text{во min}})$ – вариационный размах значений времени ощущения зрительного анализатора человека в квазистационарном режиме; $t_{\text{во max}}$ – максимальное значение времени ощущения зрительного анализатора человека в квазистационарном режиме; $t_{\text{во min}}$ – минимальное значение времени ощущения зрительного анализатора человека в квазистационарном режиме.

Временные диаграммы предъявляемых парных световых импульсов и их ощущения представлены на рис. 3

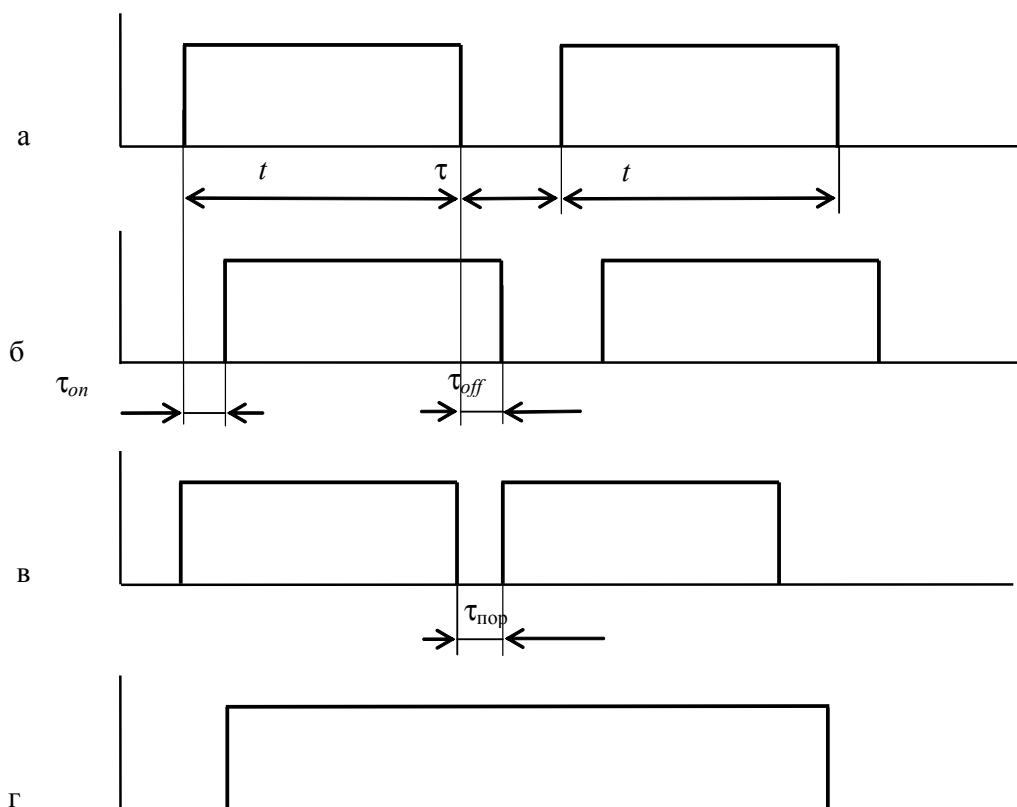


Рисунок 3 – Временные диаграммы парных световых импульсов и их ощущений

а – временная диаграмма парных световых импульсов, разделенных межимпульсным интервалом, вызывающим зрительное ощущение раздельности импульсов; б – временная диаграмма зрительного ощущения световых импульсов, представленные на диаграмме «а»; в – временная диаграмма парных световых импульсов, разделенных пороговым межимпульсным интервалом $t_{пор}$, вызывающим зрительное ощущение слияния двух световых импульсов в один; г – временная диаграмма зрительного ощущения световых импульсов, представленных на диаграмме «в»; t_{on} – время ощущения оп-системы зрительного анализатора – время суммации оп-системы, необходимое для возникновения зрительного ощущения начала стимула, то есть время между моментом воздействия света на сетчатку и моментом возникновения соответствующего зрительного ощущения [3]; t_{off} – время ощущения off-системы зрительного анализатора – время суммации off-системы, необходимое для возникновения зрительного ощущения окончания стимула. Остальные обозначения величин в тексте.

В зрительном анализаторе *on*- и *off*-системы, формирующие соответственно сигнал о появлении и окончании светового стимула, функционируют независимо друг от друга [13], а их динамика сходна [14]. Это позволяет определить время ощущения зрительного анализатора, то есть *on*-системы, по равному ему времени ощущения *off*-системы.

Предложена методика исследования характера стабилизации значений времени ощущения, позволяющая определить необходимое время обучения его измерению. В процессе исследования строится график зависимости значений времени ощущения зрительного анализатора от номера измерения до получения квазистационарного режима, когда переходной процесс закончен и значения времени ощущения стабилизируются. Время обучения

определяется по числу измерений, выполненных во время переходного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложена методика исследования характера стабилизации значений времени ощущения, позволяющая определить необходимое время обучения его измерению. В процессе исследования строится график зависимости значений времени ощущения зрительного анализатора от номера измерения до получения квазистационарного режима, когда переходной процесс закончен и значения времени ощущения стабилизируются. Время обучения определяется по числу измерений, выполненных во время переходного процесса.

Библиографический список

1. **Маслов, Н. Б.** Нейрофизиологическая картина генеза утомления, хронического утомления и переутомления человека–оператора [Текст] / Н. Б. Маслов, И. А. Блощинский, В. Н. Максименко // Физиология человека. – 2003. – Т. 29, № 5. – С. 123–133.
2. **Горшков, С. И.** Методики исследований в физиологии труда [Текст] / С. И. Горшков, З. М. Золина, Ю. В. Мойкин. – М.: Медицина, 1974. – 311 с.
3. **Кравков, С. В.** Глаз и его работа. Психофизиология зрения, гигиена освещения. – 4–е изд., перераб. и доп. [Текст] / С. В. Кравков. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 531 с.
4. **Татко, В. Л.** Хронометрия процессов переработки информации человеком // Итоги науки и техники. Серия Физиология человека и животных. Проблемы современной психофизиологии [Текст] / В. Л. Татко. – М.: ВИНТИ. – 1989. – Т. 35. – С. 3–144.
5. **Патент 2342062 РФ, МПК А61В 3/02.** Способ определения времени возбуждения зрительного анализатора человека / В. В. Роженцов. – Оpubл. 27.12.2008, Бюл. № 36.
6. **Полевщиков, М. М.** Педагогические условия использования психофизиологических параметров ЦНС спортсменов как индикаторов предстартового функционального состояния [Текст] / М. М. Полевщиков, В. В. Роженцов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 371–379.
7. **Приборы** и комплексы для психофизиологических исследований. Исследования, разработка, применение [Текст] / Под ред. В. А. Викторова, Е. В. Матвеева. – М.: ЗАО»ВНИИМП–ВИТА», 2002. – 228 с.
8. **Ткачук, В. Г.** Вариативность физиологических показателей в механизме адаптации биосистем [Текст] / В. Г. Ткачук, Б. Петрович // VII Междунар. науч. конгресс «Современный олимпийский спорт и спорт для всех»: матер. конф. – Т. 2. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – С. 182–183.
9. **Методы** и портативная аппаратура для исследования индивидуально–психофизиологических различий человека [Текст] / Н. М. Пейсахов, А. П. Кашин, Г. Г. Баранов, Р. Г. Вагапов; Под ред. В. М. Шадрина. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1976. – 238 с.
10. **Патент 2394490, А61В 5/16, А61В 3/10.** Способ определения времени обучения оценке времени возбуждения зрительного анализатора человека / В. В. Роженцов. – Оpubл. 20.07.2010, Бюл. № 20.

11. **СНиП 23–05–95.** Естественное и искусственное освещение. Строительные нормы и правила Российской Федерации [Текст]. – М.: Изд-во стандартов, 1995. – 30 с.
12. **Солодовников, В. В.** Основы теории и элементы систем автоматического регулирования [Текст] / В. В. Солодовников, В. Н. Плотников, А. В. Яковлев. – М.: Машиностроение, 1985. – 535 с.
13. **Глезер, В. Д.** Зрение и мышление. Изд. 2-е, испр. и доп. [Текст] / В. Д. Глезер. – СПб.: Наука, 1993. – 284 с.
14. **Шевелев, И. А.** Временная переработка сигналов в зрительной коре [Текст] / И. А. Шевелев // Физиология человека. – 1997. – Т. 23, № 2. – С. 68–79.

УДК 378.147

Лысюк Андрей Александрович

Аспирант кафедры педагогики, психологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, andreyftp@mail.ru, Новосибирск

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ СЕРВИСА ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ УЧЕБНОГО ПРАКТИКУМА

Lysyuk Andrey Aleksandrovich

The post-graduate of chair of pedagogic, psychology and business at Novosibirsk state pedagogical university, andreyftp@mail.ru, Novosibirsk

MODELING EXPERIMENT SERVICE SYSTEM FOR EDUCATIONAL PROCESS IN A LABORATORY

Научно обоснованная разработка и реализация любой педагогической системы, в том числе и системы учебного практикума, требуют проведения педагогического исследования. В последние годы психологи и педагоги все более активно в теоретических исследованиях применяют метод моделирования.

Моделирование как метод научного познания представляет собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. При этом под моделью следует понимать объект, который в некоторых отношениях имеет сходство с прототипом и служит средством описания и/или объяснения, и/или прогнозирования поведения прототипа [1].

В [2] нами был проведен анализ функционирования существующих подходов к организации лабораторного практикума, а также научной и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме. В результате этого анализа была установлена структура учебного практикума (с учётом формы дистанционного обучения (ДО)), включающей ряд подсистем. Дальнейшее

изучение взаимодействия данных подсистем с применением методологии структурного анализа привело к выводу о возможности установления существенных связей между ними и последующей разработке теоретической функциональной модели системы учебного практикума. Иерархическая структура модели представляется в виде диаграмм нескольких уровней.

Применение методики функционального моделирования при построении функциональной модели организации учебного практикума позволяет отразить дидактические аспекты рассматриваемой системы (структуру подсистемы учебного процесса), включая:

- проектирование;
- конструирование и реализацию в учебном процессе технологии проведения лабораторного практикума;
- организационные аспекты, связанные с обеспечением ее функционирования.

Теоретическая функциональная модель системы учебного практикума в вузе представляет собой взаимосвязанную совокупность процессов, осуществляющих обеспечение и реализацию учебного практикума в соответствии с функциональной информационной структурой в интересах развития личности и эффективного освоения ключевых компетенций. Модель характеризует состав функциональных подсистем системы учебного практикума и их взаимодействие.

На самом верхнем уровне рассмотрения процесс функционирования учебного практикума представлен в виде диаграммы, описывающей всю систему как единое целое (рис. 1).

Исходными данными в модели являются информация о лицах, нуждающихся в образовательных услугах, а также материальные и программные средства, необходимые для проведения учебного процесса.



Рисунок 1 – Теоретическая функциональная модель системы учебного практикума

Управляющее воздействие в модели формируется на основе руководящих документов системы менеджмента качества вуза, и оказывает влияние на все ее элементы. В качестве исполнителей в рассматриваемой модели были выделены: автор, тьюторы (в том числе преподаватели ДО), обучающиеся.

При этом функции автора могут разделять несколько человек. Итогом функционирования модели учебного практикума в соответствии с целями подготовки бакалавров технологического образования будут являться результаты обучения. Рассмотрение системы сервиса эксперимента (ССЭ), моделирующей функционирование учебного практикума на самом нижнем уровне детализировано описывает её функционирование. Проведенный анализ показал, что подсистема сервиса измерений в учебном процессе является основной в данной модели и определяет ее целевое предназначение, а все остальные выделенные подсистемы учебного практикума выполняют для нее функцию, связанную с сервисами управления. Поэтому функционирование указанных подсистем на данном уровне декомпозиции целесообразно представить одним структурным блоком (сервисом управления). Детализация контекстной диаграммы системы сервиса эксперимента, состоящая из двух функциональных элементов: сервиса управления и сервиса измерения в учебном процессе, представлена на рис. 2.

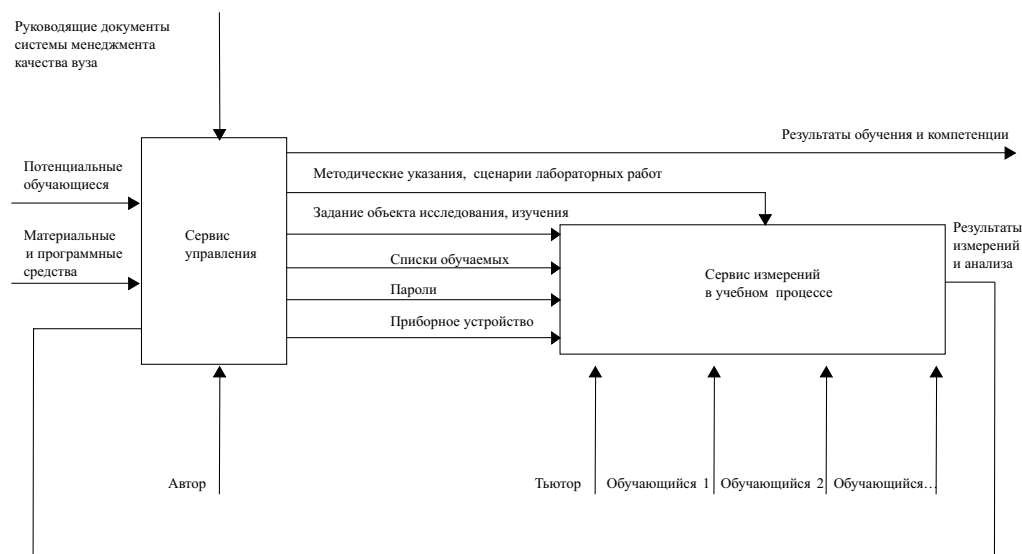


Рисунок 2 – Диаграмма функциональной модели системы сервиса эксперимента

Для дальнейшего анализа процессов, протекающих в подсистемах, их взаимного влияния, была проведена более подробная детализация представленных функциональных блоков. Рассмотрим, соответственно, и сервисы управления и сервисы измерения в учебном процессе, их взаимодействие и особенности реализации при функционировании учебного практикума.

Разработка нового и совершенствование существующего учебного практикума (в том числе при ДО) вуза невозможны без соответствующей нормативно-регулирующей базы.

Учебный процесс в вузе поддерживается значительным количеством нормативных документов системы менеджмента качества. Следует отметить, что в законах РФ, приказах Министерства образования и науки, а также нормативной базе, разрабатываемой вузами, особенности дистанционно проводимых занятий учитываются ещё не достаточно чётко. При ДО, в связи со специфической организацией учебного процесса, в частности практикума, нагрузка преподавателя (автора, тьютора) перераспределяется в другой пропорции, нежели при обычной форме обучения. Методическая нагрузка на преподавателя (автора, тьютора) существенно возрастает, поскольку дидактические материалы и в целом информационно-технологическое обеспечение учебного процесса требуют более тщательной проработки на всех этапах построения и реализации технологии обучения, начиная от целеполагания и заканчивая созданием сценариев проведения учебного практикума при ДО и других комплексов информационного обеспечения.

Таким образом, построение и эффективное функционирование учебного практикума при ДО возможно только после проработки вопросов, касающихся нормативно-регулирующей базы дистанционного обучения, создания соответствующей нормативно-правовой базы. В настоящее время, при построении технологии обучения для очной и дистанционной формы использование информационно-телекоммуникационных технологий фактически носит обязательный характер. Их применение в учебном процессе способствует развитию информационного взаимодействия между обучающимися и преподавателями, повышению мотивации и активизации познавательной деятельности обучающихся, а, следовательно, повышению эффективности обучения.

В то же время разработка технологии системы сервиса эксперимента предполагает использование таких средств и способов взаимодействия между преподавателем и обучающимся, которые позволяют в максимальной степени заменить очный контакт и обеспечить возможность проведения практических занятий (измерений) участниками педагогического процесса в дистанционном режиме. Естественно, что данная педагогическая система проведения практикума максимально использует применение информационно-телекоммуникационных технологий.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что, с одной стороны, разработчик (автор) нового учебного практикума (сценария лабораторной работы) в предлагаемой нами системе сервиса эксперимента, самостоятельно выбирает наиболее рациональный вариант использования этой системы на каждом этапе учебного процесса, алгоритм (сценарий), взаимодействия с обучающимся. С другой стороны, в указанной ситуации уже инфраструктура системы сервиса эксперимента и используемые информационные технологии могут предопределить построение определенных этапов технологии обучения. Например, от пропускной способности каналов связи во многом зависит выбор модели учебного практикума и формы представления контрольного материала (протокол измерений, диаграммы, графики, видеозапи-

си). От выбора способа взаимодействия тьютора и обучающегося (очное, локальная сеть, интернет) зависит определение схемы управления экспериментом.

Таким образом, для рационального выбора модели реализации технологии ССЭ в процессе разработки учебного практикума важное значение приобретают выбор и оценка различных сценариев и других дидактических элементов практикума, в то время как аналоги данной системы ограничиваются как правило решением одной задачи и, в первую очередь, ориентируются на возможности телекоммуникационной инфраструктуры.

Резюмируя описание материально-технической стороны обеспечения в предлагаемой модели, укажем, что важным результатом использования ССЭ является экономия средств на организацию учебно-материального обеспечения, а также гибкость учебно-материальной базы, способной предоставить разработчику учебного практикума (автору) достаточные возможности для полноценного проектирования лабораторных работ, а преподавателям – для успешной их реализации. Основным итогом будут являться результаты обучения и освоенные компетенции.

Библиографический список

1. **Образцов, П. И.** Методы и методология психолого-педагогического исследования [Текст] / П. И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
2. **Лысюк, А. А.** Компетентностный подход к организации учебного практикума [Текст] / А. А. Лысюк, В. М. Трофимов // Философия образования. – 2010. – № 2 (31) – С. 199–204.

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 37

Егорова Марина Михайловна

Старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Института гуманитарного образования и информационных технологий г. Москвы, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, emm56@yandex.ru, Москва

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИСЕМИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Egorova Marina Mikhailovna

The senior teacher of subdepartment for Russian and literature at the IGUMO in Moscow, the applicant for an academic degree of the candidate of pedagogical sciences, emm56@yandex.ru, Moscow

THE INNOVATIVE APPROACH TO THE REALIZATION ANALYSIS OF THE POLYSEMY IN THE ART TEXT

Как известно, язык – явление живое, претерпевающее изменения под влиянием того общества, которое является его носителем. Все важные события, исторические катаклизмы отражаются на языковых явлениях. Г. Г. Шпет, автор трудов по философии языка, отмечает взаимовлияние языка и личности, владеющей им: «Прежде чем вступить во внешний мир, каждое человеческое действие совершается внутренне: ощущение, желание, мысль, решение, поступок, а также язык. Порождение языка вызвано не только внешней необходимостью общения, но и чисто внутренними потребностями человека или человечества в целом, лежащими в самой природе человеческого духа. В этом качестве язык служит для развития духовных сил и для приобретения мировоззрения, которое достигается, когда человек доводит свое мышление до ясности и определенности в общении с другими людьми. Но как ни всесторонне язык проникает во внутреннюю жизнь человека, все же он имеет независимое внешнее бытие, оказывающее свое давление на самого человека» [5].

Удивительно образно и точно охарактеризовал значение речевой культуры и литературы в жизни как общества в целом, так и каждого человека И. А. Бродский: «...язык, который нам дан, он таков, что мы оказываемся в положении детей, получивших дар,... Я думаю, что у России... я бы сказал так (хотя это несколько рискованное заявление): самое лучшее и драгоценное, чем Россия обладает, чем обладает русский народ, – это язык. И всякий, кто пользуется языком добросовестно, паче того – с талантом, должен быть уважаем народом, чтим, любим». И далее: «Литература есть наилучшая система формирования человеческого духа» [1].

Двадцать первый век – время крупнейших изменений во всех сферах жизни человечества. Информационная революция не лучшим образом от-

разилась на духовном облике человека, новые технологии повлекли за собой деградацию языкового сознания и речевого поведения людей. «Русский язык – один из богатейших в мире. Случилось несчастье: он оскудевает и мертвеет на наших глазах (и в наших ушах)» [2]. Воспитание чувства высокого в языке, искреннего уважения к его духовному богатству является одним из важнейших условий сохранения стилистической структуры русской речи, выработки у молодежи своеобразного «языкового иммунитета», который поможет преодолеть разрушительные тенденции сегодняшнего дня.

Гуманитарная парадигма, ориентирующая современное образование на становление свободной и развивающейся личности, дает методологические установки на интеграционный процесс в сфере филологии и лингвистики. Тенденция интеграции касается как содержания учебного процесса, так и его целей и приемов осуществления. Содержание образовательного процесса на современном этапе претерпевает существенные изменения как в педагогической и методической теориях, так и в практике учебно-воспитательного процесса в школе и вузе, обогащается творческим решением научных проблем. В связи с этим ведется поиск наиболее эффективных вариантов содержания образования, образовательных структур, расширяются возможности современной дидактики, получают практическое обоснование новые идеи и технологии.

Среди предлагаемых современной наукой новых подходов к преподаванию русского языка наиболее эффективным является текстоориентированный подход, интегрирующий информацию литературного, литературоведческого, лингвистического и общекультурного характера и позволяющий в полной мере решать задачи образовательной и воспитательной деятельности. Эффективность работы с текстом подчеркивает Л. П. Федоренко: «...речь усваивается, если приобретается способность чувствовать выразительные коннотации (оттенки) лексических, грамматических, фонетических языковых значений, значений, образуемых в связной речи, т. е. в тексте» [3].

Анализ текста в процессе совершенствования речевой культуры студенчества реализуется на основе как функционального, так и коммуникативно-деятельностного подходов. Современная методология предлагает множество видов деятельности студентов в процессе познания закономерностей использования многозначного слова в тексте, среди которых приоритетное значение имеет научно-исследовательская деятельность. Эти особенности легли в основу разработанной нами учебно-методической программы дисциплины «Филологический анализ художественного текста». Содержание программы данного курса интегрирует элементы литературоведческого и лингвистического анализа художественных произведений и направлено не только на образовательное, но и духовно-эстетическое развитие студента, на развитие его личности, познавательных и творческих способностей.

Значительное место в программе «Филологический анализ художественного текста» отведено системе работы по совершенствованию умения студентов анализировать многозначное слово в тексте. Нами разработа-

на инновационная форма работы с текстом, которая представляет собой учебную модель с элементами ролевой игры **«Научно-исследовательский центр «Полисема»**. Причиной создания данной формы обучения явился поиск оптимального способа образовательной деятельности по совершенствованию речевой культуры студенчества, необходимость разработки инновационных учебно-методических форм для обеспечения процесса исследовательской деятельности, в том числе такого характера обучения, который предполагает общение между субъектами учебного процесса. Описание учебной модели можно представить следующим образом:

Научно-исследовательский центр «Полисема»

Цель использования учебной модели на занятиях дисциплины «Филологический анализ текста» – создание оптимальных условий для совершенствования речевой культуры студентов на основе анализа реализации полисемии в художественном тексте.

Определены следующие **задачи**:

обучающие

- расширение и углубление теоретических знаний о полисемии;
- работа с информационными источниками различного характера;

развивающие

- освоение элементов герменевтики текста;
- совершенствование навыков исследовательской деятельности;
- овладение современными методами анализа реализации полисемии в художественном тексте - контекстологическими, структурными, психолингвистическими и статистическими;

– создание условий для реализации творческих способностей в работе с многозначным словом;

воспитывающие

- воспитание искреннего уважения к духовному богатству русского языка и литературы;
- использование духовно-нравственных категорий русского языка в процессе развития и воспитания личности молодого человека;
- привитие осознания важности постоянного совершенствования собственной речевой культуры на основе анализа текстов лучших произведений русской литературы;
- совершенствование навыков коллективной научной деятельности.

Методы работы

- метод наблюдения (рассмотрение текста, по выражению Н. М. Шанского, «под лингвистическим микроскопом»);
- метод сравнительно-сопоставительного анализа;
- методика психолингвистического эксперимента;
- метод дистрибутивного анализа (анализ совокупности окружений, в которых данная единица встречается в речи).

Формы работы:

- анализ реализации полисемии в одном тексте;

- анализ реализации полисемии в контексте разных произведений;
- создание собственных текстов с использованием изобразительно-выразительных возможностей полисемии в речи.

Используемый при анализе текста когнитивно-концептуальный подход предполагает приоритетное значение научно-исследовательской деятельности студентов при косвенном педагогическом управлении этим процессом.

Структура учебной модели:

Научный совет

- состав - руководитель центра (преподаватель), руководители лабораторий (теоретики, исследователи, экспериментаторы);
- содержание деятельности – осуществляет руководство деятельностью НИЦ, определяет материал для исследования (тексты, фрагменты текста), вид деятельности, подводит итог проведенной работы.

Лаборатории

- теоретических исследований;
- практических исследований;
- экспериментальной (творческой) деятельности.

С целью совершенствования разносторонних умений и навыков студентов рекомендуется состав лабораторий на каждом занятии менять (каждый студент в таком случае получает возможность применить свои знания и умения в качестве теоретика, практика, лингвиста-экспериментатора).

Порядок подготовки и проведения занятия:

I. Подготовительный этап

- выполнение домашнего задания, чтение текстов художественных произведений, повторение теоретических вопросов;
- подготовка технического оснащения занятия;
- подготовка необходимых информационных источников, справочная литература, тексты художественных произведений, выход в Интернет.

II. Примерная структура проведения занятия:

- распределение участников (студентов) учебной игры для работы в составе той или иной лаборатории с учетом индивидуальных пожеланий и способностей;
- определение научным советом содержания деятельности на занятии, (например, выбор определенных слов в тексте для анализа либо сопоставления реализации многозначного слова в разных текстах);
- работа лабораторий с выбранными словами по своему направлению:
лаборатория теоретических исследований – работа со справочной литературой, определение лексико-семантических вариантов слова и его семантической структуры, способов возникновения переносного значения многозначного слова, составление таблиц и схем к полученным результатам проведенных исследований;

практических исследований – анализ выбранных многозначных слов в контексте художественного произведения, комплексный анализ слова, определение изобразительно-выразительных средств на основе полисемии, используемых в данном тексте;

экспериментальной (творческой) деятельности – творческая работа с выбранными многозначными слова – составление собственных текстов, каламбуров, афоризмов, синквейнов, свободного письма и т. п.

– подведение итогов занятия с использованием формы научно-практической конференции.

III. Формы контроля усвоения полученных знаний и умений

– зачетные работы;

– по итогам проведения занятий с использованием учебной модели «Научно-исследовательский центр «Полисема» студентам предлагается выполнение курсовых работ по следующим темам:

1. Возможности полисемии в создании художественного текста (на примере отдельных произведений).

2. Возможности полисемии в создании публицистического текста.

3. Стилистическое использование многозначности слова.

4. Стилистическое использование полисемичных и омонимичных фразеологизмов.

5. Стилистические ресурсы полисемии. Ошибки, связанные с неверным употреблением многозначных слов.

6. Полисемия как основа каламбура.

Апробация учебной модели «Научно-исследовательский центр «Полисема» на занятиях студентов-филологов дала ощутимые положительные результаты в выполнении тех задач, которые были определены нами.

Хочется надеяться, что с помощью усилий современных неравнодушных ученых-филологов не будет утрачено такое неопределимое богатство, как русский язык и его культура. Проблемы современного состояния языка, несомненно, носят, в первую очередь, нравственный, а затем – профессиональный филологический характер. «Воспитание чувствительности к слову и его оттенкам – одна из предпосылок гармоничного развития личности. От культуры слова к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры к культуре моральных чувств и моральных отношений – таков путь к гармонии знаний и нравственности» [4].

Библиографический список

1. **Бродский, И. А.** Большая книга интервью. [Текст] / И. А. Бродский – М., 2000
2. **Дунев, А. И.** Под ред. Черняк В. Д. Русский язык и культура речи [Текст]: учеб. для вузов. / А. И. Дунев, М. Я. Дымарский, А. Ю. Кожевников. – С.-Пб.: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2002, С. 17.
3. **Федоренко, Л. П.** Анализ теории и практики методики обучения русскому языку [Текст]: учебное пособие / Л. П. Федоренко – Курск: изд. КГПИ, 1994. – 205 с.
4. **Сухомлинский, В. А.** Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1 [Текст]/ В. А. Сухомлинский. / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
5. **Шпет, Г. Г.** Внутренняя форма языка [Текст] / Г. Г. Шпет. – Иваново, 1999.

УДК 378.01

Баяни Мария Николаевна

Доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Межрегионального открытого социального института, tanjana1@yandex.ru, Йошкар-Ола

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ОСОБЕННОСТИ
ИХ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
М. ПЬУЗО «КРЕСТНЫЙ ОТЕЦ»)**

Bayani Mariya Nikolaevna

Senior lecturer of the Foreign languages and Intercultural communication Chair at the Interregional Open Social Institute, tanjana1@yandex.ru, Yoshkar-Ola

**BELLES-LETTRES AND PECULIARITIES
OF ITS TRANSLATION (BASED ON THE MATERIAL
OF THE NOVEL BY M. PUZO «THE GODFATHER»)**

Согласно Советскому энциклопедическому словарю «текст» (от лат. *textus* – «ткань, соединение, сплетение, структура; связное изложение») –

1) Последовательность предложений, слов (в семиотике – знаков), построенная согласно правилам данного языка, данной языковой системы и образующая сообщение.

Словесное произведение; в художественной литературе – законченное произведение, либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического языка, сюжета, композиции и т. д.).

Авторское сочинение без комментариев и приложений к нему.

В издании – часть текста, выраженная в словесной форме, в отличие от рисунков, чертежей, формул и т. п.

Типографический шрифт, кегль (размер) которого равен 20 пунктам (около 7,5 мм) [7].

Текст – в общем плане связная и полная последовательность знаков. В классическом «...» структурализме текст обозначен в виде задачи – как искомая совокупность культурных кодов, в соответствии с которыми организуется знаковое многообразие культуры [1].

Тексты являются объектом изучения различных наук: лингвистики; литературоведения и семиотики; психологии; истории (в состав которой входят палеография и текстология); юриспруденции; теологии; этнографии. Сначала исследованию подвергались сакральные тексты, занимающие важное место в различных мировых религиях, затем юридические и, наконец, художественные.

Тексты для переводов различаются по стилям, жанрам, функциям. От типа текста зависят требования к переводу, выбор приемов перевода и определение необходимой степени эквивалентности подлиннику. Цели и задачи переводчика также зависят от стиля и жанра переводимого текста.

Исходя из этого и принимая во внимание функции и стили языка выделим основные типы текстов для перевода:

- религиозные тексты имеют многовековую историю, отличаются особыми характеристиками и своеобразием;
- разговорные тексты выполняют коммуникативную функцию, реализуются в устной диалогической речи;
- информативные тексты выполняют функцию сообщения, реализуются как правило в письменной форме, содержат информацию, проходящую в СМИ.

На радио и телевидении письменные тексты воспроизводятся устно;

- официально-деловые тексты выполняют функцию сообщения, реализуются как правило в письменной форме, часто жестко регламентированной. К ним относятся юридические, коммерческие, государственные документы;
- научные тексты выполняют функцию сообщения и ориентируются на объективное, логическое, последовательное изложение содержания, реализуются часто в письменной форме. На конференциях и т. п. письменные тексты воспроизводятся устно;
- художественные тексты выполняют функцию воздействия на читателя и эстетическую функцию.

«В литературе воплощается не только и не столько рациональное, сколько художественное и эстетическое познание действительности. От того, как и в какой форме материализуется содержание, зависит эстетическая ценность произведения и уровень эмоционально-экспрессивного воздействия на читателя. В художественных текстах используются единицы и средства всех стилей, но все эти стилевые элементы включаются в особую литературную систему и приобретают новую, эстетическую функцию. Конечно, художественные тексты следует подразделить на виды, например, соответствующие литературным жанрам. У каждого из видов окажется своя художественная, языковая и функциональная специфика» [2].

Область художественной литературы включает сотни мастеров – художников слова и тысячи малоизвестных или вовсе неизвестных имен беллетристов, внесших, однако, свой вклад в мировую литературу, обогативших словесное искусство. Все достояние мировой художественной литературы создано и создается с помощью языка.

Средствами художественной выразительности может быть весь объем языка. Создателей художественных произведений, часто называют художниками слова. Именно они влияют на состояние национальной литературы, обогащая национальный язык стилистическими выразительными средствами, наполняют его, развивают, основывают традиции.

Одной из самых ярких черт художественных текстов является использование стилистических приемов, тропов, фигур речи, такого их количества нет ни в одном типе текстов. Активное использование данных средств способствует обогащению и обновлению и доведению до многообразия планы

выражения, соответствующие одному плану содержания. «...При ограниченности интересующих искусство тем и проблем художник слова располагает неограниченной (или ограниченной лишь самим языком) палитрой художественных средств и приемов».

Тексты, в том числе и художественные, возникают в результате языкового взаимодействия. Поскольку переводчику для создания эквивалентного перевода, необходимо смотреть на переводимый им текст не только как на результат чужого труда, но и как на процесс сотворчества, иногда долгий и мучительный необходимо адекватное понимание переводчиком самой сущности текста, а это возможно лишь с учетом динамических процессов языкового общения, разворачивающихся во времени и ведущих к возникновению текста. Это очень важное условие,

«Процесс материального производства, система общественных отношений, развитие философской и научной мысли, характер этических и эстетических представлений – какую сторону жизнедеятельности человека ни взять, литература служит ей надежным историком-художником» [5].

Художественный текст отражает действительность. В отношении художественной литературы, которая подвергается переводу, это тем более важно, поскольку, являясь еще и важной частью действительности, она при переводе может утратить свою первоначальную ведущую составляющую национальной культуры. Переводчик является не только связующим звеном оригинала с иноязычным реципиентом, но художником, способным передать эмоциональную образность, характер, настроение произведения, все его краски, оттенки, самобытность. Д. С. Лихачев отметил свойство литературы быть не только зеркалом действительности, но и самой действительностью: «В любом литературном явлении так или иначе многообразно отражена и преображена реальность: от реальности быта до реальности исторического развития (прошлого и современности), от реальности жизни автора до реальности самой литературы в ее традициях и противопоставлениях. Сама литература – реальность в своих произведениях» [6]. Национальная окраска содержания и формы – это одно из свойств художественного текста.

Материал художественного произведения дает переводчику широкие возможности для генерирования своих идей, мыслей и переживаний. Эти возможности обусловлены спецификой стиля художественного произведения - быть второй реальностью, воплощением авторской фантазии.

Художественная реальность в отличие от жизненной позволяет говорить о персонажах произведения и событиях, описанных автором для достижения определенного художественного эффекта как о реально существующих людях и происходящих событиях с одной стороны, и как об образах и действиях, созданных автором с другой. При переводе художественного произведения переводчику следует как можно беспристрастнее интерпретировать прочитанный текст, чтобы избежать создания третьей реальности. При работе над текстом, переводчик становится соавтором, дополняет пробелы произведения, строит фразы, предложения и текст в целом в соответствии с

нормами ПЯ. Однако при всех изменениях, вносимых переводчиком, текст перевода должен оставаться адекватным оригиналу и не создавать третью реальность, которая является приоритетом реципиента, поскольку при чтении переводного текста читатель становится соучастником описанных событий. Он включается в жизнь персонажей, участвует в решении их проблем, смотрит на них с точки зрения соседа, знакомого, действует вместе с ними, создавая тем самым новую реальность.

Переводчик способен адекватно воспринять оригинальный художественный текст, при условии знания действительности, владения социальными правилами, знаниями и ценностями некоторой национально-культурной и языковой общности, т. е. имея канал, с помощью которого обеспечивается участие переводчика в межъязыковой коммуникации. При переводе важно учитывать связь между исторической обстановкой и отражающими ее образами произведения.

В художественном тексте возможны любые речевые средства, единицы любого литературного языка и внелитературные элементы (табуированная лексика, жаргонизмы, вульгаризмы, просторечие, фразеологизмы).

Лексические средства, используемые автором при создании художественного произведения, могут создавать определенные трудности для переводчика. Анализ переводных текстов романа М. Пьюзо «Крестный отец» и их сравнение по содержанию и стилистическим характеристикам является наглядным показательным материалом для исследования поведения и свойств лексических единиц в художественном использовании. В результате исследования оригинального и переводных текстов нами были выделены три группы слов, вызывающих затруднения при переводе художественных текстов:

- 1) слова, отсутствующие в двуязычных словарях, прежде всего аббревиатура, сложные и производные слова (ОРА);
- 2) стилистически окрашенная лексика (animales – искаженное animals);
- 3) слова-реалии, иноязычные вкрапления, экзотизмы (алиенизмы), варваризмы, локализмы, этнографизмы, фоновая лексика (коннотативная лексика, слова с культурным компонентом) и другая безэквивалентная лексика (БЭЛ) (tarantella, omerta, Consiglieri).

1. При переводе обращают на себя внимание слова, функционирующие в художественных текстах, но отсутствующие в большинстве общих переводных словарей. При чтении художественных текстов можно найти множество примеров слов, не представленных в словарях. Лексические единицы такого рода можно перевести, основываясь на значениях компонентов сложных и производных слов; с помощью специальных словарей, определить соответствие по периодической литературе, а также с помощью специалистов.

2. Стилистически окрашенная лексика может включать в себя как регулярные средства авторской оценки того или иного действия или персонажа, к которым не составляет труда подобрать регулярные же соответствия, так

и нерегулярные индивидуальные авторские элементы (метафоры, метонимии, образные сравнения и т. п.). Иногда авторы прибегают к словотворчеству. Перевод художественных текстов требует перевода нерегулярных стилистических элементов, при этом возникают новые переводные эквиваленты, с существенной ориентацией на нормы русского языка, что вызывает значительные лексико-стилистические трансформации при переводе.

3. Термин БЭЛ встречается у многих авторов (Г. В. Чернов, Я. И. Рецкер, А. Д. Швейцер, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, Л. С. Бархударов и др.), однако трактуется по-разному: как синоним «реалии», как слова, непереводимые на другой язык, как слова, отсутствующие в другой культуре и языке.

В отношении понятия «реалия» у переводчиков, теоретиков перевода, лингвистов и лингвострановедов отсутствует четкость в терминологии и граница между реалией и нереалией размыта. Реалии без сомнения относятся к БЭЛ, связаны большей частью с художественной литературой и представляют собой средство передачи национально-исторического колорита.

К БЭЛ относятся иноязычные вкрапления - слова и выражения, данные автором оригинала на другом языке в исконном написании или транслитерации.

В романе М. Пьюзо «Крестный отец» таких иноязычных вкраплений множество. Что же касается переводных текстов романа – в них также присутствуют иноязычные вкрапления, но в отличие от оригинала, они иногда передаются транслитерацией. Приведем несколько примеров:

1. Enzo, a very short, strongly built boy, put his hand over his heart and said almost in tears, yet cleverly, “Padrone, I swear by the Holy Virgin I have never taken advantage of your kindness” [8].

Энцо, коротконогий крепыш, прижал руку к сердцу, чуть не плача, но все же не теряя головы:

– Padrone, клянусь Святой Девой, не отвечал я злом на вашу доброту [4].

Энцо, невысокий, крепко сбитый паренек, приложил руку к сердцу и сказал почти со слезами, но при этом вполне разумно:

– Падроне, клянусь Святой Девой, что я никогда не посмел бы использовать во зло вашу доброту [3].

2. And perhaps, to show respect only, never for profit, some humble gift – a gallon of homemade wine or a basket of peppered taralles specially baked to grace his Christmas table [8].

Ну, еще разве что какое-то скромное подношение: бутылка домашнего вина, корзина сдобных, наперченных коржей taralles, испеченных специально к его рождественскому столу, – единственно в знак почтения, никоим образом не в виде материальной компенсации [4].

И время от времени, скорее как знак уважения, чем ради прямой выгоды, какой-нибудь скромный дар – галлон домашнего вина или корзина перченных тарталлий, специально выпеченных к его рождественскому столу [3].

3. He watched his boss, fat, middle-aged Peter Clemenza whirling young girls around the wooden dance floor in a rustic and lusty Tarantella [8].

Он перевел свой взгляд на дощатую танцевальную площадку, где его шеф, немолодой и тучный Питер Клеменца, кружил своих юных дам в забористой деревенской тарантелле [4].

Он посмотрел на своего босса, толстого, немолодого Питера Клеменцу, который кружил девушек на деревянном полу танцплощадки под зажигающую тарантеллу [3].

4. A Hollywood finocchio who weeps and begs for pity? [8].

Ты что, бесполоя голливудская кукла, что вздумал хныкать и клянчить о жалости? [4].

Голливудским finocchio, который проливает слезы от жалости к себе! [3].

5. Now tell me the trouble you're having with this Hollywood pezzonovante who won't let you work [8].

Теперь скажи, в чем суть твоих неурядиц с этой шишкой, с этим pezzonovante из Голливуда? [4].

А теперь расскажи мне, какие у тебя проблемы с этим голливудским pezzonovante, который не дает тебе работать [3].

7. What he will propose is an infamita [8].

То, что он намерен нам предложить, – infamita. Позор и мерзость [4].

Его предложение – infamita [3].

Цель употребления автором иноязычных вкраплений в данном конкретном случае предельно ясна. Автор пытается нарисовать, воссоздать реальную картину семьи Корлеоне и их приближенных. Все они сицилийцы – люди хоть и «крепко вросшие своими корнями» в американскую действительность, но все же всеми силами пытающиеся сохранить свою самобытность, свою культуру, свой язык.

В процессе работы над текстом художественного произведения переводчик выделяет несколько звеньев (объектов), образующих цепочку. Продвигаясь от начального звена к конечному переводчик все глубже и образнее воспринимает содержание и смысл произведения. Вычленим звенья художественного произведения, находящиеся на различных уровнях:

1. Начальное звено – художественное произведение в целом, выбранное переводчиком для работы.

2. Следующий уровень – отрезки произведения, с «явным» содержанием. Под «явным» содержанием мы подразумеваем только то, что было написано автором, без домысливания, выводов и т. п.

3. Следующее звено – база явного содержания. На данном уровне переводчик выделяет основные факты произведения. Данный уровень субъективен, поскольку решающую роль в определении значимости играет только мнение переводчика. Одни элементы он отбирает как важные, другие опускает.

4. Представление – следующее звено. На этом уровне переводчик как бы «создает картинку», «прокручивает» действия, события, описанные в произведении, привнося что-то новое в исходное содержание и что-то опуская, оставляя, однако неизменной основную часть.

5. Оценка – это переход от явного содержания к осмыслению. Автор произведения, отражая в своей работе реальность, рисует свою картину мира, создает свою реальность. Переводчик, работая над текстом, читая его, воспринимает художественное произведение в соответствии со своим видением первой реальности. Здесь важно удержаться от «выхода из мира автора», наполнения перевода своим субъективным смыслом и создания тем самым третьей реальности.

6. Объект следующего звена – скрытое содержание. Каждый исходный объект имеет пробелы в содержании, в них отсутствуют некоторые компоненты. Задача переводчика раскрыть латентное содержание явного содержания.

7. Смысл художественного произведения или художественный замысел автора. На этом уровне переводчик осмысливает ведущие идеи произведения, выделяет его проблемы: социальные, политические, духовные, моральные и т. п., дает характеристики персонажей, действий, поступков и т. п.

8. Обобщающее звено. Взгляд на произведение как на единый неделимый объект, как на целостность формы и содержания.

Только пройдя эти уровни, переводчик приступает непосредственно к переводу, где перед ним встают новые задачи по выделению новых объектов и определению новых уровней.

Библиографический список

1. **Большой** энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия [Текст]/ под ред. С. Ю. Солодовников. – Мн. : МФЦП, 2002. – 1008 с.

2. **Виноградов, В. С.** Перевод: Общие и лексические вопросы [Текст]: учебное пособие. / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – М.: КДУ, 2004. – 240 с.

3. **Крестный отец:** роман [Текст]/ Пер. с англ. И. И. Мансурова. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2004. – 492 с.

4. **Крестный отец:** роман [Текст]/ Пер. с англ. М. Канн. – СПб.: Азбука-классика, 2003. – 608 с.

5. **Кривицкий, А.** Горизонты публицистики [Текст]/ А. Кривицкий // Правда, 1981. – № 179. – С. 4.

6. **Лихачев, Ю. М.** Литература – Реальность – Литература. [Текст]/ Ю. М. Лихачев, – Л., 1981. – С. 3.

7. **Советский** энциклопедический словарь [Текст]/ под ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

8. **Puzo, M.** The Godfather / M. Puzo. – London: Arrow Books, 1998. – 44 p.

УДК 378.937

Вяткин Максим Евгеньевич

Аспирант кафедры теории и методики обучения русскому языку в начальной школе Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», berkut444@mail.ru, Орск

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ
ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Vyatkin Maxim Evgenjevich

Post-graduate department of theory and methodology of teaching Russian language in elementary school Orsk Humanities Technological Institute (branch) SEI HPE «Orenburg state University», berkut444@mail.ru, Orsk

**FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS IN THE PROCESS OF MASTERING
THE FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY**

Основным средством педагогического труда является речь. Речь служит проводником знаний, она выполняет функцию управления при формировании учебных умений. К тому же она несет в себе силу убеждения в необходимости беречь здоровье каждого из нас.

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в настоящее время занимает полноправное положение наряду с другими предметами, обеспечивающими подготовку будущих учителей, независимо от профиля образования. Эта дисциплина становится нормой и по специальности «Педагогика и методика начального образования». Кроме того, преподавание основ этой дисциплины имеет место в начальной школе. Многие уроки должны начинаться здесь с напоминания техники безопасности. От того, насколько подготовлен будущий специалист к владению речью, во многом зависит поведение его подопечных.

Однако владение речью является еще несовершенным. Так, имеют место случаи детского травматизма даже на уроках в школе. Причиной этому может служить учитель, преподающий безопасность жизнедеятельности и не имеющий (что не исключено) достаточной подготовки к поиску, обработке, донесению информационного материала. Такое неумение является порой результатом невнимательного отношения к процессам восприятия, порождения дидактических высказываний.

Отличительная особенность современного профессионального образования заключается в том, что набирает силу компетентностный подход к определению готовности специалиста к трудовой деятельности [10, с. 53].

Рассмотрим его суть. Обратимся к истолкованию термина «компетентность».

Компетентность, по мнению многих авторов, является результатом образовательного процесса, проявляющимся в овладении определенным на-

бором способов деятельности [1, с. 75]. Под этим термином имеют в виду также свойство личности, обеспечивающее эффективность ее деятельности [7, с. 41]. Кроме того, под ним понимают уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, комплекс психолого-педагогических, социально-мировоззренческих и методических знаний, профессионально значимых качеств, позволяющих реализовать педагогические технологии, профессиональную подготовленность специалиста и т. д.

Практически все версии истолкования термина «компетентность» применительно к сфере образования предполагают профессиональное взаимодействие, коммуникацию, диалог.

Компетентным считается тот, кто обладает знаниями в определенной сфере деятельности, умениями ее организовать и провести, способами осуществления этой деятельности.

Одним из видов компетентности является речевая компетентность. Такая компетентность характеризуется как знание законов языка и речи, способность их использования для решения профессиональных задач [11, с. 18]. По словам Л. В. Меркуловой, это интегративное качество личности учителя, которое регулирует и направляет его речь, обеспечивает языковое употребление ее средств, индивидуальное развитие личности [8, с. 9]. К такому пониманию анализируемого понятия примыкают и взгляды М. Б. Мусохрановой [9, с. 11].

Однако уже изложенные определения не в полной мере отражают сущность речевой компетентности, т. к. недостаточно воплощают в себе понимание процессуальной стороны речи.

В исследованиях психологов, педагогов раскрытие содержания речи претерпело изменения.

Первоначально речь рассматривается, как деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка [4, с. 32].

Другое определение речи: деятельность, совершающаяся при помощи языковой системы [2, с. 67].

С точки зрения А. А. Леонтьева, речь – это обычно – не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственно промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой [5, с. 28].

Позже И. А. Зимняя пишет о том, что речь – это способ формирования и формулирования мысли посредством языка [3, с. 53]. Этому определению придерживается и Т. М. Дридзе.

Речь является процессом двусторонним, она складывается из восприятия и конструирования текста.

Речь обладает целью, в ней употребляются фактическое и смысловое содержание, аргументы. Она обладает типовыми построениями, т. е. в ней реализуются определенные речевые жанры [6, с. 107].

Значит, речевая компетентность педагога должна проявляться, прежде всего, в вопросах эффективного извлечения учебного материала для достижения дидактических целей, его применения в условиях урока.

Для работы по формированию речевой компетентности уже имеются предложения.

Л. В. Меркулова предлагает формировать речевую компетентность у студентов через приобретение ими новых речемыслительных действий, наполненных ценностным содержанием внутренней формы слова, воспитание ответственности за речь. Её технология формирования речевой компетентности у студентов включает в себя три этапа: а) репродуктивный, б) поисково-исполнительский, в) творческий.

Репродуктивный этап включает в себя выделение речевой компетентности, как значимого качества личности: 1) формирование речевых образов в сознании студентов, 2) диагностика уровней развития качеств речи студента.

Поисково-исполнительский этап предполагает стимулирование процесса выражения речевой деятельности, формирование содержательного и операционального компонентов речевой компетентности, диагностику процесса формирования речевой компетентности.

На творческом этапе идёт выявление динамики сформированности уровней речевой компетентности студентов: стимулирование студентов к самостоятельному оперированию речевой деятельностью, закрепление у студентов мотивов познания и воздействия в речевой деятельности, диагностика уровней сформированности речевой компетентности [8, с. 15].

М. Б. Мусохранова основывает формирование речевой компетентности также на приобретении новых речемыслительных действий, но использует при этом другие методы работы. Она предлагает объяснение, комментирование, педагогические задания, тезауросостроение, речевые ситуации, педагогическое наблюдение, динамические диалоги, дискуссии, оценивание высказывания с анализом причин неуспеха и намерений студента в отношении достижения успеха.

Конечно, предложенные виды работ представляют стройную систему по формированию речевой компетентности. Однако, при всей многогранности этих работ, можно внести ряд новых дополнений, используя при этом иные методы и приёмы. Во-первых, следует совершенствовать у будущих учителей такие виды речевой деятельности, как чтение, слушание. Этому содействуют учебные тексты (тексты, обладающие профессиональным содержанием), специальные группы приемов. Во-вторых, необходимо со студентами работать над созданием учебных текстов. Это возможно, если мы будем обращать их внимание на усвоение зависимости высказывания от его цели, посвятим часть учебного времени вопросам аргументации речи, построению дидактически значимых высказываний [9, с. 14].

Приведём примеры использования приёмов, направленных на развитие чтения и слушания посредством активизации внимания, памяти.

Предлагаем студентам для ознакомления текст. Тема: «Состояние городской природной среды». В этом тексте следует выбрать любое слово. Глядя только на него, не двигая зрачками, нужно постараться прочитать как мож-

но больше близлежащих слов. Затем представляется список слов, выстроенный в пирамиду (год, зона, форма, уголья, культура, застройка, территория, агломерация, расположение, неблагополучие). Необходимо прочитать этот список слов, скользая взглядом сверху вниз только по первым буквам слов.

Затем просим студентов за 7 сек. прочитать, запомнить названия столиц 12 государств: Багдад, Париж, Вена, Каир, Гавана, Осло, Хошимин, Кабул, Бразилиа, Прага, Пекин, Тегеран. К тому же им необходимо одновременно сгруппировать их по частям света.

Другое задание заключается в следующем. Студентам следует прочитать в течение 20 сек. список из 10 слов с порядковыми номерами: 1. источник, 2. облучение, 3. население, 4. установка, 5. материал, 6. реактор, 7. человек, 8. значение, 9. радионуклиды, 10. топливо. По памяти следует записать запомнившиеся слова и их номера. Если слово и номер совпадают, то такой ответ оценивается в 10 баллов. Если вспомнилось только слово – 5 баллов. Сумма баллов покажет процент эффективности зрительной памяти.

С целью развития поля зрения полезны задания на выработку смысловой догадки. Например, студентам необходимо прочитать текст, в котором пропущены окончания слов: «Автомобиль... трансп... прочно вошёл в категорию... сам... опасн... За последн... несколько десятилет... не проходило недел..., чтобы то из одного, то из друго... район... земно... шар... не приходи... сообщен... о жутк... авар... с участи... пассажирско... автобус..., а иной раз и о катастро... сразу нескольк... автомобил... Большинст... подобн... происшеств... случал... в «рискован...» район..., среди котор... традицион... числят... Кит..., Инд..., страны Латинск... Амери... Однако, увы, не стали исключен... Великобритан..., Франц..., Испан..., Итал..., США, Россия».

Другая разновидность выполнения подобного задания предусматривает текст с пропущенными в словах двумя первыми буквами: «В ночь на 4 июня 1989 г. ...оизошла утечка газа из ...зопровода, ...оходящего вдоль ...лезной дороги. ...опившийся в низине газ ...орвался от искры, ...сеченной ...лесами, в тот момент, когда мимо ...едовали два ...тречных ...сажирских поезда. ...здушной ...арной ...лной от ...ездов было ...орвано и ...рошено под откос 11 вагонов (5 от одного и 6 от другого). ...ненный вихрь со ...рашной силой ...ошелся по вагонам, 7 полностью сгорели. ...тальные 26 вагонов ...горели ...аружи и ...лностью ...горели ...нутри. В поездах ...едположительно ...едовало 1284 человека. ...асения не было нигде. На месте и позднее в ...льницах ...гибли 575 человек, 623 ...лучили ...нения».

Для пресечения регрессий при чтении возможно применение нижеследующего задания. Следует прочитать текст за 10 сек., ни разу не возвращаясь к уже прочитанным словам: «Скорость распространения наркомании в России «перехлестывает» цифры всех европейских стран. Мы стали быстро догонять США по уровню употребления наркотиков. Если в 1990 г. СССР отставал от США в этой области на 20 лет, в 1991 г. – на 15, то в 1993-м – лишь на пять лет. Скоро по употреблению наркотиков мы обгоним Соеди-

ненные Штаты. К началу 1990-х гг. в России от 1500000 до 5000000 человек потребляли время от времени или регулярно наркотики, к концу 1990-х годов число наркоманов перешло 7%-ный рубеж и составляет ныне более 10 млн. человек. В России сегодня уже нет людей, так или иначе, не сталкивавшихся с наркотиками: либо они пробовали зелье сами, либо их друзья, знакомые, родственники, либо им предлагали наркотики». Студентам дается задание: не глядя в текст, записать запомнившиеся слова, без прочтения которых невозможно было бы усвоить содержание текста.

Охарактеризуем работу, направленную на совершенствование у студентов умений в области говорения, письма. Заметим, эти виды речевой деятельности обеспечивают создание учебных текстов, в качестве которых могут выступать профессионально значимые высказывания. Такие высказывания представляют собой рассказ учителя, его выводы, вытекающие из ответов школьников, комментариев к выполнению задания на уроке, объяснение нового материала и т. п.

Остановимся на работе по осмыслению зависимости вида речи от её цели. Так, предлагаем студентам внимательно прослушать проблемную лекцию на тему «Изменение климата и угроза здоровью населения России». Просим определить, какая речь использована здесь: убеждающая, информационная, агитационная, пропагандистская? Почему? Затем для закрепления умений определять виды речи, просим привести примеры, где и кем могут использоваться данные виды речи и сделать выводы.

В другом случае предлагаем дискуссию по актуальной проблеме: «Авария на Саяно-Шушенской ГЭС». В процессе дискуссии студенты должны предопределить причины аварии на ГЭС, раскрыть актуальность данной проблемы, чётко описать хронологию событий, рассказать о разрушениях, о жертвах этой аварии, указать масштабность этой трагедии для страны, определить материальный ущерб, предложить возможные пути выхода из этой сложной ситуации, а также предложить меры предотвращения подобных аварий, сделать выводы по решению этой проблемы.

С целью совершенствования умений использовать аргументы и факты в убеждающей речи рекомендуем опереться уже на готовые высказывания, в которых эти элементы речи присутствуют. Для сравнения даем, например, два текста.

Первый текст: «Наркомания как медико-социальная проблема». В начале работы предлагаем определить проблемы, которые автор затрагивает в данном тексте. Затем просим найти аргументы, которые он приводит в доказательство собственных утверждений. Далее студентам необходимо изложить свою точку зрения на рассматриваемую автором проблему, при аргументации своих утверждений привести примеры, факты, использовать аналогию, сопоставления, а также сделать выводы по возможности решения этой проблемы.

Второй текст: «Химическое загрязнение окружающей среды и здоровье человека». Сначала предлагаем ознакомиться с текстом, затем описать свой взгляд на рассматриваемую автором проблему, просим определить факторы,

способствующие загрязнению окружающей среды и здоровью человека. Далее студентам нужно предложить свою программу по защите окружающей среды и доказать правильность своих суждений, рассказать о методах и способах их защиты, привести примеры из жизни, из СМИ, серьезных случаев загрязнения окружающей среды, сделать выводы по данной проблеме.

Будущему учителю необходимо знать государственные документы, регламентирующие деятельность специальных структур в области безопасности людей. Эти документы обладают своеобразным построением, предопределяющим их речевой жанр. Следовательно, возможна работа по совершенствованию умений использовать речевые жанры в профессионально значимых высказываниях.

Например, предлагаем студентам познакомиться с федеральным законом «О пожарной безопасности», с указом Президента Российской Федерации от 21 сентября 2002 г. (№ 1011, «Вопросы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»), с постановлением правительства РФ «Об утверждении положения о гражданской обороне в Российской Федерации». Просим студентов обратить внимание на объективность, точность, ясность, полноту изложения мыслей. Кроме того, проводим разбор построения этих текстов, нацеливаем студентов на приведение примеров высказываний, различающихся в структурном отношении.

На другом занятии объектом анализа становится инструкция по правилам поведения на воде. Требуется определить отличия этого документа от предыдущих документов, объяснить специфику анализируемого высказывания, привести примеры аналогичных инструкций.

Таким образом, факт обращения исследователей к разработке специальных приемов, технологий, ориентированных на совершенствование речи будущего учителя, в начале нового столетия свидетельствует об актуальности проблемы организации учебного процесса, как в школе, так и в вузе.

Успешность решения поставленных задач и формирования речевой компетентности в целом стало возможным при условии применения принципиально иных, более эффективных, отличных от традиционных, принципов и методов обучения и развития, разработанных С. В. Юртаевым.

Принципы развития речи: принцип вызывания речевой активности, принцип углубления смыслового восприятия речевого сообщения, принцип формирования научных понятий, принцип градуальности.

Методы развития речи: метод создания проблемных речевых ситуаций, метод анализа содержания речевого сообщения, метод сообщения признаков изучаемых понятий, виды упражнений, углубляющие знания студентов, совершенствующие их умения и навыки [10, с. 117].

Работа по формированию речевой компетентности на научной основе является для высшей школы новой, во многом ещё не до конца приведённой в систему. Поэтому настоящая статья не претендует на всеобъемлемое решение, она лишь мысленный проект перспективного творческого претворения.

Библиографический список

1. **Балыхина, Т. М.** Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. Научное издание [Текст] / Т. М. Балыхина. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.
2. **Гойхман, О. Я.** Речевая коммуникация [Текст] / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 272 с.
3. **Зимняя, И. А.** Речевая деятельность: язык и речь // Лингвистика и методика в высшей школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М., 1981. – Вып. 170. – С. 78–93.
4. **Коротаева, Е. В.** Педагогические взаимодействия и технологии [Текст] / Е. В. Коротаева. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
5. **Леонтьев, А. А.** Речевая деятельность. В.кн.: Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1974. – С. 21–28.
6. **Львов, М. Р.** Основы теории речи [Текст] / М. Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
7. **Любимов, А.** Мастерство коммуникации [Текст] / А. Любимов. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
8. **Меркулова, Л. В.** Формирование речевой компетентности студента в образовательном процессе [Текст]: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. В. Меркулова. – Оренбург, 2006 г. – 23 с.
9. **Мусохранова, М. Б.** Формирование речевой компетентности будущего врача в процессе обучения иностранному языку [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / М. Б. Мусохранова. – Омск, 2002. – 21 с.
10. **Юртаев, С. В.** Основы совершенствования речевой деятельности младших школьников [Текст] / С. В. Юртаев. – Орск: Издательство ОГТИ, 2006. – 243 с.
11. **Янушевский, В. Н.** Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога [Текст]: практико-ориентированная монография / В. Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Муртазин Рустам Ахметрашидович

Аспирант Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, rustam_mstu@mail.ru, Магнитогорск

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ

Murtazin Rustam Ahmetrashidovich

Advanced student of the Magnitogorsk State Technical University GI Nosov, rustam_mstu@mail.ru, Magnitogorsk

AXIOLOGICAL PERSONAL POTENTIAL OF THE FUTURE SPECIALIST AS THE SCIENTIFIC CONCEPT

Обращение к вопросу об аксиологическом потенциале личности будущего специалиста обусловлено усилением внимания государства и общества к духовно-нравственному воспитанию молодежи, преодолению наметившегося кризиса социальной, личностной и духовной идентичности, которые ведут к девальвации ценности труда и вызывают рост деструктивных форм молодежной активности. Совершенно очевидно, что подобные тенденции существенно подрывают статус молодежи как социального, интеллектуального и духовного ресурса нашего общества.

Особенно ярко эти тенденции проявляются на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов. В этой связи непреходящее значение имеет постановка вопроса о педагогической поддержке развития у будущих специалистов совокупности ценностных ориентаций как важнейших компонентов внутренней структуры личности, обеспечивающих достижение поставленных жизненных и профессиональных задач. Поэтому для нас принципиально важно определиться с сущностью и структурой понятия «аксиологический потенциал личности будущего специалиста».

Содержательно-смысловую основу определяемого понятия образует термин «потенциал», который является многозначным понятием и, как показал анализ, может принимать следующие значения:

- величина, характеризующая широкий класс силовых полей в данной точке (магнитный потенциал, эклектический потенциал, химический потенциал и т. п.);
- степень возможного проявления какого-либо действия, какой-либо функции (например, потенциал карьерного роста, профессиональный потенциал человека, потенциал искусства и т. п.);

- совокупность всех средств, запасов, источников, которые могут быть использованы в случае необходимости с какой-либо целью (промышленный потенциал, инновационный потенциал предприятия и т. п.);
- возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области (личностный потенциал, духовный потенциал, политический потенциал и т. п.).

В психолого-педагогических дисциплинах термин «потенциал» используется, как правило, в качестве синонима ресурсов, резервов или возможностей и активности применяется сочетание «потенциал личности». При этом категории «ресурсы», «резервы» и «возможности» характеризуют отдельные проявления потенциала в целом, отражают его «с разных сторон». *Это обстоятельство позволяет выделить несколько уровней проявления потенциал:*

- потенциал определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных человеком и обуславливающих его способность к какой-либо деятельности (потенциал принимает значение «ресурс»);
- потенциал отражает настоящее с точки зрения практического применения и использования человеком имеющихся способностей (потенциал обладает значением «резерв»);
- потенциал ориентирован на развитие (будущее) (потенциал имеет значение «возможности»).

Исходя из анализа работ Б. Г. Ананьева, Т. И. Артемьевой, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, В. В. Игнатовой, Д. А. Леонтьева, В. Н. Маркова, С. Л. Рубинштейна, Г. В. Суходольского, мы пришли к выводу о том, что потенциал личности определяется задатками, способностями, потребностями, ценностными установками, наклонностями, неактуализированными возможностями, творческими импульсами, потребностями в познании себя и своего окружения. Потенциал личности проявляется в виде совокупности индивидуальных достижений в окружающем мире, в виде знаний, умений и навыков, приобретенных личностью в ходе реализации системы своих способностей.

Мы полагаем, что потенциал личности дает возможность человеку адаптироваться к разнообразным условиям окружающей среды, а также обеспечивает эффективность социально-профессиональной деятельности. Реализуясь в учебной или профессиональной деятельности, потенциал личности определяет способности человека, его личностные и профессиональные качества. И что особенно важно, потенциал личности является основой, базой для освоения человеком новых видов деятельности, новых видов труда.

В научной литературе исследуются различные виды потенциала личности.

Например, М. С. Каган называет пять разновидностей потенциала, характеризующих личность: познавательный (гносеологический), ценностный (аксиологический), творческий (созидательный), коммуникативный и

эстетический [3, с. 48]. Л. Д. Столяренко также говорит о пяти видах потенциал личности: познавательном, ценностном, творческом, коммуникативном и художественном, которые, по мнению автора, достаточно полно характеризуют структуру личности. [5, с. 91–92]. В сущности, позиция Л. Д. Столяренко совпадает с мнением М. С. Кагана с тем лишь небольшим исключением, что вместе эстетического потенциала Л. Д. Столяренко оперирует потенциалом художественным.

В реальной же практике мы находим упоминание о гораздо большем количестве видов потенциалов. Многие из них получили специальную разработку в диссертационных исследованиях. Например, предметом изучения являются следующие виды потенциала личности: профессиональный, инновационный, исследовательский, познавательный, коммуникативный, духовный, творческий, эмоциональный, нравственный, акмеологический, карьерного роста и т. д. Однако это вовсе не противоречит позиции М. С. Кагана и Л. Д. Столяренко, который выделяют лишь пять видов потенциала личности. Можно считать, что указанные выше потенциалы личности либо совпадают с указанными пятью видами, либо являются производными от них.

В нашей статье речь идет об аксиологическом потенциале, которые, согласно мнению М. С. Кагана и Л. Д. Столяренко, может рассматриваться в качестве одного из видов потенциала личности. Следовательно, аксиологический потенциал, как и любой другой потенциал личности, отражает совокупность врожденных и приобретенных способностей (ресурсов, резервов и возможностей) человека относиться к окружающей его действительности и определяет норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия

Отличительной особенностью аксиологического потенциала по сравнению с другими видами потенциала личности является его аксиологическая основа. Это обстоятельство обуславливает необходимость обращение к термину «ценность» как центральному понятию аксиологии.

Следует сказать, что ценность относится к числу таких общенаучных понятий, которые имеют особенно большое значение для педагогики в методологическом плане. Являясь ключевым понятием современной общественной мысли, ценность активно используется в философии, социологии, психологии, педагогике и применяется для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, которые отражают в себе нравственные идеалы и выступают в качестве эталонов должного.

Изучение литературы дало основание нам говорить о том, что ценность рассматривается в многочисленных значениях и с разных сторон. Использование понятие «ценность» в бытовом значении связано с оценивающей деятельностью субъекта и означает что-то крайне важное, значимое для общества или отдельного человека. Хотя наиболее употребляемым является понимание ценностей как абстрактных сущностей и идеалов.

Знакомство с научной литературой дает основание говорить о том, что философское понимание ценностей связано с такими признаками как польза, значимость, важность, нормативность, полезность, которые как раз и определяют объем данного понятия. В социологической литературе ценности не сводятся ни к значимости как своему основанию, ни к норме и идеалу. Ценность представляет собой желанную цель, являющуюся идеалом и включенную в регулирующее воздействие на межсубъектные отношения. С позиции психологии, ценности являются важнейшим структурным компонентом личности, осуществляющим в ее жизнедеятельности направляющую и регулирующую роль. С педагогической точки зрения ценности человека – это внутренний, эмоционально освоенный регулятор его деятельности, определяющий отношение к окружающему миру, к себе и характер осуществляемой деятельности.

Из всего многообразия подходов для нас в большей степени подходит определение ценностей, которое было предложено Б. С. Братусем [1]. Мы воспользуемся его подходом к пониманию ценностей и примем его за основу: *ценности – это осознанные личностью общие смыслы жизни, которые являются образующими единицами сознания личности и определяют нравственную позицию человека.*

В научной литературе специальное внимание уделяется вопросу о выделении наиболее значимых ценностей. Данный вопрос получил разработку в трудах И. К. Журавлева, В. А. Караковского, А. В. Кирьяковой, И. Я. Лернера, З. И. Равкина, Р. М. Роговой, Н. С. Розова, Н. Л. Худяковой и др.

С точки зрения решения вопроса о месте ценностей в структуре аксиологического потенциала, нам ближе позиция Н. Л. Худяковой [6]. Вслед за ней будем придерживаться следующей типологии ценностей: ценности индивидуально-полезного, социально-значимого, личностно-значимого и родового значимого типов.

Ценности индивидуально-полезного типа – это ценности, отражающие стремление человека к зафиксированным на уровне конкретных представлений формам отношений, которые определяются им посредством эмоциональной оценки как полезные для удовлетворения потребностей витального уровня.

Ценности социально-значимого типа – это ценности, фиксирующие стремления человека к нормативным формам отношений, признаваемых необходимыми и достаточными (оптимальными) теми индивидами и социальными группами, которые воспринимаются этим человеком как значимые.

Ценности личностно-значимого типа – это ценности, определяющие стремление человека к формам отношений с действительностью, которые признаются им необходимыми и достаточными по отношению к личностной трактовке тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность.

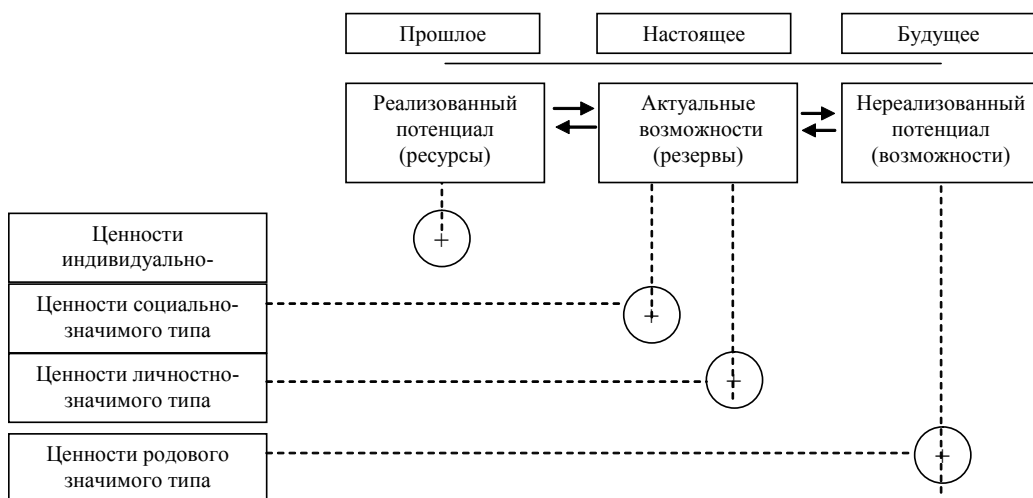
Ценность родового значимого типа – предельно универсальная ценность, характеризующая стремление человека к гармоничной форме куль-

турно-опосредованного отношения, создающей возможность полной актуализации открытости человека миру и его устойчивого идеализированного выхода за рамки ценностной состоятельности.

Хорошо известно, что ценности человека экстериорируются в его ценностных ориентациях, которые отражают органическое единство ведущих интересов личности и общества. Мы исходим из того, что ценностные ориентации детерминированы ценностями общества и в силу этого подвергается постоянным изменениям. Единство ведущих интересов личности и общества позволяет человеку определиться в культурных параметрах деятельности, а также регулировать направленность своей активности. Следует сказать и о том, что ценностные ориентации отражают совокупность ценностей, которые приняты и осознаны личностью; они выступают в качестве социально-психологических образований, несущих в себе цели, мотивы, установки и ряд других мировоззренческих характеристики личности.

Иными словами, ценностные ориентации – это компонент социально-психологической структуры личности, представляющий собой систему ценностей и отражающий ее жизненные и профессиональные цели, которые являются для нее наиболее важным и личностным смыслом и определяют ее поведение и отношение к окружающей действительности.

Давая собственное определение понятию «аксиологический потенциал личности», будем учитывать следующие обстоятельства: 1) потенциала личности представляет собой совокупность ресурсов, резервов и возможностей личности; при этом ресурсы характеризуют потенциал с точки зрения прошлого, резервы свидетельствуют о настоящем потенциала, а возможности – отражают в потенциале направленность на будущее; 2) аксиология – это учение о природе ценностей, их месте и роли в целостной структуре мироотношения и мировоззрения людей; 2) многообразии ценностей может быть представлено в виде следующих типов: индивидуально-полезного, социально-значимого, личностно-значимого и родового значимого.



Структура аксиологического потенциала личности студентов

В результате аксиологический потенциал личности будущих специалистов может быть определен как интегративное личностное образование, характеризующееся устойчивой иерархией ценностных ориентаций, которые выражают направленность сознания и поведения личности на ценности индивидуально-полезного, социально-значимого, личностно-значимого и родового значимого типов.

При этом в структуре аксиологического потенциала личности студентов целесообразно выделить три компонента: реализованный потенциал, актуальные возможности и нереализованный потенциал (рисунок).

Реализованный потенциал (ресурсы) определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных студентами и обуславливающих их способность различным видам деятельности. Актуальные возможности (резервы) отражают настоящее с точки зрения практического применения и использования студентами имеющихся способностей. Нереализованный потенциал (возможности) ориентирован на будущее и предполагает развитие способностей студентов.

Реализованному потенциалу соответствуют ценностные ориентации, которые выражают направленность сознания и поведения студентов на ценности индивидуально-полезного типа. Актуальные возможности как составляющая аксиологического потенциала характеризует ценностные ориентации, которые отражают направленность сознания и поведения студентов на ценности социально-значимого, личностно-значимого типов. Наконец, нереализованный потенциал определяет ценностные ориентации, которые определяют направленность сознания и поведения студентов на ценности родового значимого типа.

Таким образом, нами установлено, что аксиологический потенциал отражает совокупность ценностных ориентаций личности, которые существуют в определенной устойчивой иерархии. Благодаря наличию таких ценностей, аксиологический потенциал направлен на достижение личностью жизненных и профессиональных планов. Определяя таким образом сущность аксиологического потенциала, ценностные ориентации выражают общую осмысленность и эмоциональную насыщенность жизни и удовлетворенность ею личностью.

Библиографический список

1. **Братусь, Б. С.** Русская, советская, российская психология: Конспект. рассмотрение [Текст]: учеб.-метод. лит. / Б. С. Братусь. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2000. – 85 с.
2. **Здравомыслов, А. Г.** Отношение к труду и ценностные ориентации личности [Текст]/ А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. – Т. 2. – М.: Мысль, 1965. – 206 с.
3. **Каган, М. С.** Опыт системного анализа человеческой деятельности [Текст]/ М. С. Каган // Философские науки. – 1970. – № 5. – С. 43–54.
4. **Кирьякова, А. В.** Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента [Текст]/ А. В. Кирьякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 110–113.

5. **Столяренко, Л. Д.** Основы психологии: учеб. пособие для вузов [Текст]/ Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Науч.-метод. центр «Логос», 1995. – 671 с.
6. **Худякова, Н. Л.** Аксиологические основы поведения человека [Текст]: учеб. пособие / Н. Л. Худякова. Челябинск: изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
7. **Франкл, В. Э.** Человек в поисках смысла [Текст]/ В. Э. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

УДК 378:6316.77

Борисенко Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, lana995@yandex.ru, Кемерово

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЩЕНИИ СТУДЕНТА ВУЗА

Borisenko Elena Nikolaevna

Candidate of Sciences (Education), Assistant Professor, Doctoral Student of the Interuniversity Department of General and Higher Education Pedagogics of Kemerovo State University, lana995@yandex.ru, Kemerovo

THE FORMATION OF THE INTERCOURSE COMPETENCE OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENT

Роль общения в современном мире постоянно возрастает. Работодатели, предъявляя требования к работнику, руководствуются тем, что круг его должностных обязанностей не ограничивается предметом профессиональной деятельности, а включает в себя широкий организационный и социальный контексты. Работодателю нужны специалисты, которые умеют работать в команде на общий результат, коммуникабельны, умеют сделать понятным смысл своего высказывания для другого и понимают точку зрения своих партнеров, т. е. обладают навыками эффективного общения [2; 4; 6].

Высшие учебные заведения также заинтересованы в студентах, способных к эффективному общению, поскольку современные технологии обучения (интерактивные технологии, обучение в сотрудничестве, проекты, игровые методы и т. д.) требуют от обучаемых умений общаться. В целом, успех в получении образования во многом зависит от умений студента реализовать себя через общение, вступать в контакт с преподавателями и сокурсниками, сообщать и разъяснять свои мысли, предложения и решения, адекватно понимать преподавателей и студентов, снимать напряженность, не допускать возникновения конфликта и т. д. Другими словами, успешная образовательная деятельность студента напрямую связана с наличием у него компетентности в общении.

Формирование компетентности в общении является важной задачей, которую необходимо решать совместными усилиями преподавателей и сту-

дентов. Следует отметить, что новые ФГОС ВПО ориентируют на решение данной задачи, включив в состав общекультурных компетенций выпускника вуза такие компетенции, как способность к объективному анализу, обобщению и восприятию информации; понимание сущности и значения информации в развитии современного общества; способность к письменной и устной коммуникации на родном языке; способность к использованию знаний иностранного языка в профессиональной и межличностной коммуникации; готовность к кооперации с коллегами; способность понимать психологические особенности межличностных взаимоотношений; готовность проявлять расовую, национальную, этническую, религиозную толерантность и др.

Общение – сложный многогранный феномен. Ввиду сложности и емкости феномена общения «толкование этого понятия зависит от исходных теоретических и критериальных оснований. В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности» [9, с. 297].

Структуру общения можно характеризовать путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями [1; 5].

Следуя данной логике, в компетентности в общении возможно выделение коммуникативной, перцептивной и интерактивной составляющих или коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей.

Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Б. Д. Парыгин и другие авторы настойчиво подчеркивают тесную связь между собой трех сторон общения в реальной действительности. Разумеется, выделение коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей в структуре компетентности в общении также возможно лишь для анализа, для проведения экспериментальных исследований.

Соотнося понятия «компетенция» и «компетентность», мы разделяем точку зрения И. А. Зимней, Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова, О. В. Соколовой, А. В. Хуторского и других исследователей, определяющих компетентность через обладание и проявление компетенции, и рассматриваем коммуникативную, перцептивную и интерактивную компетентности в совокупности с коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетенциями.

Коммуникативная компетентность/компетенция по сравнению с перцептивной и интерактивной является наиболее исследованной областью в педагогической и психологической науках. Анализ работ А. С. Андриенко, Г. К. Борозенец, М. В. Долгих, Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова, И. А. Зимней, И. Н. Зотовой, Д. А. Иванова, Е. М. Кузьминой, А. П. Панфиловой, Л. А. Петровской, Е. А. Смирновой, А. В. Хуторского и др. показал, что коммуникативная компетентность/компетенция понимается в широком смысле как компетентность/компетенция в общении, а в узком смысле – как

компетентность/компетенция в осуществлении коммуникации. В настоящей работе мы рассматриваем коммуникативную компетентность как компетентность в осуществлении коммуникации.

Коммуникативная компетентность, по мнению Д. А. Иванова, есть способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. Коммуникативная компетентность – это готовность и способность к осуществлению успешной коммуникации. Успешной можно считать коммуникацию, «участники которой либо достигли своих целей, либо в их позициях произошли изменения, которые рассматриваются ими как позитивные» [4, с. 54].

Коммуникативная компетентность является ключевой в силу ряда причин. Среди наиболее часто называемых причин – требования, предъявляемые работодателями к современному специалисту. В каждой профессиональной деятельности существуют свои нормы коммуникации. Можно говорить о коммуникативной компетентности менеджера, педагога, журналиста и т. п. Эти компетентности отличаются друг от друга по набору конкретных профессиональных умений, но их объединяет универсальный набор областей, в которых может осуществляться коммуникативная деятельность любого профессионала: работа с информацией (с текстом), обсуждение (дискуссия), выступление (презентация) и написание различных текстов [4].

Выше сказанное в полной мере относится к студентам высших учебных заведений. Различные виды работы с текстом, написание рефератов, курсовых и дипломных работ, выступления с докладами, полемические выступления, участие в обсуждениях, дискуссиях, презентации и многое другое составляют содержание учебной деятельности студентов. Владение разнообразными средствами вербальной и невербальной коммуникации способствует эффективному общению студентов и преподавателей, студентов друг с другом в ходе учебной и внеучебной деятельности.

Мы определяем **коммуникативную компетентность студента вуза как интегративное качество личности, позволяющее осуществлять эффективную вербальную и невербальную коммуникацию в процессе межличностного и социального общения при осуществлении учебной и сопутствующих ей видах деятельности в среде высшего учебного заведения и в обществе в целом.**

Структурно-содержательная характеристика коммуникативной компетентности студента выглядит следующим образом:

1) **когнитивный компонент:** понимание сути коммуникации, представление о процессе коммуникации, коммуникативном акте, компонентах коммуникативного процесса; знание особенностей вербальной (устной и письменной) и невербальной коммуникации; знание особенностей монологической и диалогической коммуникации и манипулятивного воздействия в процессе коммуникации; знание иностранного языка; рефлексия своего коммуникативного поведения;

2) **аксиологический компонент:** отношение к общению как к ценности; отношение к информации как к ценности; убеждение, что другой – это ценность; ценностное отношение к обладанию коммуникативной компетентностью;

3) **мотивационный компонент:** готовность к осуществлению коммуникации; потребность в аффилиации; стремление к взаимопониманию; стремление оказывать воздействие на других; потребность в самореализации;

4) **поведенческий компонент:** обладание умениями, навыками и техниками вербальной (устной и письменной) и невербальной коммуникации; умение слушать и понимать других; умение преодолевать коммуникативные барьеры; умение распознавать манипуляцию и защищаться от неё; умение действовать в нестандартных коммуникативных ситуациях; осуществление коммуникации на иностранном языке; опыт коммуникативной деятельности; корректировка своего коммуникативного поведения на основе рефлексии;

5) **эмоционально-волевой компонент:** эмоционально-волевая регуляция процесса коммуникации; положительные эмоции в процессе коммуникации; доброжелательное отношение к другому; постоянное внимание;

6) **персональный компонент:** адаптивность, коммуникабельность, доверие, открытость, гибкость, доброжелательность, заинтересованность.

Обладание коммуникативной компетентностью является требованием времени, требованием современного развивающегося, поликультурного, полиязыкового, информационного, инновационного общества.

Как показало наше предварительное исследование, студенты имеют слабое представление об основных категориях коммуникации. Они могут объяснить на бытовом уровне, что такое коммуникация, что такое обратная связь, но не имеют полного и точного представления о коммуникативном процессе, эффективной обратной связи, о коммуникативных барьерах и способах их преодоления, о видах коммуникативного воздействия и т. д. Это значит, что студентам не хватает теоретических знаний, которые должны лежать в основе коммуникативной компетентности.

Не лучше обстоит дело с перцептивной компетентностью. Приходится констатировать, что для студентов 1–2 курсов (за исключением студентов психологических специальностей) перцептивная сторона общения является неосвоенной областью знания. Из предложенных терминов студенты смогли объяснить только значение термина «стереотип». Около 5% студентов имели примерное представление о том, что такое рефлексия и идентификация. Подавляющее большинство студентов признались, что для них абсолютно незнакомы такие термины как эмпатия, каузальная атрибуция и аттракция. Следовательно, студенты, прежде всего, должны овладеть базовыми знаниями о перцептивной стороне общения.

Изучение особенностей перцептивной стороны общения, межличностной и социальной перцепции связывают с именами Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, Н. В. Казариновой, В. Н. Кунициной, Б. Д. Парыгина, Л. А. Петровской, В. М. Погольша и др.

Чтобы обеспечить успешное восприятие, познание и оценивание человека человеком, необходимо знать и принимать в расчет механизмы межлич-

ностной и социальной перцепции (идентификацию, каузальную атрибуцию, рефлексия, эмпатию и др.) и сопряженные с ней эффекты и явления, т. е. обладать перцептивной (социально-перцептивной) компетентностью. В данной статье мы используем термины перцептивная и социально-перцептивная компетентность как синонимичные.

Согласно А. А. Бодалева, социально-перцептивная компетентность – это способность и подготовленность человека к овладению процессами и механизмами восприятия, понимания и оценки социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и др.), а также отношений между ними [3].

Исследований, связанных с проблемами формирования и развития перцептивной компетентности, немного. К ним относятся исследования М. Ю. Коноваленко, В. А. Мартыновой, А. Л. Фатыховой, О. Н. Ярошенко и др.

Определяя перцептивную компетентность студента вуза, мы опираемся на работы Г. А. Андреевой, А. А. Бодалева, И. А. Зимней, Л. А. Петровской и других выше упомянутых авторов, исходим из нашего понимания компетентности как интегративного качества личности и принимаем во внимание социальные объекты восприятия студента.

В нашем определении, **перцептивная компетентность студента** – это интегративное качество личности, проявляющееся в успешном восприятии студентом внешних признаков воспринимаемых объектов (студентов, преподавателей, сотрудников вуза и др.), соотношении внешних признаков с личностными характеристиками воспринимаемых объектов, интерпретации и прогнозировании на этой основе их поступков и поведения, разработке стратегии и тактики своего собственного поведения.

Структурно-содержательная характеристика перцептивной компетентности студента включает:

1) **когнитивный компонент**: понимание сути межличностной и социальной перцепции; представление о процессах и механизмах восприятия, понимания и оценки социальных объектов; знания, способствующие восприятию и познанию социальных объектов и пониманию отношений, возникающих между ними в ходе общения; знание механизмов перцепции, сопровождающих её эффектов и явлений; рефлексия перцептивных процессов;

2) **аксиологический компонент**: отношение к общению как к ценности; отношение к другому как к ценности; отношение к себе как к ценности; ценностное отношение к обладанию перцептивной компетентностью;

3) **мотивационный компонент**: готовность к использованию знаний, умений и навыков для адекватного восприятия и принятия личности другого, самовосприятия и самопознания; потребность в овладении перцептивной компетентностью и её проявлении;

4) **поведенческий компонент**: социально-перцептивные умения и навыки; умение сопереживать; опыт познания личностных черт, особенностей поведения, эмоционального состояния другого; опыт самопознания; способность предугадывать возникновение нестандартных ситуаций общения и изменение поведения партнеров по общению; способность воспринимать и оценивать партнеров адекватно возникшей нестандартной ситуации обще-

ния; опыт проявления перцептивной компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; корректировка восприятия других и самовосприятия на основе рефлексии;

5) **эмоционально-волевой компонент**: эмоционально-волевая регуляция процесса восприятия и познания другого и самопознания; позитивное, доброжелательное отношение к другому;

6) **персональный компонент**: коммуникабельность, эмпатийность, наблюдательность, сензитивность, эмоциональная отзывчивость, развитая интуиция, уверенность в себе, креативность, рефлексивность.

Формирование перцептивной компетентности позволяет студенту проникать в психологические особенности других людей (прежде всего преподавателей и студентов), с которыми он общается и взаимодействует, понимать их подлинное внутреннее состояние, чувства и намерения и выстраивать свое поведение адекватно перцептивной ситуации.

Интерактивная компетентность как составляющая компетентности общения неразрывно связана с интерактивной стороной общения, с взаимодействием людей. Теоретическое осмысление сущности и различных аспектов процесса взаимодействия изложены в трудах отечественных (Г. М. Андреева, М. М. Бахтин, А. А. Бодалёв, И. А. Зимняя, М. С. Каган, Н. В. Казаринова, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин, А. У. Хараш и др.) и зарубежных (Э. Берн, Г. Блумер, Г. Келли, Г. Мид, Р. Сирс, Д. Тибо, Д. Хоманс, В. Шутц и др.) ученых.

К сожалению, проблемы формирования интерактивной компетентности/компетенции не привлекли внимания большого количества исследователей. Из работ последних лет стоит упомянуть исследования С. В. Дмитриченко-вой, Н. М. Кодинцевой, Т. А. Лариной, О. В. Сусловой, А. Г. Харитоновой.

Часто интерактивная компетентность ассоциируется с использованием интерактивных методов обучения, и её проявление ограничивается рамками профессиональной деятельности, как правило, педагогической. Например, в исследовании А. Г. Харитоновой интерактивная компетентность трактуется как «личностная способность педагога, позволяющая ему в различных изменяющихся условиях эффективно организовывать совместную деятельность и общение с учениками, в результате которых совершаются позитивные изменения взаимодействующих субъектов, связанные с их внутренним ростом и развитием, приводящие к наиболее полной реализации личности в ситуациях взаимодействия» [7, с. 9].

С точки зрения успешности формирования интерактивной компетентности нас привлекли проверенные практикой идеи немецких психологов Р. Хинша и С. Виттманн. В социальном взаимодействии они выделяют следующие компоненты: ситуация, когнитивная оценка, эмоции, поведение, реакция партнера. Реакция партнера – это уже новая ситуация, которую человек опять воспринимает и оценивает. Многие проблемы социального взаимодействия связаны с тем, что партнер неправильно определяет тип ситуации и поэтому ведет себя неуместно [8].

Для осуществления эффективного взаимодействия студентам необходимо овладеть знаниями, которые помогут им распознавать различные типы ситу-

аций взаимодействия, позиции партнеров в ситуациях взаимодействия, стили взаимодействия и цели выбора того или иного стиля, иметь представление о мотивах социального поведения и т. д.

Студенты должны иметь представление о тех основных отечественных и зарубежных теориях и концепциях взаимодействия, без которых невозможно понимание особенностей взаимодействия общающихся индивидов.

В настоящее время, с одной стороны, когда социальная агрессия становится нормой поведения, особенно важно понимать суть и мотивы агрессивного поведения, уяснить факторы, провоцирующие агрессию. С другой стороны, в условиях современной России необходимо привлекать внимание студентов к таким конструктивным видам взаимодействия, как кооперация и конкуренция.

Человек не может прожить жизнь среди людей, не попадая в конфликтные ситуации. Особенно часто в конфликтных ситуациях оказываются молодые люди в силу присущих им бескомпромиссности и максимализма. Как показало наше исследование, оказавшись в конфликтной ситуации, студенты чаще всего выбирают стратегию соперничества, что превращает любой конфликт в деструктивный. Следовательно, понимание сущности конфликта как особой формы межличностного и межгруппового взаимодействия, представление о структуре конфликта и стадиях его развития, о способах взаимодействия в конфликте должны стать составляющей интерактивной компетентности студента.

В нашем понимании, **интерактивная компетентность студента** – это интегративное качество личности, которое позволяет студенту эффективно взаимодействовать с преподавателями, студентами, сотрудниками вуза в ходе реализации совместной учебной и внеучебной деятельности и осуществлять эффективное взаимодействие в разнообразных ситуациях общения в широком социальном контексте.

Структурно-содержательная характеристика интерактивной компетентности студента:

1) **когнитивный компонент:** представление об основных теоретических подходах к пониманию и изучению взаимодействия; представление о компонентах взаимодействия, о структуре и типологиях социальных ситуаций; о позициях партнеров и стиле поведения в ситуациях взаимодействия; представление об агрессивном и конструктивных видах взаимодействия; представление о конфликте как особой форме взаимодействия; рефлексия собственного поведения и поведения партнеров в ситуациях взаимодействия;

2) **аксиологический компонент:** общение как ценность; другой как ценность; собственная личность как ценность; обладание интерактивной компетентностью как ценность;

3) **мотивационный компонент:** мотивация овладения и проявления компетентности; потребности присоединения, контроля и открытости (любви); стремление получить выгоду от взаимодействия;

4) **поведенческий компонент:** умение взаимодействовать в контексте социальной ситуации; умение интерпретировать и понимать социальное окружение; умение выбрать позицию, адекватно понять ситуацию взаимодействия и выбрать стиль взаимодействия; умение пространственного

структурирования взаимодействия; владение различными стратегиями поведения в конфликте; умение решать стандартные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия; умение решать нестандартные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия, эффективно и творчески; опыт проявления интерактивной компетентности в разнообразных ситуациях общения; корректирование своего поведения в ситуациях взаимодействия на основе рефлексии;

5) **эмоционально-волевой компонент:** эмоционально-волевая регуляция процесса взаимодействия и проявления интерактивной компетентности в общении; выражение своих эмоций и поведение в соответствии с ситуацией взаимодействия и поведения других людей;

6) **персональный компонент:** коммуникабельность, демократизм, развитая интуиция, эмпатийность, уверенность в себе, креативность, толерантность, ответственность, рефлексивность.

Обладание интерактивной компетентностью позволяет студенту вести себя адекватно той или иной ситуации взаимодействия, возникающей в ходе учебной и других видах деятельности, и гибко менять свое поведение в случае изменения ситуации.

Мы исследуем формирование компетентности в общении в рамках осуществления педагогического сопровождения данного процесса. Под педагогическим сопровождением формирования компетентности в общении понимается деятельность преподавателя, направленная на обеспечение условий, способствующих осуществлению процесса формирования коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей студента. Студент является субъектом формирования компетентности в общении. Позиция преподавателя – это позиция сопровождающего.

Результаты предварительного исследования подтверждают актуальность проблемы формирования компетентности в общении и говорят о необходимости выработки адекватной стратегии педагогического сопровождения формирования данной компетентности.

Экспериментальная часть нашего исследования, рассчитанная на четыре семестра (1–2 курс), связана с реализацией стратегии педагогического сопровождения формирования компетентности в общении в курсе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Экспериментальная работа осуществлялась на базе кафедр иностранного языка Кемеровского государственного университета (КемГУ) и Кемеровского технологического института пищевой промышленности (КемТИПП). Основными стратегическими задачами, которые решались в ходе эксперимента, были 1) подготовка преподавателей иностранного языка к педагогическому сопровождению формирования компетентности в общении; 2) мотивирование студентов к формированию компетентности в общении; 3) отбор содержания образования, обеспечивающего формирование компетентности в общении; 4) применение технологий, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих формирование компетентности в общении; 5) использование ресурсов вуза в создании условий для формирования компетентности в общении.

В качестве основных направлений подготовки преподавателей к педагогическому сопровождению формирования компетентности в общении нами были выбраны 1) реализация компетентностного и коммуникативного подходов в обучении иностранному языку; 2) выполнение роли сопровождающего, которая проявляется в овладении позициями «консультанта», «тьютора», «фасилитатора», «модератора», «организатора образовательного процесса», не предполагающими прямого педагогического воздействия на студента. Для решения поставленных задач мы выступали с докладами на научно-методических семинарах кафедр иностранного языка КемГУ и КемТИППа, на межвузовских, всероссийских и международных научно-практических и научно-методических конференциях, была организована работа секций по данным направлениям в рамках конференций; проведены мастер-классы для преподавателей иностранного языка вузов г. Кемерово; разработаны «Научно-методические рекомендации по осуществлению педагогического сопровождения формирования социальных компетентностей студентов высших учебных заведений».

Мотивирование студентов к формированию компетентности в общении, было связано с ориентацией студентов на осознание личной значимости формирования компетентности в общении, понимание практической ценности и необходимости обладания компетентностью в общении, повышение интереса к формированию компетентности в общении за счет учебного материала, применения инновационных технологий обучения и творческого применения традиционных технологий.

Отбор содержания образования, обеспечивающего формирование компетентности в общении, заключался, прежде всего, в насыщении содержания образования иноязычным аутентичным учебным материалом, ориентированным на раскрытие роли общения и компетентности в общении в современном обществе, раскрытие сущности и содержания коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей, понимание национальных особенностей вербальной и невербальной коммуникации и способов взаимодействия, преодоление коммуникативных барьеров, распознавание манипуляций и т. д.

Компетентность, как деятельностный результат образования, формируется в деятельности. Для формирования компетентности в общении одинаково важны и деятельность и общение в ходе деятельности. Именно этим мы руководствовались при выборе технологий и методов обучения, наиболее эффективными из которых оказались групповая дискуссия, мозговая атака, баскетметод, драматизация, ролевые и деловые игры, моделирование социальных ситуаций, обучение в сотрудничестве, технология малых групп, кейс-метод, метод проектов, модерация.

Использование ресурсов вуза в создании условий для формирования компетентности в общении заключалось в сотрудничестве с преподавателями межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики, преподавателями социально-психологического факультета, факультета филологии и журналистики (КемГУ); кафедрой философии и политологии (КемТИПП); психологическими службами вузов.

В экспериментальные группы вошли студенты КемГУ и КемТИППа. Всего 288 человек. С помощью комплекса диагностических методик (анке-

тирование, тестирование, самооценка, экспертная оценка, интервью-гайд) и разработанных критериев (когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий, рефлексивный) нами были установлены три уровня сформированности коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей студентов экспериментальных групп: низкий, средний и высокий.

Как видно из приведенных ниже таблиц, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о положительной динамике в изменении уровня сформированности всех трех компетентностей, составляющих компетентность в общении.

Таблица 1 – Изменение уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов в ходе экспериментальной работы

Уровень сформированности компетентности	Количество человек, %		
	Начальный этап	Основной этап	Завершающий этап
Высокий	14,6	29,9%	41
Средний	45,8	51,4	55,5
Низкий	39,6	18,7	3,5

Из таблицы 1 видно, что в ходе эксперимента количество студентов, демонстрирующих высокий уровень коммуникативной компетентности, постоянно возрастало (в целом на 26,4%), а количество студентов с низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности постоянно снижалось (в целом на 36,1%). Студентов, обладающих средним уровнем сформированности коммуникативной компетентности, стало больше на 9,7%.

Таблица 2 – Изменение уровня сформированности перцептивной компетентности студентов в ходе экспериментальной работы

Уровень сформированности компетентности	Количество человек, %		
	Начальный этап	Основной этап	Завершающий этап
Высокий	8,3	20,1	25
Средний	51,4	57,6,	68
Низкий	40,3	22,3	7

Таблица 2 показывает, что в результате экспериментальной работы процент студентов, обладающих высоким уровнем сформированности перцептивной компетентности, вырос до 25% против 8,3% (увеличение на 16,7%). Количество студентов со средним уровнем сформированности увеличилось на 16,6%, а студентов с низким уровнем сформированности перцептивной компетентности стало на 33,3% меньше.

Таблица 3 – Изменение уровня сформированности интерактивной компетентности студентов

Уровень сформированности компетентности	Количество человек, %		
	Начальный этап	Основной этап	Завершающий этап
Высокий	13,2	30,6.	39,6.
Средний	46,5	48,6	55,5
Низкий	40,3	20,8	4,9

Анализ данных, приведенных в таблице 3, показывает, что количество студентов, обладающих высоким уровнем сформированности интерактивной компетентности, увеличилось к концу эксперимента на 26,4%, а обладающих средним уровнем сформированности – на 9%. Одновременно, значительно снизилось количество студентов с низким уровнем сформированности интерактивной компетентности: с 40,3% до 4,9%, то есть произошло снижение на 35,4%.

Следовательно, положительные изменения связаны с увеличением в 3 раза количества студентов, обладающих высоким уровнем сформированности коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей, и со значительным сокращением количества студентов, демонстрирующих низкий уровень сформированности компетентностей: коммуникативной – более чем в 11 раз, перцептивной – почти в 6 раз и интерактивной – более чем в 8 раз. Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной и реализуемой нами стратегии педагогического сопровождения формирования компетентности в общении.

По нашему убеждению, компетентность в общении является одной из важнейших социальных компетентностей студента вуза. Она позволяет человеку максимально реализовать себя в учебной и разнообразных видах внеучебной деятельности, способствует эффективному социальному поведению, формированию других видов социальных компетентностей, успешной профессиональной деятельности после окончания вуза.

Библиографический список

1. **Андреева, Г. М.** Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. **Бобиенко, О. М.** Ключевые компетенции профессионала: взгляд работодателей [Текст] / О. М. Бобиенко // Образовательная политика. – 2007. – № 1. – С. 10–15.
3. **Бодалев, А. А.** Социально-перцептивная компетентность профессионала как один из факторов эффективности его работы [Текст] / А. А. Бодалев // Развитие социально-перцептивной компетентности личности: Материалы научной сессии, посвященной 75-летию акад. А. А. Бодалева. – М.: РАРС, 1998. – С. 8–14.
4. **Иванов, Д. А.** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
5. **Парыгин, Б. Д.** Социальная психология: истоки и перспективы [Текст] / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург: СПб ГУП, 2010. – 532 с.
6. **Филатова, М.** Социальные компетенции и современное образование [Текст] / М. Филатова, Л. Волкова // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 65–72.
7. **Харитонов, А. Г.** Развитие интерактивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Харитонов. – Иркутск, 2005. – 220 с.
8. **Хинш, Р.** Социальная компетенция; пер. с нем. [Текст] / Р. Хинш, С. Виттманн. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. – 192 с.

9. Шапарь, В. Б. Словарь практического психолога [Текст] / В. Б. Шапарь. – М.: АСТ; Харьков : Торсинг, 2005. – 734 с.

УДК 37

Григорьева Наталья Валентиновна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в городе Чебоксары

**ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

Grigorieva Natalya Valentinovna

Senior teacher of the chair of foreign languages at the branch of Saint-Petersburg state university for engineering and economics in Cheboksary

**PRINCIPLES OF FORMATION OF VALUE ORIENTATION
OF STUDENTS – FUTURE ECONOMISTS**

Устойчивое развитие человечества предполагает динамичное равновесие материального и духовного начал жизни. Однако, по мнению В. В. Мантатова, «для большинства людей в качестве ценностной ориентации выступает примитивный утилитаризм» [1, с. 30]. А. Маслоу полагает, что мы даже боимся высших ценностей, они нас не только влекут, но и пугают. Но ведь если в жизни нет места таким ценностям, как истина, добро и красота, свобода, равенство и справедливость, все остальные стремления и цели людей становятся бессмысленными. Настоящий стержень человеческого характера формируется только идеальными ценностями. Пробуждение и реализация высшей духовной природы человека является неперенным условием гармоничного развития мира.

Общество не сможет просуществовать долго, если законы, которые определяют его жизнь, ориентированы на быстрое накопление богатства в руках немногих, обрекая большую часть населения на нищету. В этом отношении нынешние модели развития, которые усиливают неравенство в обществе, с моральной точки зрения неприемлемы.

Духовное совершенствование личности является необходимым условием эволюционного продвижения по пути к более гармоничному миру. Духовное начало проявляет себя непрерывно во всех областях жизни. Оно подталкивает людей на свершения и преображает жизнь. Тойнби считает, что только духовное преображение способно поддерживать непрерывное развитие человеческой цивилизации. Следовательно, образование молодого человека, в частности, будущего экономиста, должно включать и интеллектуальное, и моральное развитие личности. Молодого человека нужно

учить общечеловеческим, социально-этническим, профессиональным и другим ценностям.

На основе анализа научной литературы и обобщения эмпирических данных нами была предложена модель формирования у студентов – будущих экономистов ценностных ориентаций в процессе преподавания иностранного языка. Она была разработана и реализована в целях оптимального обеспечения функционирования процесса формирования у студентов – будущих экономистов ценностных ориентаций. Являясь одной из форм научного познания и преобразования действительности, моделирование сейчас переживает подъем, значение его возрастает. Модель отражает существенные признаки изучаемого объекта, исследует систему в единстве и взаимодействии всех ее основных элементов, предвосхищает и прогнозирует результаты его дальнейшего развития, другими словами, выполняет информационную и эвристическую функции. Предложенная нами модель состоит из взаимосвязанных между собой компонентов, упорядоченных по отношению друг к другу и характеризующихся единством цели, задач, принципов, содержания, форм, компонентов, средств, критериев и педагогических условий формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку.

Центральным системообразующим компонентом данной модели является цель, т. е. формирование ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку.

Цель раскрывается на основе следующих задач:

- вооружение студентов системой аксиологических знаний;
- формирование у студентов общечеловеческих, социально-этнических и профессиональных ценностей;
- мониторинг уровня сформированности ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов.

В своем исследовании мы руководствовались общепедагогическими и этнопедагогическими принципами. Принципы – это основополагающие идеи или ценностные основания воспитания и образования человека. Принципы отражают уровень развития общества, его потребности и требования к формированию личности, определяют стратегии, цели, содержание и методы воспитания и образования.

Принцип гуманистической направленности представляет собой последовательное отношение педагога к студенту, как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного формирования. Реализация этого принципа оказывает существенное влияние на формирование социально-этнических ценностей, таких как отношение к окружающему миру и понимание его морально-этических богатств, чувство собственного достоинства, ответственность за свои поступки и взгляды, духовная самооценочность личности человека вообще.

Гуманистический принцип, прежде всего, отражает систему взглядов, согласно которым человек представляет собой высшую ценность.

Принцип природосообразности мы рассматриваем как воспитание и образование студентов, которые основываются на научном понимании взаимосвязи тех процессов, которые согласовываются с общими законами развития природы и человеческой жизни, а также формирование на этой основе ответственности за развитие самого себя как совершенной и самодостаточной личности. У студентов необходимо культивировать определенные этнические и профессиональные ценности и поведенческие установки по отношению к обществу, природе, планете в целом.

Этот принцип обеспечивает также всестороннее развитие личности.

Принцип культуросообразности предполагает, что образовательный процесс в вузе должен основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с непротиворечащими общечеловеческими ценностями и нормами национальных культур. Образовательный процесс в вузе мы строим так, чтобы приобщать студентов к различным особенностям культуры разных народов, общества, мира в целом, помогать студентам – будущим экономистам приспосабливаться к социально-культурным изменениям, которые постоянно происходят в обществе и в окружающем мире.

Реализация этого принципа осложняется в связи с тем, что общечеловеческие ценности культуры и ценности конкретных народов могут существенно различаться. Нахождение баланса ценностей различных этнических культур – одно из условий эффективности формирования у студентов личностно-культурных, социально-этнических и общечеловеческих ценностей. Народная мудрость, традиции, фольклор, ритуалы оказывают эффективное влияние на формирование у студентов таких этнических ценностей, которые несут в себе общечеловеческую значимость – здоровье, нравственные основы каждого человека, каждой гармонически развитой личности, независимо от этнической принадлежности [2, с. 72].

Принцип вариативности предполагает, что условия для формирования ценностных ориентаций у студентов – будущих экономистов планомерно создаются на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях:

- основываясь на общечеловеческих ценностях;
- учитывая этнические особенности, а также региональные, муниципальные и локальные условия;
- используя имеющиеся и создавая новые возможности для реализации личностного, возрастного, дифференцированного и индивидуального подходов.

Реализация принципа вариативности помогает студентам решать личностные и жизненные задачи, расширяет возможности выбора стратегии собственного развития.

Принцип этнокультурной коннотации представляет собой непрерывный процесс передачи студентам во время профессиональной подготовки тех духовных ценностей, этнокультурных традиций и особенностей, кото-

рые являются проявлением этнокультурной памяти. Этот принцип проявляется в единстве трех начал: этнического, межэтнического и общемирового, которое позволяет студенту – будущему экономисту почувствовать свою принадлежность к родному народу, осознать себя гражданином страны и, в то же время, субъектом мировой цивилизации.

Принцип диалога культур и цивилизаций предполагает, что в процессе преподавания иностранного языка и при реализации потенциала Мультимедийной лаборатории, Лаборатории «Национальные клубы» и Студенческого научного общества «Лингва» у студентов будет сформировано уважительное отношение к другим народам, расам, конфессиям. Диалог культур и цивилизаций не должен означать политкорректное название конфликта культур и цивилизаций.

Принцип профессиональной направленности языковой подготовки будущих экономистов предполагает, что в учебно-методическом комплексе представлены соответствующие темы экономического характера, способствующие формированию у студентов профессиональных ценностей, характерных для экономического сообщества.

Библиографический список

1. **Мантатов, В. В.** Устойчивое развитие как нравственная проблема [Текст]/ В. В. Мантатов // Вестник высшей школы. – 2006. – № 8. – С. 29–34.
2. **Петрова, Т. Н.** Особенности формирования этнокультурных ценностей в многонациональной среде [Текст]: монография./ Т. Н. Петрова, О. А. Гущина – Чебоксары. – 2006. – 220 с.

УДК 373. 034+37.017.92

Павлов Владимир Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, v-pavlov2002@yandex.ru, Чебоксары

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Pavlov Vladimir Ivanovich

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Depigment of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical Univesity, v-pavlov2002@yandex.ru, Cheboksary

**PATRIOTIC, SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION
OF FUTURE TEACHERS**

В государственных документах о патриотическом воспитании граждан Российской Федерации подчеркивается, что патриотизм должен стать основой консолидации общества и укрепления государства, важнейшим качеством личности [2]. Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций, трудовых коллективов, образовательных учреждений по формированию у граждан высокопатриотического сознания и убеждений, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Любовь к Родине выступает духовной основой патриотизма, проявляется в ответственном отношении личности к обществу, людям, труду, порученному делу.

Патриотическое воспитание теснейшим образом связано с духовно-нравственным воспитанием, с освоением человеком высоких духовных и нравственных ценностей бытия, определением своего идеала и стремлением к нему, осознанием высоких смыслов своей деятельности, саморазвитием и самосовершенствованием.

Важным фактором формирования патриотизма у растущей молодежи является историческое образование.

В последние годы под влиянием идеологии деполитизации и деидеологизации воспитательного процесса мы начинаем терять память о героическом прошлом нашей страны. В качестве основных причин можно выделить: тенденциозное, одностороннее освещение исторических событий, явлений в средствах массовой информации, использование в учебном процессе соросовских учебников, искажающих историю страны; слабую организацию духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания в образовательных учреждениях.

В ходе проведения опроса 528 первокурсников трех чебоксарских вузов (ЧГПУ, ЧГУ, кооперативный институт) выяснилось, что лишь 31% студентов знают полный и правильный ответ на вопрос: «Назовите имена

пяти героев Отечественной войны 1812 г.; пяти героев Гражданской войны 1918–1920 гг.; пяти дважды Героев Советского Союза; пяти командующих фронтами Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.; пяти дважды Героев Социалистического Труда; пяти первых советских космонавтов?»).

Мы обнаружили, что 68% студентов-первокурсников не читали произведений Н. Островского «Как закалялась сталь», Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке», А. Фадеева «Молодая гвардия», на которых воспитывалось не одно поколение советских людей. Большинство студентов также не могли четко раскрыть сущность и содержание таких понятий как отечество, нравственность, дух, духовность, патриотический дух, духовный сын, духовный подвиг, духовный облик, духовное наследие, духовное самоопределение, духовное единство, духовный поиск, духовно-нравственная культура и др.

Как видим, растет молодое поколение, слабо знающее подлинную историю страны, ее боевые и трудовые традиции, духовно-нравственные ценности, что является результатом недостаточной воспитательной работы школ и вузов по сохранению исторической памяти, а «без памяти (исторической) – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – народа (исторической личности)» [2, с. 34].

Мы не должны забывать слова Н. М. Карамзина о том, что «история в некотором смысле есть священная книга народов: главная, необходимая; зеркало их бытия и деятельности; скрижаль откровений и правил; завет предков к потомству; дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего. Правители, законодатели действуют по указаниям истории и смотрят на ее листы, как мореплаватели на чертежи морей. Мудрость человеческая имеет нужду в опытах, а жизнь кратковременна. Должно знать, как искони мятежные страсти волновали гражданское общество и какими способами благотворная власть ума обуздывала их бурное стремление, чтобы учредить порядок, согласить выгоды людей и даровать им возможное на земле счастье» [3; 5].

В психологии память рассматривается как форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память обеспечивает целостность и развитие личности человека, занимает центральное положение в системе познавательной деятельности, является необходимым условием единства человеческой психики, нашей психологической идентичности.

Историческая память народа имеет сложную структуру. Она состоит из так называемых мест памяти – феноменов, устойчивых образов, вызывающих положительные или отрицательные ассоциации у большинства населения страны, отдельного региона. Из опрошенных нами 376 студентов, 67% считают общерусскими местами памяти Куликово

поле, Поле Полтавской битвы, Бородинское поле, Мамаев курган, Красную площадь, Московский Кремль, памятник Минину и Пожарскому, Ясную Поляну, Зимний дворец, Пискаревское кладбище, мемориальный комплекс Хатынь, космодром Байконур, города-герои Москва, Ленинград, Сталинград, Севастополь, Минск, Киев, Смоленск и др.

К региональным чувашским феноменам, местам памяти, будущие учителя отнесли памятники И. Я. Яковлеву, Н. Я. Бичурину, В. И. Чапаеву, В. И. Ленину, Ф. Э. Дзержинскому, П. П. Хузангаю, К. И. Иванову, Ю. А. Гагарину, А. Г. Николаеву, установленные в г. Чебоксары; музеи И. Я. Яковлева, Материнской славы, военного комиссариата, археолого-этнографический, национальный музеи и др. Чем больше памятных мест у человека, тем ближе он связан с малой и большой родиной, тем сильнее он ее любит.

Патриотизм – это одно из высших чувств, которое проявляется уже в детском возрасте, развивается и обогащается в социальной и духовно-нравственной сфере жизни. Не случайно русский философ И. А. Ильин назвал любовь к Отечеству «творческим актом духовного самоопределения». Чем выше духовное начало национального, чем глубже осознание внутренней сущности и исторической роли своего народа, тем ярче личность человека. Главным элементом Отечества является народ. У каждого народа своя многовековая история, свои герои, свои символы памяти, своя национальная система воспитания. Как подчеркивал К. Д. Ушинский, «воспитание, если не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью» [6, с. 162].

Патриотизм и национальное самосознание интегрируют Родину и народ в единый, неразрывный образ, высшую духовно-нравственную ценность. Поэтому патриотизм выступает делом совести каждого любящего Родину гражданина, его внутренним зовом и потребностью участвовать в решении судеб Отечества.

В патриотизме «закодированы» высшие смыслы человеческого существования, связанные с историей державы, с памятью ушедших поколений и их славных дел, сохранением традиций старших поколений. Цивилизация сохраняется благодаря житнетворной созидательной силе традиционных воспитательных средств (слово, дело, общение, религия, традиция, пример), призванных расширять, углублять и укреплять духовно-нравственную преемственность поколений.

Патриотизм – это стержень духовно-нравственного воспитания растущих граждан, важнейший ресурс социальной энергии, направленной на возрождение страны, ее экономики, культуры, обороноспособности.

Высший уровень развития чувства патриотизма неразрывно связан с активной социальной деятельностью, действиями и поступками людей, осуществляемыми на благо Отечества.

По словам Л. Н. Гумилева, «именно выдающиеся личности, обладающие энергией и силой воли, продвигали и продвигают исторический прогресс

вперед». Такие личности, личности-символы, появляются в каждый «переломный» период мировой и российской истории. Память о них мы должны сохранить, на примере их героических дел и поступков обязаны воспитать растущие поколения.

Не случайно, Патриарх Московский и всея Руси Кирилл в своей речи в день избрания его предстоятелем Русской Православной церкви 1 февраля 2009 года особое место уделил вопросам духовно-нравственного воспитания молодежи, отметил, что «пропаганда насилия и разврата похищает души. Государство и церковь должны идти навстречу молодым».

В своем опыте учебно-воспитательной работы со студентами исходим из того, что Память человечества хранится в знаниях, в исторических документах, произведениях художественной литературы, искусства, в материальных и духовных ценностях, традициях.

Образование призвано расширять систему мировоззренческих и ценностных установок современного человека-гражданина, патриота Родины, способствуя тем самым расширению и обогащению системы его отношений к малой и большой Родине, окружающему миру. Учитель был и остается главным хранителем исторической памяти, воспитателем личности гражданина Отечества, патриота Родины. От его гражданской позиции, целеустремленности, духовно-нравственной культуры, теоретической и методической подготовленности к организации учебно-воспитательного процесса, зависит успех в решении современных педагогических задач.

Привлечение студентов в процессе учебной работы к личностной и нравственной оценке тех или иных исторических явлений и действий представляет собой своеобразный вид социальной практики.

С учетом требований времени, в Чувашском государственном педагогическом университете имени И.Я. Яковлева, с нашим участием, была разработана и реализуется Концепция и Программа воспитания будущих учителей «Учитель-гражданин, патриот» [4]. В названном документе обоснованы цель, задачи, принципы, содержание, формы и методы, технологии патриотического, духовно-нравственного воспитания студентов на весь период обучения в педвузе. Определены функциональные обязанности преподавателей, кураторов студенческих групп, руководителей структурных подразделений вуза, органов студенческого самоуправления. Особое место уделено сохранению и развитию исторической памяти, формированию патриотизма, духовно-нравственной культуры у будущих учителей в процессе преподавания предметов «История Отечества», «История и культура родного края», «Родной языка и литература», «Религиоведение», «Этнология», «Этнопедагогика чувашского народа», «Педагогика», «История педагогики и образования», спецкурсов «Теория и практика подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся», «Духовно-нравственная культура учителя» и др.

Главная особенность в содержании учебно-воспитательной работы вуза – широко представленный теоретический и фактический материал патриоти-

ческой, духовно-нравственной направленности, отражающий идеи русских философов, отечественных историков и педагогов, судьбы известных исторических деятелей России и Чувашии, краеведческий материал об уникальном историко-культурном наследии региона.

В содержании исторического образования выделено пять крупных тематических блоков, призванных сохранить и развить у студентов историческую память, охватить различные сферы воспитательно-патриотического, духовно-нравственного воздействия истории на личность: 1) пространственно-территориальный, 2) временной, 3) военно-исторический, 4) культурно-исторический и 5) духовно-нравственный.

Пространственно-территориальный блок ориентирован на формирование комплекса патриотических чувств по отношению к родным местам, пространствам, территориям. Он связан с введением в содержание исторического образования сюжетов и материалов, отражающих исторические особенности освоения национальных пространств и территорий. Здесь рассматриваются исторические данные о традиционных русских пейзажах и ландшафтах, климатических и географических характеристиках национальных территорий, данные о топонимике русских пространств, о связи пространства с деятельностью, бытом, образом жизни, характером русского человека и т. д.

Временной блок направлен на формирование у студентов патриотического чувства привязанности, чувства родства с историческим бытием народа во времени. Его главную часть составляют темы, порождающие чувство общности, переживание родства с ранее жившими поколениями, чувство наследства, «сыновства» (Н. А. Бердяев).

Военно-исторический блок содержания программы направлен на формирование чувства гордости за боевые традиции многонационального российского народа, сложившиеся в ходе героической борьбы по защите Отечества от внешних врагов.

Культурно-исторический блок в содержании программы ориентирован на изучение национальной культуры, являющейся не только гордостью Чувашии, России, но и достоянием мировой цивилизации.

Духовно-нравственный блок приобщает студентов к богатой и напряженной духовной жизни России, к истории русского православия, русской философии, нравственно-этическим нормам и идеалам. Национальными этическими ценностями являются бескорыстное служение Отечеству, самопожертвование, русское праведничество, милосердие, обостренное чувство долга, честь, достоинство. Воспитание приверженности к этим ценностям является важной частью программы воспитания будущих учителей.

Важной стороной патриотического, духовно-нравственного воспитания является персонифицированный подход к изучению жизни и деятельности выдающихся государственных, общественных, религиозных деятелей, философов, русских полководцев, вождей крестьянских выступлений, деятелей науки, культуры. Конечно же, значительная роль в сохранении и

развитии исторической памяти, в патриотическом, духовно-нравственным воспитании студентов, принадлежит богатой традиционной культуре чувашского народа, которая на всем протяжении существования чувашей способствовала не только воспитанию привязанности к своей культурной среде, но и формированию у молодых людей гражданственности, которая является естественным основанием патриотизма.

Так, при изучении предмета «Этнопедагогика чувашского народа», в ходе рассмотрения системы ценностей, заложивших основы исторически традиционных для чувашей принципов патриотизма, студенты особо выделяют воинскую службу, земледелие и самоуправление. Изучая традиции чувашского народа, студенты, например, узнают, что чувашаи, издревле не выдавали дочерей замуж за человека, не прошедшего армейской школы жизни. И сегодня основой идеи патриотизма чувашей является отождествление мужчины как воина, защитника, труженика, хранителя семейного уклада, имеющего не только конкретные обязанности, но и строгие моральные принципы.

Историко-педагогический анализ содержания традиционной культуры чувашей позволил студентам выделить следующие характерные черты, оказывающие существенное влияние на воспитание патриотизма, духовно-нравственной культуры у молодых людей и проявляющиеся:

- в четкой обозначенности в структуре общей направленности и ориентации личности на военную службу, на защиту Отечества;
- в формировании у молодых людей с самого раннего возраста рациональных знаний, умений и навыков, выработанных эмпирическим путем и обеспечивающих сохранность и воспроизводство воинского и трудового опыта;
- в культивировании в чувашской среде с самого раннего возраста представлений о братстве, как неотъемлемой части народной культуры (принцип «сам погибай, а товарища выручай» редко когда нарушался). Если же это случалось, то позор падал не только на виновного, но и на членов его семьи, родственников и даже потомков;
- в формировании особого взгляда на жизнь и смерть, который является традиционным в сознании чувашей (смерть в бою считалась почетной);
- в формировании в качестве изначальных ценностей, защитниками которых видели себя чувашаи, понятий «родной дом», «родная земля», «труд», «отечество» (а не государство), «народ православный»;
- в идеализации образа будущего, в стремлении жить «по совести», «по Христу»;
- в увязывании в общественном сознании православной религии как единства и нерасторжимости, включение бога, религиозных постулатов в ценностную систему мироощущения;
- в особом укладе семейной жизни чувашей, где преобладал совместный труд, почитание старших [5].

Таким образом, когда говорим о влиянии традиционной культуры чувашей на воспитание патриотизма, духовно-нравственной культуры у мо-

лодых людей применительно к современным условиям, мы полагаем, что наследование высокой духовности, нравственной чистоты общества, сыновнего чувства долга, служения на благо Отечества, памятования заветов прошлого и славы предков, не уронивших чести воинства, является основой для полноценного восстановления трудовых и боевых традиций как воспитательного института семьи, школы, вуза, несущих в себе патриотические идеи служения Отчизне в новых социально-экономических условиях.

В педагогическом процессе студенты через исторические документы, архивные источники, мемуарную литературу, фольклор, живопись, народную музыку, искусство, художественные произведения, проведение экскурсий и экспедиций по историческим местам, основательно знакомятся с историей своей страны, материальной и духовной культурой, трудовыми и боевыми традициями.

Одиннадцать тысяч уроков посещает ученик за годы учебы в средней школе. В своей работе со студентами мы стремимся к тому, чтобы вооружить их современной теорией и методикой преподавания предмета, чтобы уроки будущих учителей для учащихся стали уроками жизни, были событиями, оставляли глубокий след в душах и сердцах детей. Мы внушаем студентам мысль, что сам учитель должен быть патриотом, любить родину, окружающий мир, детей, хорошо и глубоко знать историю и культуру, традиции народа.

Во внеаудиторной работе особо ценными являются такие формы работы, как «Вахта памяти», Книга Памяти о войне «И помнит мир спасенный...», выставки, конкурсы «Летопись моей семьи», «Корнями дерево сильно», встречи с ветеранами войны и труда, походы, экскурсии, шефство над ветеранами, детскими домами и интернатами, беседы, чтение рассказов, обсуждение книг, диспуты, конференции, уроки мужества, дискуссии и т. д., которые способствуют формированию патриотизма у будущих учителей. При этом широко используем методы формирования положительного опыта в разнообразной, социально ценной деятельности; методы суждений, понятий, взглядов; методы стимулирования, упражнения в положительных поступках, решения проблемных задач, проектные методы и др.

В ходе исследования нами были выработаны следующие критерии и показатели, позволяющие объективно оценивать эффективность патриотического воспитания студентов:

– когнитивный. Его показатели: знания, представления и понятия, которыми владеет студент о родном крае, Отечестве, своем народе, его культуре, патриотизме, духовно-нравственных ценностях; умение устанавливать связи между ними; самостоятельность и устойчивость суждений личности о нормах, регулирующих отношение людей друг к другу, к своей Отчизне, к историко-культурному наследию; умение использовать знания в различных жизненных ситуациях;

– оценочно-эмоциональный. Его показатели: оценочные суждения, характеризующие отношение к Отечеству; устойчивость, глубина, сила эмо-

циональных переживаний, связанных с жизнью страны, сочувствие, свидетельствующее о гуманистической направленности личности студента; эмоционально-ценностное отношение к себе, детям, другим людям и миру;

– мотивационно-поведенческий. Его показатели: устойчивая форма положительного поведения, действенно-критическое отношение к собственным поступкам; сопротивляемость внешним воздействиям, которые противоречат принятым обществу нормам; приверженность к педагогической профессии, стремление руководствоваться духовно-нравственными нормами в любых жизненных ситуациях.

Как показывает наш опыт, сохранение исторической памяти, формирование патриотизма, духовно-нравственного развития у студентов происходит успешно при условии, если обеспечивается:

– высокий теоретический и методический уровень готовности преподавателей и кураторов к организации патриотического, духовно-нравственного воспитания студентов;

– целенаправленное использование обновленного содержания гуманитарного образования, в первую очередь исторического;

– организация в образовательном пространстве педагогического вуза активной, познавательной, научно-исследовательской, общественно ценной, добротворческой деятельности студентов;

– индивидуально–психологическая поддержка личности студента с учетом его потребностей в духовно-нравственном развитии, стимулирование его стремления к самообразованию, самовоспитанию и др.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Чувашская этнопедагогика [Текст]/ Г. Н. Волков. – Чебоксары, 2004. – 488 с.

2. **Государственная** программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы. [Текст] – М.: 2006. – 14 с.

3. **Карамзин, Н. М.** История государства Российского [Текст]/ Н. М. Карамзин. – М.: Эксмо, 2009. – 1024 с.

4. **Концепция** и программа воспитания и самовоспитания студентов – будущих педагогов «Учитель-гражданин, патриот». [Текст] – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2002.– 102 с.

5. **Павлов, В. И.** Духовно-нравственная культура будущего учителя [Текст]/ В. И. Павлов. – Чебоксары: Изд-во «Новое время», 2010. – 672 с.

6. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений [Текст]/К. Д. Ушинский. Т. 2. – М.–Л., 1948. – 321 с.

РАЗДЕЛ VI
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.01:804.0

Баженова Надежда Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Марийского государственного университета, bng2901@yandex.ru, Йошкар-Ола

**КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ В КУРСЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Bazhenova Nadezhda Gennadievna

Candidate of pedagogical science, docent of the Department of French language of Mari State University, bng2901@yandex.ru, Yoshkar-Ola

**LOCAL HISTORY AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION
OF STUDENTS OF DIFFERENT EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE FRENCH LANGUAGE COURSES**

В настоящее время патриотическое воспитание признано неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Ученые, общественные деятели, педагоги - все исследователи проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения приходят к выводу о том, что «если мы хотим сохранить свою страну, если мы хотим возродить прежнее величие своей Родины, нам необходимо коренным образом пересмотреть свое отношение к воспитанию школьной и студенческой молодежи» [12, с. 33].

Патриотизм – это «интегративное качество личности, отражающее позитивное отношение людей к своему Отечеству - России и своей малой Родине; уважительное отношение к их истории, культуре, государственным языкам; проявляющееся в активной гражданской позиции и готовности действовать ради их благополучия и процветания» [6, с. 25]. С учетом особенностей патриотического воспитания в современном обществе О. Р. Шефер определяет цель патриотического воспитания как «воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы» [14, с. 34]. Поэтому патриотическое воспитание подрастающего поколения – залог стабильного развития страны в будущем.

Задачи воспитания молодежи в духе патриотизма изложены в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» [4]. Одной из таких задач является формирование патриотических чувств и сознания граждан на основе исторических ценностей и понимания роли России в судьбах мира, сохранение и развитие чувств гордости за свою страну.

Приоритетными направлениями патриотического воспитания являются фольклорные, этнографические, археологические, экологические, краеведческие или просто туристские путешествия по родному краю [9, с. 127]. Поэтому для воспитания патриотизма в учебно-воспитательной работе можно использовать народную тематику: народный фольклор, народную поэзию, сказки, эпос, фразеологию и лексику родного языка, многообразие видов декоративно-прикладного искусства, народные обряды и традиции, т. е. все те духовные ценности, чем богата наша великая и малая Родина, что составляет стержень национального характера.

Среди прочих, весьма эффективных средств патриотического воспитания, Б. В. Куприянов выделяет как наиболее адекватное воспитание при помощи символики [9, с. 131].

В. И. Андреев к педагогическим условиям патриотического воспитания относит:

- изучение истории, традиций, культуры своего народа, своего края, своей Родины;
- участие в различного рода конкурсах, олимпиадах за честь школы, города, области, России;
- дискуссии, конференции по проблемам экологии, сохранения природных и материальных ресурсов края, области, страны;
- участие в детских, подростковых и юношеских движениях;
- показ достижений и успехов России в области космоса, авиации, медицины, спорта и других областях;
- туристические поездки по стране, встречи с интересными личностями, патриотами своего Отечества;
- посещение выставок, отражающих достижения российских мастеров, художников, архитекторов [1, с. 377].

Таким образом, выделяя патриотическое воспитание в приоритетное и самостоятельное направление воспитательной работы, следует учитывать его многоаспектную структуру и взаимосвязь с другими направлениями процесса воспитания.

Необходимо заметить, что в дореволюционной России в школьных программах существовал предмет «Родиноведение», который позднее был переименован в «Краеведение». В толковом словаре В. И. Даля краеведение рассматривается как «совокупность знаний (исторических, географических и т. п.) об отдельных местностях или в целом страны, это всестороннее изучение своей местности-природы, хозяйства, истории, быта людей - преимущественно местными школами» [5, с. 102].

А. Н. Тубельский отмечает, что «при отборе содержания образования в любой образовательной области, прежде всего, в гипотезы, концепции, программы и другие учебные материалы, включаются такие элементы или их совокупности, которые содействуют личности в познании самой себя, ее самовыражению, обретению подлинной свободы в соответствии со своими ценностями и убеждениями...» [13, с. 123]. Познание самого себя всегда

начинается с познания окружающей действительности, «вхождения» в мир различных отношений, обретения своего места в мире.

Краеведение позволяет значительно расширить и углубить знания и представления учащихся об окружающем мире, освоить навыки использования методов различных научных дисциплин для осуществления краеведческих и иных исследований. Поэтому главным методологическим принципом патриотического воспитания учащихся должно быть познание и осознание ими своей малой Родины. Первостепенной задачей учителя является помочь учащимся в осознании ценностей родной культуры, узнать историю своей страны, своего края, своего города [7, с. 233].

Роль иностранного языка, как учебного предмета, в этом неоспорима. На уроке иностранного языка у учащихся формируется мировоззрение, воспитывается чувство патриотизма, гражданственности, любви к родному краю за счет умений и навыков пользоваться иностранным языком в процессе диалога двух культур: родной и иноязычной.

Н. В. Барышников, Р. Д. Гальскова, Е. И. Пассов и некоторые другие методисты в области иноязычного образования утверждают, чтобы быть интересным партнером по межкультурной коммуникации, необходимо знать и понимать свою национальную культуру.

Межкультурное общение – процесс двусторонний. На протяжении всей своей жизни человек приобретает необходимый опыт: совершенствует навыки и развивает умение достойно представлять себя в незнакомом обществе, в новом коллективе и т. д. Межличностное общение представителей различных языков и культур может быть реализовано, если коммуниканты будут интересны друг другу, если они будут устремлены к одной цели – взаимопониманию, взаимообогащению средствами межкультурной коммуникации. Общаясь с иностранцами, мы часто испытываем потребность познакомиться их со своей страной, с ее проблемами, культурой, поскольку они с нею не знакомы вообще или знакомы недостаточно. Поэтому общение представителей различных языков и культур реализуются с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе преподавания иностранного языка значительное место отводится родной национальной культуре.

Н. В. Барышников справедливо подчеркивает, что доминирование иноязычной культуры в процессе обучения иностранным языкам может сослужить плохую службу учащимся. Они неизбежно окажутся неинтересными собеседниками для потенциальных зарубежных партнёров по общению. С этой позиции именно краеведческий материал о культуре, природе и географии родных мест, об истории малой Родины существенно дополняет содержательную часть речи.

А. А. Миролубов также указывает, что «при работе над социокультурным компонентом следует привлекать для сравнения элементы родной культуры, ибо только в этом случае обучаемый осознает не только особенности восприятия мира индивидуумами, говорящими на изучаемом языке,

но и специфику такого восприятия родным народом» [8, с. 11]. Любые знания, приобретаемые с помощью иностранного языка, будут восприниматься только через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой [3, с. 22].

Все вышесказанное дает нам право утверждать, что краеведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, в условиях бытия в родной для них культуре, поэтому такой учебно-воспитательный компонент необходимо использовать для повышения эффективности обучения иностранному языку.

Воспитательная ценность предмета «Иностранный язык» носит имплицитный характер, и для ее реализации не следует проводить продолжительных бесед, а достаточно высказывания на иностранном языке, содержание которого воздействует на умы и сердца учащихся. Однако не нужно забывать, что наиболее мудрое воспитание не словами, а действиями, поступками воспитателя.

Урок является важнейшим звеном в системе воспитательной работы с учащимися. Практика показывает, что никакой интересно поставленной внеклассной и внешкольной воспитательной работой никогда не удастся компенсировать пробелы, допущенные в деле воспитания на уроке.

Н. В. Барышников в книге для учителя «Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы» [2, с. 88–89] пишет, что цели и задачи обучения в учебном процессе реализуются комплексно, в процессе овладения учащимися французским языком, т. е. в ходе достижения практической цели реализуются воспитательная, образовательная, развивающая цели. Из материала, который содержится в учебниках, учитель может создать массу самых разнообразных педагогических ситуаций, значимых для воспитательных и образовательных целей.

Исходя из характера учебного материала, учитель планирует воспитательные и образовательные задачи урока. При этом очень важна корректность их формулировок, в ней как раз залог успеха выполнения скромных, но конкретных воспитательных задач. Планирование же глобальных воспитательных задач урока порождает формальное отношение к ним и, в конечном счете, их невыполнение. Такие формулировки воспитательных задач урока как, например, воспитать у учащихся бережное отношение к природе, воспитать у учащихся любовь к труду и т. п., конечно, не могут быть выполнены в течение одного урока. Реально достижимые задачи урока должны быть сформулированы корректно, чаще всего как опосредствованное воздействие на учащихся средствами французского языка. Рассмотрим, как это происходит на практике.

По теме урока «Мой родной город» в ходе обучения общению решаются такие воспитательные задачи, как: привлечение внимания учащихся к бережному отношению к памятникам родного города, к природе, необхо-

димости поддержания чистоты на улицах, в парках и загородных местах. Учитель вводит учащихся в тему серией вопросов, смысл и содержание которых могут оказать воспитательное воздействие: *Aimes-tu ta ville natale? Pourquoi aimes-tu ta ville natale? Quel est ton endroit préféré dans notre ville? Qu'est-ce que tu fais pour que notre ville soit encore plus belle? As-tu planté un arbre dans ta rue? Pourquoi faut-il protéger la nature? La verdure de chaque ville et village?*

Безусловно, в течение одного урока не будет воспитано бережное отношение к природе, любовь к родному городу и т. п., то есть не будут решены все вопросы патриотического и экологического воспитания, но положительное, хотя и опосредствованное воздействие на учащихся состоится, вне всякого сомнения.

Использование краеведческого материала отвечает также и принципам культурологического подхода в обучении иностранным языкам. В понятие культура включается совокупность всех факторов (материального и духовного содержания), которые окружают индивида и способствуют его социализации в данном обществе. Знакомясь с иноязычной культурой, учащиеся постоянно сравнивают ее с родной культурой. Поэтому, чем обширнее та область знания фактов родной культуры, которой оперируют учащиеся, тем продуктивнее работа по ознакомлению с иной культурой.

Следовательно, задача познавательного и воспитательного аспектов иноязычного образования заключается не только в знакомстве учащихся с зарубежной культурой, историей, литературой и т. д., но и в умении передавать аналогичные знания носителям иноязычной культуры. Только неся свою родную культуру, свои традиции и обычаи учащийся получает возможность вести подлинный диалог культур.

Как показывает практика, желая рассказать на иностранном языке о своей стране, крае учащийся сталкивается с рядом трудностей. Прежде всего, он ощущает необходимость в таком содержании (в таких фактах) для своего высказывания, которое было бы интересным для иностранного речевого партнера. Это реализуется лишь при условии, если сами учащиеся хорошо знают ту реальность, в которой живут, то есть в данном случае нужно не столько сравнение, сколько соответствующие *знания*.

Однако знания о своей стране и своей малой Родине используются в обучении иностранному языку фрагментарно или не систематически. Как в школьных, так и вузовских учебниках по французскому языку, например, наблюдается тенденция преобладания страноведческого материала изучаемого языка над тематикой о России. В связи с этим учащийся может хорошо рассказать о Париже, Лувре и т. п., но когда его спрашивают о Петергофе, Третьяковской галерее или о культуре его родного города, республики, он оказывается неподготовленным.

Таким образом, мнение о том, что, имея знания по литературе, истории, географии и т. д. на родном языке, учащийся сможет переносить их в область иностранного языка, на практике оказывается ошибочным. К причи-

нам этого явления относятся: «не знание специфической лексики, отсутствие опыта ее использования, отсутствие соответствующих тем и проблем в содержании курсов иностранного языка» [15, с. 44]. В связи с этим становится неудивительным тот факт, что учащиеся не могут рассказать о своей стране, ее богатейшем культурном наследии, ее красивейших памятниках истории, ее замечательных людях с «загадочной русской душой», не говоря уже о каких-либо исторических событиях, которые сыграли значительную роль в жизни России. Улучшить положение дел можно путем внедрения в процесс обучения иностранным языкам пособий по культуре России.

Учебное пособие «Россия – моя Родина [10], подготовленное членами кафедры французского языка Марийского государственного университета, является культурологическим и призвано реализовать вышестоящие задачи в рамках организации работы по практике речи французского языка по теме «Россия – моя Родина». Оно содержит информацию, отображающую различные аспекты российской действительности: особенности жизни, мировоззрения, обычаи и традиции русского народа; и направлено на развитие умений осуществлять речевую деятельность на материале истории, географии, политической системе, религии, обычаев, традиций россиян.

В пособии представлены следующие тематические единства:

1. Географическое положение. 2. Страницы истории. 3. Политическая система. 4. Москва. 5. Театр. 6. Литература (XIX–XX вв.). 7. Кино (советский период). 8. Русский язык. 9. Православные праздники. 10. Кухня. 11. Спорт.

Каждое из 11 тематических единств имеет следующую структуру:

1. Фонетическое упреждение трудностей, возникающих при чтении основного текста урока.

2. Базовый текст урока, который представляет собой логически и тематически законченное целое.

3. Вокабуляр, включающий слова и выражения, предназначенные для активного усвоения.

4. Комплекс упражнений, способствующий развитию навыков активной речевой деятельности на базе основного текста урока.

5. Текст (тексты), предназначенный(ые) для получения дополнительной информации по теме урока.

6. Список литературы и иных источников (Интернет), использованных при составлении урока.

Безусловно, данное учебное пособие культурологической направленности обладает огромным потенциалом, поскольку содержит материалы, различные по тематике, характеру, объему и форме презентации. Оно содержит текстовой и иллюстративный материал (схемы, таблицы, иллюстрации, карты), облегчающий восприятие учебного материала, упражнения, тематические списки лексических единиц, относящихся к отдельным разделам, дополнительные занимательные тексты.

Успех применения этого пособия связан также с дифференцированным подходом. Под дифференцированным подходом понимается, в данном слу-

чае, использование текстов для разных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), всех форм работы (устная и письменная, домашняя и классная, фронтальная и индивидуальная, групповая, парная, игровое обучение, дискуссия) и с учетом уровня подготовленности учащихся. Без сомнения, его можно использовать в ходе факультативных форм работы, на элективных курсах, а также в различных видах внеклассной работы. В конце учебного пособия имеются ключи к некоторым упражнениям и приложение, иллюстрирующее организацию праздников «Рождество» и «Пасха».

Учителю необходимо уделять также большое внимание согласованию краеведческого материала с программой. В набор тем, представляющих отечественную культуру, в настоящее время включаются следующие: 1) Наша страна глазами туриста; 2) Москва; 3) Праздники и традиции в России; 4) Выдающиеся деятели нашей страны; 5) Музеи и картинные галереи; 6) Искусство (музыка, кино, театр, живопись); 7) Родной город и его достопримечательности; 8) Экологические проблемы и их решение; 9) Писатели и их произведения; 10) СМИ; 11) Система образования; 12) Жизнь молодежи (спорт, мир увлечений, музыка, мода).

Начало учебного года, четверти и темы являются благодатными периодами для воспитания учащихся. Так, например, в преддверии прохождения темы «Париж» можно организовать беседу, направленную на патриотическое воспитание учащихся. В ходе беседы нужно обратиться, прежде всего, к слову Родина, попросить объяснить: какое значение имеет это слово лично для них, какие чувства они испытывают, когда слышат это слово, с какими словами они его ассоциируют. После обсуждения этих вопросов в группе по 4 человека можно предложить высказать свои суждения. Для этого группа выбирает лидера, который высказывает единую позицию всей группы. Затем выясняется отношение учащихся к России и своему родному городу по отношению к Франции и Парижу. Итогом этой беседы является народная поговорка «Где родился там и сгодился», которая направлена на ориентацию учащихся на служение своей Родине.

Формирование этнического самосознания как представителя республики Марий Эл, можно осуществлять также с помощью материалов краеведческого характера. Так, например, разработанное членами кафедры французского языка Марийского государственного университета учебное пособие «Путешествие по Марий Эл» [11] содержит информацию о республике Марий Эл и ее столице – городе Йошкар-Оле, их прошлом и настоящем; географическом положении республики, ее символах, политической жизни, административной структуре, истории и культуре марийского народа, национальных обычаях и праздниках. Данное пособие имеет также электронный аналог на сайте интернета http://dumari.narod.ru/ioshkar_ola.htm.

В связи с тем, что в программе и учебниках по иностранному языку краеведческий материал не представлен, предлагается изучать его поэтапно. Представим это в табл. 1.

Таблица 1 – Поэтапное изучение краеведческого материала в курсе иностранного языка

Этап	Класс	Курс	Тема	Содержание
1	2–4	1	Я и моя семья	Начальные сведения о родном крае, городе, местах, связанных с личным опытом учащихся (компоненты содержания минимизированы). Основным требованием является коммуникативная достаточность и социальная приемлемость к условиям обучения предмету на начальном этапе.
2	5-6	2	Я и мой родной город	сведения о символах Йошкар-Олы, истории и современности города, достопримечательностях, спортивной и культурной жизни города.
3	7-8	3	Я и мой край	Сведения о географическом положении края, флоре и фауне, о знаменитых людях Марийского края.
4	9	4	Я и культура моего края	Культурная жизнь области и города; музеи, основы профессии гида-экскурсовода. Учащиеся должны овладеть умениями логично и связно высказываться о культурных событиях края и города, публично выступать с подготовленным устным сообщением по заданной или самостоятельно выбранной теме.
5	10–11	5	Я и общество	Социальная жизнь края и города; труд и участие в общественной жизни города и области, образование, промышленность. На первый план выступает самостоятельное использование французского языка как средства получения учащимися новой информации, которая бы по-иному представляла известные им факты, расширяла их информированность, вводила в новые сферы их применения.

Работа с краеведческим материалом может быть частью, этапом урока, отдельным уроком, иметь более широкие временные рамки (проектный день, проектная неделя). Формами обучения могут быть уроки-экскурсии, ролевые игры, заочные путешествия по родным местам, урок – конференция, интегрированный урок.

Представим в табл. 2 результаты диагностики по патриотическому воспитанию средствами краеведения в курсе французского языка.

Таблица 2 – Результаты диагностики по патриотическому воспитанию учащихся

Уровни сформированности патриотизма	До опытного обучения (в %)	После опытного обучения (в %)
Высокий	10	25
Средний	35	55
Низкий	55	20

Все вышесказанное дает основание утверждать, что использование краеведческого материала создаёт благоприятные условия для организации различных заданий творческого характера, применения в учебно-воспитательной работе разнообразных элементов поиска и исследования, поэтому оно открывает широкие возможности для самостоятельной деятельности учащихся и пробуждает у них глубокий интерес к истории края, страны, вызывает жажду знаний, способствует патриотическому воспитанию.

Следовательно, патриотическое воспитание рассматривается как творческий, целенаправленный, систематический процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, который, с одной стороны, предполагает освоение исторического и социально-культурного наследия страны, в которой они живут, а, с другой стороны, выступает как фактор формирования ценностных отношений к Отечеству, предполагающий воздействие на сознание, эмоциональную сферу личности учащегося и его поведение, результатом которого является превращение учащегося в истинного патриота, т. е. человека с развитым чувством любви к Родине, гордости за достигнутые успехи, чувством ответственности за ее благополучие и готовностью к социально-значимой деятельности на ее благо.

Воспитание патриотизма – это процесс длительный по времени, сложный по содержанию и достаточно разбалансированный с точки зрения методического осуществления. Это всеобъемлющий процесс, который пронизывает все сферы учебно-воспитательной деятельности. Формирование разносторонне развитой поликультурной личности, её мировоззрения, чувства патриотизма и национального достоинства возможно при системном освоении национальной культуры, как через внеклассные, так и урочные формы работы. Урок всегда был и есть важный аспект в целостном педагогическом процессе. Включение этнокультурного материала в содержание занятий по иностранному языку будет способствовать реализации воспитания российского патриотизма. Формирование патриотических чувств во многом зависит от насыщенности материала, который учитель готовит на урок иностранного языка, от эмоциональности и креативности педагога, от знания и правильного использования современных методов и форм работы учителя и ученика на уроке.

Таким образом, с целью патриотического воспитания учащихся краеведческий материал должен стать обязательной частью при изучении иностранного языка.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2003. – 608 с.
2. **Барышников, Н. В.** Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы: Кн. для учителя. [Текст] / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 1992. – 128 с.

3. **Вартанов, А. В.** Об обучении иностранному языку к преподаванию иностранным языкам и культур [Текст] / А. В. Вартанов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 22.
4. **Государственная** программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006 - 2010 годы» [Текст] / под ред. А. В. Бруй. – М: Изд-во Спец-Адрес, 2005. – 21 с.
5. **Даль, В. И.** Толковый словарь русского языка [Текст] / В. И. Даль. – М.: Астрель, 2007. – 983 с.
6. **Егошина, Н. Г.** Патриотическое воспитание подростков средствами краеведения на уроках английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Егошина. – Йошкар-Ола, 2007. – 221 с.
7. **Кукушкин, В. С.** Теория и методика обучения [Текст] / В. С. Кукушкин. – М.: Высшее образование. Феникс. – 2005. – 290 с.
8. **Миролюбов, А. А.** Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11–14.
9. **Патриотическое воспитание в современной школе** «Заочный круглый стол» [Текст] // Научно-методический журнал зам. директора школы по воспитательной работе. – 2005. - № 6. – С. 120–131.
10. **Практика речи: Россия – моя Родина: учебное пособие** [Текст] / отв. редактор Ф. Я. Хабибуллина. – Йошкар-Ола: Марийский государственный педагогический институт, 2005. – 172 с.
11. **Путешествие по Марий Эл: учебное пособие для старшеклассников** [Текст] / отв. ред. Крылова Г. С. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2000. – 84 с.
12. **Сурова, Л. В.** Православная школа сегодня [Текст] / Л. В. Сурова. – Владимир: Изд-во Владимирской епархии, 2000. – 495 с.
13. **Тубельский, А. Н.** Для чего и как мы учим [Текст] / А. Н. Тубельский // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 123.
14. **Шефер, О. Р.** Воспитание патриотизма у школьников как педагогическая проблема [Текст] / О. Р. Шефер // Наука и школа. – 2003. – № 5. – С. 32–39.
15. **Юшкова, Е. В.** Подвиг во имя жизни [Текст] / Е. В. Юшкова // Коммуникативная методика. – 2005. – № 1 (19). – С. 44–46.

УДК 378.0

Зуева Флюра Акрамовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», flyura-zueva@rambler.ru, Челябинск

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ
РЕСУРСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Zueva Flyura Akramovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of is natural-mathematical disciplines The Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, flyura-zueva@rambler.ru, Chelyabinsk

**EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE CONCEPT
OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO DEVELOPMENT
OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL RESOURCES
OF SENIOR PUPILS IN SYSTEM OF PROFILE FORMATION**

Осмысление тенденций развития образования, обусловленных глобальной важностью для отечественного и мирового сообщества проблемы преодоления все увеличивающейся дистанции между генетически обусловленным (исходным) и требуемым состоянием субъекта деятельности в техногенной среде в условиях нарастающей сложности и информационной перегруженности бытия, детерминируют изменение всего комплекса составляющих образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях. Для осуществления данного изменения необходимо углубить теоретическую базу личностно ориентированной парадигмы образования с учетом основополагающей в ней роли самореализации личности, исходной позицией которой является развитие личностных ресурсов старшеклассников как субъектов дальнейшей профессиональной деятельности; наработать новые образовательные технологии.

В свете стратегических задач образования становится очевидной исключительная важность оказания старшеклассникам педагогического содействия в развитии профессионально важных личностных ресурсов, так как от уровня их развития зависит решение старшеклассниками проблемы выбора профессии как жизненно важного решения.

Практика показывает, что разрыв между сформированными умениями и личностными свойствами, необходимыми для выбора профессии, обуславливают низкий уровень развития личностных ресурсов старшеклассников: неадекватная самооценка и недостаточное владение умениями самоанализа таких характеристик личностных ресурсов, как способности,

потенциальные возможности и нравственные ценности, и как следствие – данные, приведенные Центром профессионального самоопределения РАО:

- 50% учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и с потребностями рынка труда;
- 46% учащихся ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых (родителей, родственников или знакомых);
- лишь 28% выпускников школ намерены работать в сфере материального производства;
- 67% не владеют информацией о требованиях профессии к ее «соискателю» и не владеют умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе;
- 64% студентов 4-х курсов очной формы обучения вузов пришли к выводу об ошибочности выбора профессии;
- до 15–20% поступающих в систему начального профессионального образования оказываются непригодными к избранной профессии.

Сформировать такие личностные свойства в традиционной системе профильного образования в общеобразовательных учреждениях в полной мере не представляется возможным, и результатом недостаточного осмысления старшеклассниками ситуации выбора профессии по завершении школы становится их слабая профессиональная мотивация и неудачная профессиональная адаптация, что свидетельствует о прослеживаемом дефиците знаний и способов оказания педагогического содействия старшеклассникам, испытывающим трудности в выборе профессии.

В последние десятилетия отечественная система образования значительно обогатилась новыми педагогическими технологиями, способствующими реализации идей личностно-ориентированного образования в системе профильного образования. Однако согласно позиции исследователей, рассматривающих вопросы профильного образования и становления профессионалов (А.С. Белкин [1], Э. Ф. Зеер [2], Е. Н. Кирьянов [3], А. К. Маркова [4], А. Д. Сазонов [5], В. В. Сериков [6] и др.), применение только одних, даже самых передовых технологий обучения, осуществляемое вне системного изменения всего образовательного процесса, оказывается, как правило, недостаточно результативным, так как усилия педагогов направляются, прежде всего, на повышение качества усвоения старшеклассниками предметных знаний и умений, и в минимальной степени – на развитие их профессионально значимых личностных ресурсов, необходимых для жизненной самореализации.

Подготовка старшеклассников, декларированная Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, не реализует в должной мере принципы целостности, всесторонности в развитии старшеклассников, не обеспечивает их готовность к выбору профессии. Нарушение целостности уже заложено в отборе и композиции содержания об-

разования: бессистемно распределенный по учебным предметам материал не создает целостной картины профессиональной деятельности. На данный момент нет однозначного понимания, как соединить обучение предмету с развитием профессионально значимых личностных ресурсов на основе интеграции гуманитарного и профильного содержания образования как основы для формирования саморазвивающейся личности, способной к самореализации в различных сферах жизнедеятельности, какими технологиями, методами и педагогическими средствами можно достичь этой цели. Поиск педагогами своего уникального стиля работы зачастую ведется стихийно и не всегда последовательно по причине общей установки на все тот же прагматико-предметное содержание профильного образования.

Усугубляется данное положение общими ограничениями, свойственными на современном этапе теории и практики профильного образования:

- методики профильного образования слабо коррелированы с биологическими, социальными и психологическими факторами развития личности;

- не отводится должного внимания к приоритету самоуправления старшеклассников развитием профессионально значимых личностных ресурсов в самостоятельной работе в процессе субъект-субъектного учебно-педагогического взаимодействия как средства адекватного выбора профессии. Такое положение, на наш взгляд, обусловлено отсутствием в науке четких подходов к проектированию, созданию и эффективному функционированию образовательной среды, которая бы предусматривала согласование всех компонентов образовательного процесса, таких как направленность профильного образования на развитие профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, соответственно, измененное содержание профильных предметов, и согласованные с ними технологии, формы, методы и педагогические средства.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что общественные процессы, становление теории профессиональной самореализации личности, достижения в практике профильного образования не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и подготовили необходимую базу для создания концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования.

Верификация, выступая одним из основных критериев научности исследования, предполагает представление эмпирических данных, свидетельствующих об истинности педагогической концепции. По отношению к возможности установления соответствия между теоретическими и эмпирическими данными в структуре концепции выделяются несколько уровней: 1) объективно заданный уровень определяет особенности разработанной в рамках концепции теории, компоненты которой (понятие концепции, ее цель, нормативно-правовое обеспечение, место в теории педагогики и системе междисциплинарного знания) не нуждаются в эм-

пирическом обосновании; 2) верификация положений, относящихся к теоретическому уровню концепции (теоретические подходы, закономерности и соответствующие им принципы содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования), позволяющему увидеть логику научных рассуждений, теоретически обосновать полученные результаты, возможна в процессе оценки результата исследуемого процесса; 3) практико-ориентированный уровень концепции, включающий ее содержательно-смысловое наполнение, в наибольшей степени связан с возможностью получения эмпирических данных, так как представляет методико-технологические аспекты содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования. Особенность экспериментального исследования концепции состоит в эмпирической проверке ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели, осуществленной на практико-ориентированном уровне через технологию педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования.

Целью экспериментального исследования была прямая проверка истинности концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования. Цель конкретизирована следующими задачами:

1) проверить истинность практико-ориентированного уровня концепции посредством реализации технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников;

2) провести анализ и трактовку результатов экспериментального исследования.

Организация экспериментальной работы осуществлялась в несколько этапов: констатирующий этап эксперимента позволил выявить исходный уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников по выделенным критериям и показателям; на формирующем этапе была реализована концепция развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного; на итоговом этапе проведено итоговое оценивание результатов.

В процессе решения первой задачи констатирующего этапа эксперимента по определению адекватности выбора выпускниками общеобразовательных учреждений направлений образования, связанных с техническим профилем в высших учебных заведениях, выявлено, что только у 10% студентов инженерно-педагогических специальностей V курса – высокий уровень технического мышления, у 30% студентов – III уровень, у 56% студентов – II уровень, у 6% студентов – I уровень технического мышления. Таким образом, только для 40% студентов, имеющих III-IV уровень технического мышления, выбор технического профиля образования являлся целесообразным, следовательно, для 60% необходима перепрофилизация в зависимости от направленности мышления как преобладающе-

го компонента способностей. При этом необходимо особо подчеркнуть, что данный результат обусловлен отсутствием рациональных подходов к отбору и зачислению абитуриентов при поступлении в профессиональные учебные заведения, так как единый государственный экзамен (ЕГЭ) данную проблему в полной мере не решает.

Вторая задача констатирующего этапа эксперимента состояла также в выявлении уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников при выборе профиля образования на старшей ступени общего образования.

По результатам проведения исследования были сделаны следующие выводы: 45,5% выпускников 9-х классов имеют средний уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов, 1,5% старшеклассников – высокий уровень развития, 53% – низкий уровень развития. Анализ полученных данных также показал, что на констатирующем этапе эксперимента лишь 34,4% старшеклассников десятых классов и 42,3% старшеклассников одиннадцатых классов контрольных и экспериментальных групп продемонстрировали средний уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, остальные участники продемонстрировали низкий уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Опираясь на психолого-педагогические исследования, свидетельствующие о том, что процесс образования считается завершенным при коэффициенте постижения $Ka \geq 0,7$. $Ka = a/p$, где a – среднее значение (%); $p=100\%$ (максимально возможное значение), то на данном уровне постижения $Ka = 0,32\%$, что свидетельствует о низкой эффективности в реальной практике общеобразовательных учреждений педагогического воздействия, направленного на адекватный выбор учащимися профиля образования, что обусловлено отсутствием функционирования компонентов образовательного процесса, ориентированного на педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников.

Эксперимент опирался на положение, согласно которому обеспечение высокого уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, и в будущем – целесообразный выбор профессиональных образовательных учреждений, в большей мере зависит от эффективности педагогического воздействия. Для его проведения были сформированы контрольные и экспериментальные группы, в качестве респондентов участвовали учащиеся профильных классов общеобразовательных учреждений.

Педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования рассматривается как система взаимодействия личности и педагога на этапах выбора профессии с приоритетом самоуправления старшеклассников, направленная, в конечном итоге, на развитие профессионально значимых

личностных ресурсов старшеклассников; преподавание профилирующего предмета на основе интеграции гуманитарного и профильного содержания образования, рассматриваемых как путь генерализации полученных старшеклассниками профессионально значимых компетенций.

В ходе эксперимента выявлено, что концепция педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников способствует созданию образовательного пространства, что приводит к более результативному по сравнению с традиционным образовательным пространством развитию деятельностных, процессуальных и личностных показателей субъектности всех его участников:

– у старшеклассников возрастает мотивация учебной деятельности (в 1,9 раза), учебно-познавательный интерес (в 1,6 раза), целеполагание (в 1,8 раза), учебные действия (в 1,5 раза) и действия оценки (в 1,9 раза), самоконтроль (в 1,2 раза);

– у педагогов с хорошо развитой субъектностью все компоненты (звенья) деятельности выступают по отношению к образовательной цели как единый и сообразно с ней согласованный процесс, о чем свидетельствует положительная динамика (в среднем на 30% выше, чем у педагогов традиционного образовательного пространства) содержательных рациональных признаков, характеризующих различные компоненты процесса саморегуляции педагогической деятельности, а именно: принятие педагогом педагогической цели; составление комплекса критериев успешности деятельности; подготовка и реализация программы; управление собственными исполнительскими действиями; самооценка реально достигнутых результатов педагогической деятельности; осуществление коррекции результатов.

– у родителей уровень психолого-педагогической компетентности возрастает на 28%, в то время как у родителей старшеклассников традиционного образовательного пространства данные показатели остаются практически неизменными.

Результаты эксперимента обнаружили заметный рост показателей и уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников: отмечалось устойчивое возрастание количества показателей, характеризующих мотивационную сферу, способности и творческую деятельность старшеклассников, что принималось за сформированность интеллектуального компонента личности; дисперсия оценок (самооценка, оценка товарища, оценка педагога), характеризующая степень их несовпадения, для экспериментальной группы имела устойчивую тенденцию к снижению, что свидетельствовало о сближении данных оценок, а значит, о становлении рефлексивного компонента (для контрольной группы тенденция к снижению не наблюдалась, что расценивалось как отсутствие существенных изменений в рефлексивном компоненте личности за тот же период времени).

Выделение разных видов педагогических задач в обучении, отличающихся психологическим содержанием и направленностью на различные

стороны развития старшекласников (успешность в учебной деятельности и личностные особенности), соотносится с определением профессионально важных качеств личности педагога, востребованных при реализации педагогических технологий и при осуществлении системного подхода в обучении. Повышение осознанности педагогами качеств, профессионально необходимых при использовании системного подхода к обучению, существенно влияет на формирование этих качеств. Использование в ходе формирующего эксперимента таких приемов, как индивидуальная беседа, тренинг, предъявление результатов экспертных оценок приводят к высокому уровню сформированности профессионально важных качеств и как следствие – к повышению результативности профессиональной деятельности по таким показателям, как развитие профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников, повышение объема знаний и качественные показатели глубины усвоения материала и гарантированность сроков обучения.

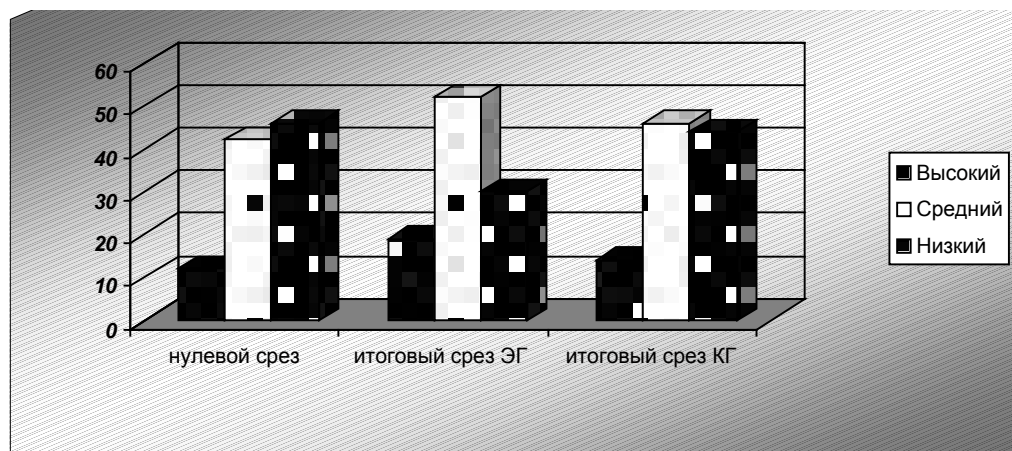
Оценивание процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов на основе сопоставления результатов тестирования, решения заданий выявило положительную динамику: отмечено мотивационно-личностное, когнитивно-интеллектуальное и социально-психологическое развитие старшекласников.

Оценка результативности процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников в системе профильного образования позволила установить, что в экспериментальных группах, в отличие от контрольных, достоверно повысилось число старшекласников с достаточным уровнем развития профессионально значимых личностных ресурсов. Отмечалось устойчивое возрастание количества показателей, характеризующих способности и креативность старшекласников, что принималось за сформированность интеллектуального компонента личности. Уровни развития профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников были выделены по результатам экспертных оценок. Прогрессивный прирост уровней профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников за период эксперимента наглядно отражается в диаграмме (рис.):

- высокий уровень профессионально значимых личностных ресурсов поднялся в экспериментальных группах на 58%, в контрольных группах – на 16%;

- средний уровень профессионально значимых личностных ресурсов поднялся в экспериментальных группах на 23%, в контрольных группах – на 9%;

- низкий уровень профессионально значимых личностных ресурсов в экспериментальных группах опустился на 34%, в контрольных группах – на 4%;



Распределение уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников в контрольных и экспериментальных группах (в % по всей выборки)

Таким образом, анализ результатов исследования сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов и характеризующих его показателей позволяет сделать вывод о том, что существуют значительные различия, обусловленные уровнем его развития (таблица).

Обобщенные результаты эксперимента в группах

Уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов	% от кол-ва старшекласников		
	Констатирующий эксперимент	Итоговый эксперимент	
		ЭГ	КГ
Низкий (несбалансированность компонентов)	46	30	44
Средний (слабая сбалансированность компонентов)	42	52	46
Высокий (сбалансированность компонентов)	12	19	14

Рассмотрение закономерностей педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников подтвердило положение о сложном, комплексном характере этого процесса, который включает в себя не только деятельность старшекласников, но и активную деятельность других субъектов образовательного процесса. На данном уровне постижения $K\alpha = 0,7\%$, что свидетельствует о высокой эффективности в реальной практике общеобразовательных учреждений педагогического воздействия, что обусловлено функционированием компонентов образовательного процесса, ориентированного на содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшекласников в системе профильного образования.

Положительная динамика развития профессионально значимых личностных ресурсов свидетельствует о результативности использованных в ходе

эксперимента методов и средств профильного образования, адекватном отборе содержания деятельности на каждом этапе исследования и педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников.

Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал-ГППУ, 1997. – 244 с.
3. **Кириянов, Е. Н.** Психология формирования личности профессионала [Текст] / Е. Н. Кириянов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 147–148.
4. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1997. – 308 с.
5. **Сазонов, А. Д.** Профессиональная ориентация учащихся [Текст] / А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров. – М.: Просвещение, 1982. – 194 с.
6. **Сериков, В. В.** Формирование у учащихся готовности к труду [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

УДК 37.0

Корчагин Николай Владимирович

Старший преподаватель кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, nik17.84@mail.ru, Пенза

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНТРОЛЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ)

Korchagin Nikolai Vladimirovich

Senior instructor of History and Law Department of Penza State Technological Academy, nik17.84@mail.ru, Penza

MONITORING IMPROVEMENT OF THE PROCESS OF DEVELOPING VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' LEGAL AWARENESS (RESULTS OF RESEARCH WORK)

Эмпирические данные, характеризующие представления мастеров производственного обучения о формировании правовой культуры учащихся профессионального училища (лицея), свидетельствуют о наличии у них трудностей в обеспечении качества контроля этого процесса. Практика свидетельствует, что эти трудности обусловлены следующими недостатками в правовоспитательной деятельности.

Во-первых, это фрагментарность педагогического контроля. Мастера производственного обучения придают большое значение контролю поведения учащихся, однако крайне недостаточно обращают внимание на контроль хода формирования их правовой культуры. Так, в частности, об этом свидетельствует и структура контроля, которую называют большинство мастеров. Это контроль посещаемости занятий, выполнения поручений мастера, выполнения учебно-производственных заданий и соблюдения формы одежды. Педагогический анализ соответственно сводится к названным аспектам.

Несмотря на огромную значимость таких показателей, как посещаемость занятий, выполнение поручений, соблюдение формы одежды, они являются, в известной мере, формальными и не свидетельствуют о существенных сторонах правовой культуры. Если рассматривать правовую культуру как совокупность устойчивых характеристик правового сознания и поведения, базирующихся на высокой гражданской ответственности и проявляющихся во всех сторонах жизнедеятельности индивида, то, очевидно, что крайне недостаточными окажутся названные показатели. Мастеру производственного обучения важнее всего в процессе контроля установить качество деятельности, мотивы, которыми руководствовался учащийся, степень настойчивости в преодолении трудностей, реализацию индивидуальных возможностей, поведение вне педагогического контроля, степень требовательности к себе. В результате того, что контроль формирования правовой культуры учащихся зачастую является односторонним, узким, фрагментарным, а нередко и случайным, то получаемая информация не даёт целостных представлений о том, какие педагогические действия нуждаются в коррекции, как их усовершенствовать.

Об этом особенно отчетливо свидетельствуют ответы мастеров производственного обучения на вопросы, почему их воспитательные усилия в работе с трудновоспитуемыми учащимися являются недостаточно эффективными: «Мне непонятно, почему В. совершил проступок. Только вчера с ним была индивидуальная беседа по этому поводу. Обещал исправиться»; «Вчера в группе было собрание. Я провёл анализ поведения учащихся за прошедшую неделю, рассказал, кто нарушает, обратил внимание на поведение нарушителей, а сегодня оказалось, что те же нарушители ведут себя по-прежнему». При уточнении оказывается, что мастер, который проводил индивидуальную беседу с трудным подростком, предварительного контроля и анализа его поведения по всем основным вопросам не проводил и разговор шел только о проступке и представлял собой только нотации, а другой мастер перечислял нарушения учащихся на собрании, но анализа им не давал.

Фрагментарность педагогического контроля, непоследовательность и поверхностность анализа формирования правовой культуры учащихся снижают возможности мастера в определении логики своей деятельности. Многие мастера (более 43%) буквально топчутся на месте в формировании правовой культуры своих воспитанников, так как практически не видят, что уже достигнуто, какие недостатки имеются и, следовательно, какими путями нужно идти в совершенствовании этого процесса.

Во-вторых, это преимущественное использование мастером производственного обучения пост-фактум контроля. Общеизвестно, что педагогический контроль выполняет важную стимулирующую роль в формировании личности. Однако такая стимулирующая роль принадлежит контролю только в том случае, когда он направлен не только на констатацию фактов проявления правомерного или неправомерного поведения учащихся, но и позволяет предвидеть ход событий, процесс формирования правовой культуры личности. Изучение практики показывает, что 2/3 мастеров проводят контроль проявления учащимися правовой культуры в основном по результатам событий, а также их деятельности и поведения в ситуациях, в том числе правового характера. Однако, они не вникают в процесс формирования характеристик правового сознания и поведения учащихся, отражающих уровень правовую культуру личности. В большинстве случаев контроль носит запаздывающий характер. Этим подтверждается вывод, полученный в ходе исследований, проведённых Н. М. Таланчуком [1, с. 50], что наиболее существенный недостаток современной практики воспитательной работы в профессиональных училищах и лицеях – это так называемый «хвостизм», или действия по следам событий, действия ради преодоления негативных явлений в процессе воспитания.

Пост-фактум контроль крайне негативно влияет на процесс формирования правовой культуры учащихся. Это обусловлено тем, что, анализируя нарушения и пытаясь их преодолеть, мастер производственного обучения наталкивается на уже сформировавшийся стереотип поведения учащихся, на негативные привычки и отношения к проявлению правовой культуры, что заметно снижает эффективность воспитательных усилий. К тому же такой подход к контролю не позволяет выявить причины неправомерного поведения, получить данные о доминирующих негативных качествах и принять меры по их искоренению.

Характер этих недостатков обусловил разработку соответствующих методических рекомендаций, которые были предложены мастерам в процессе занятий по теме «Критерии контроля, анализа и оценки качества деятельности педагога по формированию правовой культуры учащихся» в рамках факультатива «Формирование правовой культуры учащихся». Основной акцент в изложении учебного материала нами был сделан на том, что причина названных недостатков заключается в незнании педагогом технологии своей деятельности по формированию правовой культуры учащихся и связанных с ней основных требований к педагогическому контролю.

Технология деятельности мастера производственного обучения по формированию правовой культуры учащихся – это её системно-функциональное построение, предполагающее осуществление подготовки педагога к решению правос воспитательных задач, подготовку учащихся к воспитательному взаимодействию, органически взаимосвязанные контроль, анализ, оценку, координацию и коррекцию этого процесса (табл. 1).

Таблица 1 – Технологическая модель деятельности мастера производственного обучения по формированию правовой культуры учащихся

Фазы цикла	Воспитательные функции	Методы воспитательной деятельности	Критерии контроля, анализа и оценки
1	2	3	4
1. Подготовка педагога к решению правовоспитательных задач	1. <i>Диагностическая</i> – изучение уровня правовой культуры учащихся; факторов, условий и среды формирования правовой культуры.	<i>Диагностические</i> : наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение документов и продуктов деятельности (учебной или трудовой), изучение поведения, социометрия, составление независимых характеристик, тестирование, испытательные задания; изучение литературных источников, дидактических и методических средств.	Комплексность диагностики
	2. <i>Целевая ориентация</i> – установление структуры задач, логики их решения с учетом уровня сформированности правовой культуры, характера развития индивидуальных особенностей, периодов профессионального обучения, особенностей педагогического замысла.	<i>Целеориентационные</i> : выбор, ранжирование; дифференциация воспитательных задач, соответствующих уровню правовой культуры учащихся.	Соответствие правовоспитательных задач результатам диагностики
	3. <i>Планирование</i> – включение специфических задач в общую систему и выделение как специфических, так и косвенных пунктов.	<i>Планирования</i> (проектировочные): структурирование, нормирование, персонификация деятельности, отбор форм организации воспитательного взаимодействия; разработка текущих, оперативных и перспективных планов.	Проективная обеспеченность правовоспитательной деятельности
	4. <i>Организаторская</i> – организация коллектива группы, деятельности его органов самоуправления; налаживание внутриколлективной жизнедеятельности учащихся в плане формирования их правовой культуры.	<i>Организаторские</i> : распределение ролей и задач между учащимися, создание инициативных групп, инструктирование, оказание помощи, обучение учащихся умениям и навыкам индивидуальной и коллективной самоорганизации жизнедеятельности.	Организационная обеспеченность правовоспитательной деятельности

1	2	3	4
<p>2. Подготовка учащихся к воспитательному взаимодействию, к совместному решению правовых воспитательных задач</p>	<p>5. <i>Мобилизационно-побудительная</i> – психологическая подготовка учащихся к воспитательному взаимодействию, к решению задач совместной деятельности, к самосовершенствованию.</p> <p>6. <i>Коммуникативная</i> – обеспечение синергетического контактного взаимодействия, проявляющегося во взаимопонимании, доверии, согласии и сотрудничестве.</p>	<p><i>Мобилизационно-побудительные:</i> актуализация цели учебно-воспитательной деятельности; актуализация знаний, умений, психических состояний; мотивация деятельности, психологическое подкрепление, внушение, психологический тренинг.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> выбор опорных позиций, адаптирование отношений на бесконфликтной основе, накопление согласий, совместная выработка норм отношений, ориентация на доверительные отношения и сотрудничество.</p>	<p>Психологическая обеспеченность правоспитательной деятельности</p> <p>Коммуникативная обеспеченность правоспитательной деятельности</p>
<p>3. Реализация замысла в конкретном учебно-воспитательном акте</p>	<p>7. <i>Формирующая (обучающая)</i> – формирование у учащихся характеристик правового сознания и поведения, регулирование процесса освоения личностью правовой роли посредством организации специального факультатива для учащихся</p>	<p><i>Формирующие (обучающие):</i> лекции, беседы, доклады, диспуты, практикумы, использование методов и приёмов профессиональной деятельности передовиков труда, создание проблемных воспитывающих производственных ситуаций и проблемных ситуаций правового характера, упражнения, деловые игры.</p>	<p>Продуктивность формирования характеристик правового сознания и поведения</p>
<p>4. Контроль анализ, оценка, координация и коррекция правоспитательной деятельности</p>	<p>8. <i>Контрольно-аналитическая и оценочная</i> – определение мастером производственного обучения успешности своих действий и качества достигнутых результатов по формированию правовой культуры учащихся.</p> <p>9. <i>Координации и коррекции</i> – скоординированность действий мастера производственного обучения по формированию правовой культуры учащихся с усилиями классного руководителя, преподавателей и родителей; их коррекция.</p>	<p><i>Контрольно-аналитические и оценочные:</i> проверка выполнения задач, соблюдения норм поведения и деятельности; анализ, синтез, классификация, типизация, сравнение, обобщение, оценивание.</p> <p><i>Координации и коррекции:</i> выработка единых и персонализированных пед. требований к учащимся, выработка единых требований к организации процесса формирования правовой культуры учащихся, согласование педагогической деятельности и корректирование в новых условиях</p>	<p>Комплексность контроля, анализа и оценки</p> <p>Согласованность и скорректированность правоспитательной деятельности</p>

1	2	3	4
5. Совершенствование правовоспитательной деятельности	10. Совершенствование – творческий поиск инновационных систем правовоспитательной деятельности, их компонентов, обеспечивающих ее совершенствование.	Совершенствования: изучение литературы, передового опыта; опытно-экспериментальная работа.	Продуктивность правовоспитательной деятельности

Исходя из логики и структуры процесса формирования правовой культуры учащихся, контроль приобретает системно-функциональный характер. Он направлен на выявление качества реализации педагогом воспитательных функций и должен осуществляться в соответствии с требованиями к педагогическому контролю [2, с. 77], которые применительно к процессу воспитания правовой культуры учащихся можно сформулировать следующим образом:

- систематичность контроля по формированию у учащихся правовой культуры;
- целенаправленность контроля, т. е. наличие определенной цели по его осуществлению;
- комплексность контроля, т. е. осуществление его на всех этапах процесса формирования правовой культуры с применением разнообразных методов и с привлечением всех субъектов воспитательного процесса (ученического коллектива, родителей, классных руководителей).

С учетом названных требований нами определен перечень основных вопросов для мастера производственного обучения по контролю своей деятельности, направленной на формирование правовой культуры учащихся (табл. 2).

Таблица 2 – Критериограмма контроля процесса формирования правовой культуры учащихся

Критерии контроля	Вопросы для контроля
1	2
Комплексность диагностики	1. Объективность информации, характеризующей правовую культуру учащихся в период обучения в школе и в начальный период обучения в профессиональном училище (лицее). 2. Достоверность информации о влиянии семьи учащегося на процесс формирования у него правовой культуры. 3. Достоверность информации о влиянии среды неформального общения учащегося (в том числе по месту жительства) на процесс формирования у него правовой культуры. 4. Объективность информации, характеризующей воспитательно-мобильное состояние учащегося в процессе формирования его правовой культуры. 5. Достижение правильности количественных и качественных показателей, позволяющих осуществить объективную оценку развития характеристик правового сознания и поведения, характеризующих правовую культуру учащегося.

1	2
<p>Соответствие право-воспитательных задач результатам диагностики</p>	<p>6. Соответствие выбранных задач по воспитанию правовой культуры уровню общей воспитанности и правокulturности учащихся, периодам обучения в профессиональном училище (лицее), степени предполагаемого развития характеристик правового сознания и поведения учащихся.</p> <p>7. Соответствие выбранных задач по воспитанию правовой культуры уровню развития ученического коллектива, воспитательному потенциалу семьи, степени реальной помощи от других педагогов.</p> <p>8. Правильность ранжирования задач по формированию у учащихся правовой культуры.</p> <p>9. Соответствие задач по формированию правовой культуры способностям и индивидуальным возможностям учащихся.</p>
<p>Проективная обеспеченность правос воспитательной деятельности</p>	<p>10. Соответствие плана воспитательной работы в группе по формированию правовой культуры учащихся логике этого процесса (по периодам обучения, по работе с коллективом и активом учебной группы, по индивидуальной работе с отдельными учащимися, по уровню развитости и воспитанности учащихся, по степени развития характеристик правового сознания и поведения, характеризующих правовую культуру учащихся).</p> <p>11. Комплексность планирования процесса формирования у учащихся правовой культуры, т. е. включение специфических задач в систему других воспитательных задач.</p> <p>12. Соответствие специфических и косвенных пунктов плана сформулированным задачам по формированию правовой культуры учащихся.</p> <p>13. Вовлечение учащихся в процесс коллективного планирования формирования у них правовой культуры.</p>
<p>Организационная обеспеченность правос воспитательной деятельности</p>	<p>14. Эффективность помощи ученическому активу в утверждении стиля коллективной ответственности за все дела в группе.</p>
<p>Психологическая обеспеченность правос воспитательной деятельности</p>	<p>15. Правильность решений коллектива группы по поощрению или наказанию каждого учащегося.</p>
<p>Коммуникативная обеспеченность правос воспитательной деятельности</p>	<p>16. Развитость взаимоотношений, способствующих формированию полной ответственности каждого учащегося за коллективные дела.</p>
<p>Продуктивность формирования характеристик правового сознания и поведения</p>	<p>17. Обеспеченность научной организации труда в процессе производственного обучения и производственной практики, способствующей формированию правовой культуры учащихся в части соблюдения и выполнения корпоративных норм.</p> <p>18. Комплексность применения в процессе производственного обучения и производственной практики методов и приемов передовиков производства, иллюстрирующих соблюдение и выполнение ими корпоративных норм.</p>

1	2
Комплексность контроля, анализа и оценки	19. Качество анализа и оценки мастером успешности своих действий по осуществлению правовоспитательных функций и соответствующих им методов.
Согласованность и скорректированность правовоспитательной деятельности	20. Достоверность информации о качестве скоординированности действий мастера по формированию правовой культуры учащихся с усилиями классного руководителя, преподавателей и родителей.

Проводимый мастером производственного обучения контроль своей деятельности по формированию правовой культуры учащихся только в том случае достигнет своей цели, если его данные анализируются и оцениваются. Поскольку контролировать мастеру необходимо все стороны своей работы, то, соответственно, анализ и оценка должны охватывать качество реализации им всех воспитательных функций.

Библиографический список

1. **Таланчук, Н. М.** Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории [Текст] / Н. М. Таланчук. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.
2. **Таланчук, Н. М.** Воспитательная работа мастера профтехучилища [Текст] / Н. М. Таланчук. – Казань: Таткнигоиздат, 1982. – 128 с.

УДК 37

Набиева (Чернова) Зульфира Завдатовна

Начальник оздоровительного лагеря «Юность», NabZul@mail.ru, Нижнекамск

МЕСТОИМЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ МУСЫ АКДЖИГИТА «ХИСАМЕТДИН МЕНЛА»

Nabiyeva (Chernova) Zulfira Zavdatovna

Head of health-improving camp «Yunost», NabZul@mail.ru, Nizhnekamsk

PRONOUNS IN THE BOOK OF MUSA AKJIGIT «KHISAMETDIN MENLA»

В истории развития письменных литературных языков разных народов имеются такие периоды, в которых наблюдается активное, а порой и чрезмерное употребление элементов других, в том числе и родственных языков. В истории развития татарского литературного языка таким периодом можно назвать конец XIX–начало XX вв., что подтверждается наличием много-

численных письменных источников, характеризующихся в языковом плане насыщенном употреблением элементов, которые являются отличительной чертой тюркских языков огузской группы, в частности османо-турецкого языка. Большая часть данных элементов считается общетюркско-традиционными. Как известно, использование огузских элементов наблюдается во всех этапах развития старотатарского литературного языка. Однако в различные периоды эти элементы имели разную степень проявления и в старотатарский литературный язык они проникли через различные каналы [5, с. 156]. С XVII–XVIII вв. начинается интенсивное проникновение огузского компонента в результате османо-турецкого влияния и в XIX в. данное влияние на старотатарский литературный язык усиливается. Причиной тому явились различные общественно-исторические факторы, которые повлияли на развитие татарского литературного языка того времени.

Просветитель Муса Акджигит в своём романе «Хисаметдин менла» (1886) активно пользовался всеми вариантами (литературно-тюркским, джадидо-османским и народным) литературного языка своего времени. Также немаловажное место в его произведении занимают арабо-персидские заимствования.

Мы в данной работе рассмотрим употребление местоимений в произведении «Хисаметдин менла».

Как известно, местоимение, как часть речи, указывает на явления и предметы объективной действительности и на их признаки, но не называет их и не определяет их содержания. В изученном нами романе конца XIX–начала XX вв. «Хисаметдин менла» (1886), наряду с местоимениями, которые характерны для современного состояния татарского литературного языка, активно употребляются также и местоимения арабского, огузско-турецкого происхождения, которые представлены всеми разрядами данной части речи, т. е. по своим значениям они делятся на личные, притяжательные, указательные, отрицательные, вопросительные, неопределённые и возвратные.

Личные местоимения: бэн «я», сэн «ты», анлар «они». Местоимение бэн указывает на говорящего, сэн – на лицо, к которому обращается говорящий, «анлар» – на лица, которые не участвуют в речи.

В изученном нами источнике в основном использованы личные местоимения огузско-турецкого происхождения. В отличие от современных кыпчакских языков, в том числе и татарского, они грамматически оформлены по южному (огузскому) типу [3, с. 136]. Они в грамматическом плане характеризуются, хотя и непоследовательно и своеобразно, категориями числа, падежа и принадлежности. В синтаксическом отношении они функционируют подобно именам существительным. Их типичная синтаксическая функция – подлежащее и дополнение [2, с. 379]:

бэн: Бэн хата итдем. «Я ошибся» (8). Сэн бэни йинэ зиядэ сэвэчэксең. «Ты полюбишь меня ещё больше» (40). Бэна мэхэббэт идэрме сэн? «Любишь ли ты меня?» (28).

сэн: Сэн сүзләшмәктән качасың. «Ты уходишь от разговора» (17). Бән сәне әүвәл әдәб ичүн яхшылык илә сорармын. «Я сначала для приличия попрошу твоей руки по-хорошему» (40).

анлар: Анлар кызларыны гаиб итделәр. «Они потеряли свою дочь» (54). Бән алара әдәбле улаем. «Я буду вежливым по отношению к ним» (62).

Параллельно огузско-турецким местоимениям употребляются также и личные местоимения современного татарского литературного языка:

мин «я»: Мин дә бирер идем «И я бы отдал»(33).

син «ты»: Әй, син, Сибгатулла, сине өйләндермәк кирәк! «Эй, ты, Сибгатулла, тебя надо женить!» (13).

ул «он»: Ул ижек үгрәтмәс, тугрыдан-тугры сүрә укытыр, аның ысулы тәдрисе жаиз дәгел. «Он не учит по слогам, прямиком научит читать суры, его метод обучения не подходящий» (3). Аны сәүмәер иде. «Не любили его» (3).

Употребление местоимения «ул» возможно определить только исходя из контекста, так как оно является и личным, и указательным местоимением: Ул шәһәрдә постоялыйй дворга, ягъни гавам мөсафирханәсенә төште. «Он в городе остановился в постоялом дворе, то есть в гостинице» (9). (...) улсы яман, бусы яланчы... «тот плохой, этот врун...» (13).

без «мы»: Без Хисаметдин менла артыннан кидәлем. «Мы последуем за Хисаметдином» (8). Бездә мәжлес улыр. «У нас будет угощение» (14).

сез «вы»: Сез улыңыз бер фәкыйрь. «Ваш сын бедный» (5). Сездән бик гыйбрәтле сүзләр ишеттем. «Я от вас услышал очень поучительные слова» (31).

Личные местоимения в притяжательном падеже (иялек килеше) отличаются от современного татарского литературного языка прежде всего фонетическим оформлением южного (огузского) типа [2, стр. 243].

Примеры:

бәнем «мой»: Китерегез бәнем үз мэдрәсәмә. «Приведите в моё медресе» (3).

сәнең «твой»: Сәнең китабыңдамы? «В твоей книге?» (17).

аның «его»: Аның мэхәббәтендә бән шәк итмәзмен. «Я не сомневаюсь в его любви» (55).

безем ~ безнең «наш»: Безем менлаларга агыз ачмага да вирмәз. «Он не даёт и рта раскрыть нашим муллам» (8). Безнең өемездә күп эшләр вар. «У нас дома есть много новостей» (65).

сезнең «ваш»: Бән сезнең илә сүзләшмәк эстәмәйорым. «Я не хочу с вами ругаться» (17).

Формы мин – бән, син – сән, минем – бәнем, синең – сәнең, формированные в общенародном языке ещё со времен «Кодекса-куманикуса» и «Йусуфа-Зуляйхи», употреблялись в художественном литературном языке. Они являются вариативными и не случайно встречаются на языке автора Мусы Акджигита.

Употребление в произведении «Хисаметдин менла» указательных местоимений отличается обилием использования заимствований. Встречаются

и архаичные формы, как бу, ошбу «этот»: Ошбу номер «этот номер» (5). Бу ханә үзе кечек булса да... «Несмотря на то, что этот дом был маленьким...» (2).

В основе указательных местоимений бундый «такой», буны «это», бонда «здесь», буннан «отсюда» лежит чередование б ~ м. В произведении употребляется оба варианта: Бунда нә вар, эфэнделәр? «Что здесь есть, господа?» (16). Бонда дәлил таба алмаз. «Здесь не сможет найти доказательство» (14). Монда үземез гаеплемез «Здесь мы виноваты сами» (22). Аны-буны алмаз лазер ула. «Хочет взять и то, и другое» (20). Моңа бер кәгазь бирде. «Этому дал одну бумагу» (4). Буннан бөйлә яшь эфэнде (...). «После такого молодой человек...» (8). Моннан бөйлә Хисаметдин менла (...) «После этого Хисаметдин менла» (4). Мондаг бай... «Такой бай...» (34). Мондый дәүләтле кияүгә малик улмак. «Обладать таким богатым женихом» (13). Бусы яланчы «Этот лгун» (13). Сән кайда болай иртә барасың? «Ты куда так рано идешь?» (51).

Указательные местоимения огузско-турецкого типа: шу «этот», у «тот», орайа «туда», бөйлә, шөйлә, өйлә «так».

В романе местоимения «шу» и «у» указывают на соотношения пространственного и временного плана. В пространственном отношении местоимение «шу» указывает на предмет или лицо находящийся далеко, даже может быть и вне поля зрения говорящего:

шу: Шу вакыт Хәнифәненә анасы ишектән кереп. «В это время за дверью показалась мать Ханифы» (28).

у: Мәхәббәтебез у кадәр мөхкәм ки. «Наша любовь настолько прочна» (39).

Во временном плане значения местоимения «шу» и «у» схожи – обе указывают на давнопрошедшие события и явления [4, с. 156]:

шу: Чөнки мәгыйшәтләре шу дәрәжәя якын иде. «Потому что их существование до такой степени было схоже» (17).

у: У бересе көн гайре. «Позавчера» (19).

При этом следует заметить, что местоимение «у» в турецком языке употребляется также в значении личного местоимения [3, с. 174].

Можно привести несколько примеров указательному местоимению, употребляемому в татарском литературном языке: Шул әснада (чакта) «в это время» (4). Шул жирдә Хисаметдин менла туктады. «На этом месте Хисаметдин остановился» (5). Шул вакыт «В это время» (33).

Местоимение «орайа» выражают пространственное отношение. При этом оно указывают на направление действия: Хисаметдин менла әмлакене сатыб Кавказга Тифлис шәһәрәнә күчде һәм дә гаиләсене орайа күчерде. «Хисаметдин менла продал своё имущество, переехал на Кавказ в город Тифлис и перевёл туда свою семью» (70).

Местоимения огузско-турецкого происхождения «бөйлә», «шөйлә» и «өйлә» указывают на признаки действий, качеств, состояний или предметов: Бөйлә ажы агламагы ишеттеб, анасы ханәйә кереп. «Услышав такой

громкий плач, в комнату вошла его мать» (4). Бөйлә улса бер-беремездән аерылмамыз. «В таком случае мы не расстанемся» (41). Күпдән безгә шөйлә күрешмәк кирәк иде. «Нам давно нужно было так встретиться» (39). Дуслар даимән бер-берсендән шөйлә көлэләр иде. «Друзья всегда смеялись так друг над другом» (47).

В произведении параллельно огузско-турецкому типу также употребляется указательное местоимение и современного татарского литературного языка андый, шундый «такой»: Шундый хәдис булмас. «Нет такого хадиса» (17).

Наряду с обычными и архаичными, турецкими и татарскими формами указательных местоимений автором широко используются и арабские заимствования.

Кэзалик – так, так же, таким образом, вот такой [4, с.222]: Галим дисәк, кэзалик хата диярсез. «Если сказать, что учёный, так же ошибётесь» (13). Хөсне ахлакыңа кэзалик гашыйк улдым. «Так влюбился в твои хорошие нравы» (28).

Дәрхаль – тотчас, тут же; в ту же минуту, немедленно [4, с.117]: Дәрхаль ике гашыйк бер-беренә якынлашып сарылдылар. «Тут же влюблённые прижались друг другу» (67).

Шурасы – шунысы «это, что самое»: Мэзкүр жәридәи ачып укымая башлады вә шурасы тәгажжәптер ки, эшкярә укымая башлады. «Начал читать вышеуказанную газету и что самое удивительное, стал читать громко» (5).

Муса Акджигит успешно и продуктивно употребляет вопросительные местоимения и огузско-турецкого: нә «что», нә кадәр «сколько», кач «сколько», нәрәйә «куда», нәрәдән «откуда», кандадыр «где-то», нәрәли «откуда родом», насыл «как, каким образом, что за» и татарского происхождения: нигә «почему», кем «кто», никадәр «сколько», кайдан «откуда», ничә «сколько», нинди «какой», ничек «как».

Местоимение нә указывает на какое-либо явление или предмет. При этом оно может принимать себе аффикс множественного числа -ләр и аффикс сказуемости -дер: Бу хәдиснең мәгънәсе нәдер? «Что означает этот хадис?» (23).

В изученном нами произведении для местоимения «нә» характерно употребление в направительном, исходном падежах. При этом оно выражает причинные отношения:

нә, ни: Атасы нәйә лазем? «Зачем нужен его отец?» (7). Нийә Алла бөйлә жәмиләләр ярата икән? «Зачем Аллах таких красивых творит?» (9). Мөкатдәр улмасына сәбәп бунлар кеби шакирдан мөбахәсә нәдән гыйбарәт идекене белмәерләр. «По причине неопределенности шакирды не знали в чём состоит смысл дискуссии» (18).

Местоимения «нә кадәр» и «кач» выражают количественные отношения:

нә кадәр ~ никадәр: Гали байны шулкадәр сөяр иде, нәкадәр фәкыйрь – исламны сөяр. «Настолько любил Гали бая, сколько бы бедняк любил ислам» (13). (...) менлая никадәр ләззәтле, никадәр хуш ләфыз иде. «Ему эти слова были настолько приятными и сладкими» (28).

кач ~ ничэ: Шәһэргә бундан кач чакрым улур, әфәндем? «Сколько вёрст будет отсюда до города, мой друг?» (8). Ничэ кәррә Хисаметдин менла хакында гажәеп сүзләр ишетмеш иде. «Сколько раз она слышала хорошие слова в адрес Хисаметдина» (8).

Местоимения нэрәли выражает пространственное отношение:

нэрәли: Юл чук фәна; нэрәлисез әфәндем? «Дорога очень плохая, откуда вы родом, друг мой?» (8.)

Также активно употребляются вопросительные местоимения кем, кайдан, кандадыр, нинди, ниндәй, нәсыл, ничек: Бу кем анда? «Кто это там?» (7). Кем кемгә кәрәк? «Кому кто нужен?» (21). Кайдан белдең? «Откуда узнал» (28). Кандадыр, белмәебез. «Где, сами не знаем» (60). Нинди ноксаният? «Какая недостаточность?» (22). Ниндәй хөкүмәт эше? «Какое государственное дело?» (8). Һәр насыл исә дә. «Кое как» (14). Ничек мин укымый калдым? «Как это я не смог проучиться?» (31). Кангы «какой»: Кангысыны бәк сәзә бик галим диеб сөйләдем. «О котором из них я вам рассказывал как об очень умном» (7). Я Алла, кангы (нинди) гөнаһларыма күрә бәне газап итәсең. «О Аллах, за какие мои грехи ты меня мучаешь». Кангы (кайсы) китапта димеш ки, соранмак фәкыйрьлеккә сәбәп. «В какой книге говорится, что подаяние причина бедности» (17).

В функции неопределённого местоимения используется числительное, характерное современному татарскому литературному языку бер «один» и его разные варианты.

Берничә «несколько». Это местоимение, выражая количественные отношения, указывает на неопределённое количество предметов, лиц и явлений: Берничә көн кичте. «Прошло несколько дней» (41). Берничә кеше урам буенча (...) үтәләр. «Несколько человек проходят по улице» (51).

бер кемсә (ог.-тур.) «кто-то, некий, некто»: Бер кемсә хәләль кәсеб кылмакындан арыб кич үткәрсә, ваҗыб булыр аңа жәннәт. «Если кто-то проведет вечер в усталости от законной, разрешённой работы, то ему обязательно будет рай» (23).

Отрицательное местоимение редко употребляется в произведении «Хисаметдин менла».

(һич)кемсә «никто». Данное местоимение огузско-турецкого происхождения указывает на какое-либо лицо: Хәнифә туташа һичкемсә кирәкмәз иде. «Ханифе никто не был нужен» (67). Абзарда кемсә юк зан итеб. «Подумаю, что в сарае никого нет...» (9). Кемсәнә юк иде. «Никого не было» (12). Безне кемсә аера белмәз. «Нас никто не сможет разлучить» (55). Вариант «кемсә» схоже с местоимением татарского языка беркемгә «никому».

Также можно встретить отрицательные местоимения татарского языка: һәркем «каждый»: Кемгә кем кирәк, һәркем үз эшендәдер. «Кому кто нужен, каждый занят своей работой» (21).

һичбер «никакой»: Һичбер эшкә ярамамыз. «Мы не годимся не на какую работу» (8). Һичбер инсан аңа каршы тормага жәсарәтләнмәз ирде. «Никакой человек не осмелился противостоять ему» (12). Бу инсаннарның һичбер

файда кылмая зиһеннәре ирешмәз. «У этих людей не хватает ума, что бы сделать какую-либо пользу» (32).

Определительное местоимение в произведении употребляется в основном в огузско-турецкой форме.

һәр кәс – (һәркем) «каждый, всякий»: Башка белешмәләремез һәр кәс үз эшендә калдылар. «Все остальные наши знакомые каждый остался при своей работе» (70).

һәпесе (һәрберсе) «любой (каждый) из них»: (...) – һәпесе менланың өметсезлекене арттырып, күңеленә нахушлык китерерләр иде. «Каждый из них усилив безнадёжность менлы, наводили в его душу плохое настроение» (66).

Возвратное местоимение кәндү «сам, свой». Данное местоимение употребляется вместо личных местоимений, приобретая при этом аффиксы падежа, числа и принадлежности: Хәзрәте рәсүл кәндүсә дә кешедән сорамакны сәүмәгән. «Пророк и сам не любил просить подаяние» (19). Кәндүм килмәсәм, бәнем эшеме кем эшләсен. «Если я не приеду сам, то кто тогда сделает мои дела» (20).

В изученном нами источнике местоимение кәндү выражает также и определенные отношения: Жомга көн намаздан әүвәл Хисаметдин менла кәндү ханәсендә «Тәфсире Бәйзави» китабыны моталага кылыр. «В пятницу, до намаза, Хисаметдин менла в своём доме читал книгу «Тафсире Байзави» (46). Хисаметдин менла кәндү милләтене (...) чук сәвән адәм иде. «Хисаметдин менла был человеком очень любящим свою нацию» (5).

В произведении «Хисаметдин менла» в употреблении возвратных местоимений самой большой особенностью является использование в различных вариантах местоимения «үз». Также как в татарском языке, выражающая смысл принадлежности слово «үз», в отличии от личных местоимений, выполняет свою функцию и с аффиксами падежа и принадлежности, и без них. Такой же порядок сохраняется в употреблении слова «кәндү», характерного древнетюркскому языку.

Эти два слова, в определенной степени, используются по специальному выбору, то есть в произведениях, написанных в классическом и османском вариантах старотатарского литературного языка, чаще всего повторяется слово «кәнде», а уж в произведениях, язык которых приближен к общенародной разговорной речи, чаще употребляется слово «үз». Значит, в употреблении этих двух местоимений наблюдается функционально-стилистическая вариативность [1, с.107].

Примеры:

үзе «сам, свой»: Татар менлаларының бәгъзылары, үзләре аз белдекләреннән, чук билән башкалара хөседлек итеп сәүмәдекләре мәгълүмдер. «Известно то, что некоторые татарские муллы, недолюбливали и завидовали много знающим, потому что сами были малограмотными» (3). Үзе дә кара иген эшене эшләер иде. «И сам выполнял земледельные работы» (4). Үз-үзене онытты. «Сам себя забыл» (9). Әмма Хәнифә туташның

кайгыланмагына сәбәпне, әлбәттә, үзегез белдеңез, зан идәрәм, гыйззәтле укучыларым! «Конечно же, вы сами знаете, почтенные мои читатели, причину переживаний Ханифы» (36).

Достаточно особенностей в употреблении автором и возвратных местоимений татарского литературного языка.

барлык «весь, вся», һәрвакыт «всегда», һәркем «каждый», һәрбер «любой», һәммә «каждый»: Һәрвакыт эшләр илә килермен. «Каждый раз буду приезжать по работе» (20). Һәркем үз эшендә. «Каждый в при своём деле» (21). Һәр ничек исә дә шәһәри гизеп, базара, дөкьянә чыгып, көч-бәла илә бу көнне кичерде. «Кое-как провел этот день гуляя по городу, выходя на рынок, в магазин» (25). Һәрбер инсан. «Каждый человек» (32). Һәммәсене бәян итмәк мөмкин дәгел. «Невозможно изложить всё» (53).

В настоящее время местоимения огузско-турецкого происхождения в татарском литературном языке не употребляются, так как в последующих этапах развития литературного языка они были заменены местоимениями характерными для разговорной речи татарского народа.

Библиографический список

1. **Акъегетзадә, М.** Хисаметдин менла. [Текст]/ М. Акъегетзадә. – Казань: Научна библиотека им. Н. Лобачевского. Отдел рукописей и редких книг, 1886.– 71 с.
2. **Баширова, И. Б.** Татарский литературный язык конца XIX–начала XX века: литературная норма, вариативность нормы и функционально-стилистическая вариативность в категориях имени существительного и наклонениях глагола. [Текст]/И. Б. Баширова. – Казань: изд-во КГУ, 1999. – 576 с.
3. **Благова, Г. Ф.** Тюркское склонение в ареально-историческом освещении: (Юго-восточный регион).[Текст]/ Г. Ф. Благова. – М.: Наука, 1982. – 304 с.
4. **Кононов, А. Н.** Грамматика современного турецкого литературного языка. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1956. – 569 с.
5. **Махмутов, М. И.** Арабско-татарско-русский словарь. [Текст]/ М. И. Махмутов, – Казань: Татар.кн.изд-во., 195. – 863 с.
6. **Негматуллов, М. М.** Роль и место огузских элементов в истории развития татарского языка[Текст]: дисс. ... канд. филол. наук./ М. М. Негматуллов. – Казань, 1983, – 223 с.

УДК 796.011;796.078(1-4)

Токмашева Марина Анатольевна

Преподаватель физической культуры кафедры физической культуры и спорта государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасская государственная педагогическая академия», morskaya1979@yandex.ru

Макарова Лариса Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физической культуры и спорта государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасская государственная педагогическая академия»

**ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ
С УЧЕТОМ ИХ ЭТНИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
И УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Tokmasheva Marina Anatolyevna

The teacher of physical trainings of the chair of physical culture and sports of the State educational establishment of higher professional education "Kuzbass state pedagogical academy", morskaya1979@yandex.ru

Makarova Larisa Nikolaevna

PhD in Pedagogics, Assistant professor, Head of the chair of physical culture and sports of the State educational establishment of higher professional education "Kuzbass state pedagogical academy"

**DIVERGENT MODULE OF THE PHYSICAL TRAINING
CURRICULUM FOR THE STUDENTS OF 5–9 GRADES
OF SHOR AND RUSSIAN NATIONALITY CONSIDERING THEIR
ETHNICAL PECULIARITIES AND PHYSICAL CONDITION**

Эффективность физического воспитания в значительной степени зависит от знаний и учета возрастных морфофункциональных, двигательных и психических особенностей школьников [1; 2; 4]. В этой связи проблема их дифференциации является одной из важнейших в практике физического воспитания.

Базисом для понимания индивидуальных особенностей учащихся является генетическая составляющая, детерминирующая национальные особенности физического развития. Известно, что индивидуально-типологические особенности детей у европеоидных и монголоидных рас варьируют [3]. Антропометрические и функциональные характеристики определяют уровень развития двигательных способностей и влияют на формирование адаптационных возможностей организма школьников к физическим нагрузкам. Их учет необходим при спортивном отборе детей и определении объема и интенсивности физических нагрузок в общеобразовательных и детских спортивных школах. С этой целью в

регионах, где имеется смешанный в этническом отношении состав населения, предусмотрена вариативная часть учебных программ для общеобразовательных школ, в том числе и по физическому воспитанию. К таким регионам относится Кемеровская область – территория относительно компактного проживания коренных малочисленных народов: шорцев, телеутов и калмаков.

По антропологической классификации шорцев принято относить к уральскому типу большой монголоидной расы [6]. В научной литературе возрастные особенности физических способностей детей и подростков шорской национальности до сих пор не были представлены, а потому не регламентированы для них физические нагрузки. В связи с этим актуальна разработка содержания физкультурного образования шорских школьников с учетом их физиологических и социокультурных национальных особенностей.

Исследование физического развития и физической подготовленности мальчиков шорской и русской национальности проводилось в 2006–2007 гг. в 5–9 классах общеобразовательных школ № 2, 3, 9, 10 и профессиональном лицее № 39 г. Таштагола Кемеровской области. Было обследовано 200 детей от 11 до 14 лет, из них 100 шорских и 100 русских школьников.

Для изучения и оценки физической подготовленности школьников была использована батарея тестов, рекомендованных программой по физической культуре для учащихся 1–11 классов общеобразовательных школ (табл. 1) [8]. При выборе педагогических контрольных испытаний мы руководствовались тем, что данные тесты характеризуются стабильностью, объективностью, валидностью и предусмотрены базово-вариативной федеральной программой.

Таблица 1 – Схема контрольного педагогического тестирования для выявления физической подготовленности школьников

№/п	Показатели	Тест
1	Скоростные (двигательное качество быстрота)	Бег 30 м, с
2	Скоростно-силовые (взрывная сила ног» или прыгучесть)	Прыжок в длину с места, см
3	Силовые:	
3.1.	Силовая выносливость плечевого пояса	Подтягивание, кол-во раз
3.2.	Силовая выносливость брюшного пресса	Поднимание туловища из исходного положения лежа на спине, кол-во раз в минуту
4.	Выносливость общая	6-ти минутный бег, м
5.	Гибкость	Наклон туловища вперед из исходного положения сед ноги врозь, см
6.	Координация	Метания мяча в цель, количество попаданий из 10 раз

Физиологические исследования школьников проводились по следующим показателям: рост стоя (см); рост сидя (см); масса тела (кг); окруж-

ность грудной клетки (ОГК, см); индекс Кетле (г/см); индекс Скелии (%); жизненная ёмкость легких (ЖЕЛ абсолютная, мл; относительная, мл/кг); жизненный индекс (ЖИ, мл/кг); абсолютное максимальное потребление кислорода (МПК абс., л/мин); относительное максимальное потребление кислорода (МПК отн., мл/мин/кг); частота сердечных сокращений (ЧСС, уд./мин); артериальное давление (АД, мм.рт.ст.); коэффициент выносливости (КВ, усл.ед.); систолический объем (СО, мл); минутный объем крови (МОК, мл/мин); пульсовое давление (ПД, мм.рт.ст.); среднее артериальное давление (АД. ср, мм.рт.ст.); двойное произведение (индекс Робинсона) (ДП, усл.ед.).

С целью проверки эффективности разработанной программы был проведен педагогический эксперимент на базе школ № 1, 3 г. Таштагола, № 11 п. Шерегеш, № 31 п. Чулеш, № 36 п. Ключевой.

В эксперименте приняли участие 120 шорских школьников, которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, 60 человек) и контрольную (КГ, 60 человек). Экспериментальная занималась по разработанной нами программе, а контрольная, по программе предусмотренной образовательным стандартом в течение двух лет.

Для определения эффективности разработанной нами вариативной части программы мы рассчитали темпы прироста (по Броди) показателей физических способностей в экспериментальной и контрольной группах [7].

Для автоматизации статистической обработки результатов использовалась программа «Статисмат V.0.4». Достоверность различий вычислялась по t-критерию Стьюдента.

Результаты.

Результаты исследования морфофункциональных показателей отражены в табл. 2. Сравнительный анализ уровня физического развития школьников средней возрастной группы шорской и русской национальности по антропометрическим и функциональным характеристикам показал, что у шорских мальчиков уровень развития отдельных морфофункциональных признаков имеет достоверные отличия: более низкие значения роста и массы тела; кардиореспираторная система шорских детей лучше адаптирована к условиям окружающей среды (относительно низкая ЧСС при одинаковых показателях МОК).

Таблица 2 – Морфофункциональные особенности мальчиков среднего школьного возраста шорской и русской национальности ($M \pm m$)

Нация	Показатели					
	Рост стоя (см)	Рост сидя (см)	Масса (кг)	ОГК (см)	Индекс Кетле (г/см)	Индекс Скелли (%)
шор. (n=100)	147,3 ± 1,12*	78,23 ± 0,80	40,82 ± 0,84*	71,32 ± 0,66	264,13 ± 3,62*	89,68 ± 1,02*
рус. (n=100)	152,2 ± 1,28	78,43 ± 0,75	43,15 ± 1,02	71,71 ± 1,00	278,63 ± 6,35	95,49 ± 1,54

Нация	Показатели					
	ЖЕЛ (мл)	ЖИ (мл/кг)	ЧСС (уд/мин)	АД (мм.рт.ст.)	ПД (мм.рт.ст.)	АД ср. (мм.рт.ст.)
шорцы	1863,97 ± 51,77	46,45 ± 1,47	77,67 ± 1,45*	111,81 ± 1,62 72,24 ± 0,89	39,58 ± 1,80	75,43 ± 0,91*
русские	1950,97 ± 64,71	45,77 ± 1,27	82,35 ± 1,67	115,40 ± 1,99 75,79 ± 0,91	39,50 ± 1,64	78,95 ± 1,09

Нация	Показатели					
	ДП (усл.ед.)	КВ (усл.ед.)	СО (мл)	МОК (мл/мин)	МПК абс. (л/мин)	МПК отн. (мл/мин/кг)
шорцы	80,81 ± 1,8	22,23 ± 1,75	62,41 ± 1,27	4930,98 ± 122,37	2,13 ± 0,04	50,96 ± 0,24
русские	86,88 ± 2,42*	20,42 ± 1,11	60,47 ± 1,15	5000,58 ± 150,54	2,24 ± 0,04	50,28 ± 0,48

Примечание: * достоверные отличия показателей шорских и русских групп при $p < 0,05$

Результаты исследования физической подготовленности мальчиков шорской и русской национальности среднего школьного возраста представлены в табл. 3.

Таблица 3 – Физическая подготовленность мальчиков среднего школьного возраста шорской и русской национальности (М ± m)

№	Показатели	Шорцы (n=100)	Русские (n=100)
1.	Бег 30 м (сек)	5,59 ± 0,48	5,58 ± 0,67
2.	Прыжок в длину с места (см)	166,7 ± 11,8*	176 ± 21,0
3.	Подтягивание из виса стоя (кол-во раз)	5,0 ± 1,2	4,2 ± 1,3
4.	Поднимание туловища из исходного положения лежа на спине (кол-во раз в минуту)	41,2 ± 7,5	42,4 ± 7,2
5.	6-ти минутный бег (метры)	1317,75 ± 64,2*	1280 ± 55,0
6.	Наклон туловища вперед из исходного положения сед ноги врозь (см)	10,2 ± 3,5*	8,4 ± 2,4
7.	Метание мяча в цель (кол-во попаданий из 10 раз)	7,7 ± 1,4	7,7 ± 1,2

Примечание: * достоверные отличия показателей шорских и русских групп при $p < 0,05$

Результаты исследования показали, что у шорских мальчиков уровень развития двигательных способностей достоверно ниже в таких показателях, как взрывная сила ног, но выше по общей выносливости и гибкости. Быстрота, силовая выносливость плечевого пояса и мышц брюшного пресса достоверных различий не имеют.

Полученные результаты послужили основой для разработки комплексной методики совершенствования физических способностей школьников и внедрение ее в вариативную часть учебной программы.

В содержание программы вошли шорские игры: *свали соперника* «андарышканы», *драка на мешках* «пайбаба шабыш», *игра в тебек* «тебек кагышканы», *игра в кости* «панек»; виды спорта: *борьба* «куреш», *рукоборье* «кол тудушканы», *стрельба из лука* «соган адышканы», *метание и поднятие камня* «таш кӧдүргени», *соревнования по владению плетью* «камчы шабышканы», *якутские прыжки* и др.

Основной упор в вариативной части программы делается на развитие функциональных возможностей учащихся и этническую составляющую.

В уроки были включены национальные игры с учетом возраста и пола учащихся, повышающие мотивационный фон на уроке, формирующие основу для изучения стандартных спортивных игр и других видов спортивной деятельности, предусмотренных школьной программой.

Вариативная часть программы состоит из блоков, которые направлены на развитие физических способностей с учетом национальных особенностей школьников. Каждый блок соответствует определенной части урока: вводной, основной и заключительной. Комплексы упражнений в блоке со-

ставлены с учетом принципов доступности, последовательности и постепенности.

Первый блок (вводный) включает упражнения на месте и в движении; второй блок (основной) содержит шорские национальные игры и виды спорта; третий блок (заключительный) состоит из упражнений и игр рекреативного характера.

Блочная система построения программы предполагает возможность гибкой замены различных упражнений в зависимости от показателей предварительного и текущего контроля школьников.

Включение шорских игр и элементов национальных видов спорта в урок физической культуры осуществляется при освоении: раздела программы спортивных игр – включением в урок игр, связанных с развитием быстроты, ловкости, меткости; легкой атлетики – включением в урок игр и состязаний, направленных на развитие быстроты, выносливости, силы; лыжной подготовки – включением в урок игр и упражнений, способствующих развитию выносливости и координации; гимнастики – включением в урок игр и упражнений, способствующих развитию силовой выносливости, гибкости, ловкости и координации движений. В качестве примера в таблице 4 представлена вариативная часть программы раздела легкой атлетики, направленная на совершенствование скоростных способностей учащихся.

Объем времени, отводимого на вариативную часть программы по физической культуре, составляет одну треть от общего времени урока [5].

В программе приведено описание шорских национальных игр, даны методические указания, дозировка и направленность воздействия.

Данная программа составлена в соответствии с возрастными особенностями учащихся их физическим развитием и физической подготовленностью.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что двигательное качество «быстрота» в экспериментальной группе имели темпы прироста равные 11%, а в контрольной группе – 5,6% (рис.1).

Исследование взрывной силы ног мы проводили с помощью теста «прыжок в длину с места» (рис. 2). Достоверных различий между группами не выявлено.

Школьники экспериментальной группы по силовой выносливости плечевого пояса имели достоверно более высокие результаты (рис. 3). Темпы прироста в этой группе составили 40 % в отличие от школьников контрольной, где прирост – 33%.

Таблица 4 – Вариативная часть программы по физической культуре для школьников 5–9 классов с элементами шорских национальных игр и видов спорта

Содержание упражнений	Дозировка	Методические указания	Направленность воздействия
1	2	3	4
БЛОКИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ			
I Блок			
1. Бег 60 м с максимальной скоростью	3×30 м	Поточным способом	Совершенствуется быстрота
2. Сочетание бега с максимальной скоростью и прыжками	3×30 м	Разбег, отталкивание, приземление. Следить за техникой выполнения	Совершенствуется быстрота, ориентация в пространстве
3. Сочетание медленного бега с ускорением	3×30 м	Поточным способом	Совершенствуется быстрота
4. Кто быстрее? Бег с остановками и поворотами на 360 градусов	3-5 мин	Участники эстафеты должны полностью оббегать вокруг стойки с левой стороны	Развивает быстроту, скоростно-силовую выносливость, ориентацию в пространстве
II Блок			
1. Игра с палкой «Серте» Играют не менее 3-х человек. У каждого участника палка длиной не меньше его роста. Все выстраиваются в шеренгу. Задача первого – метнуть палку вдаль, и по заранее обговоренной траектории добежать до того места, куда упала палка. Задача второго – попасть своей палкой в палку первого, пока тот бежит. Если второй не выполнил задание, то он выбывает	3×60 м	Бег по виражу, метание палки, различные наклоны туловища. Игра продолжается до полного выбывания, пока на поле не останется самый быстрый и меткий	Способствует развитию навыков старта из среднего положения, метания на дальность, внимания, ловкости, сообразительности, зрительного восприятия
2. Птичка на дереве «Кушчақ агаишта» Играют на открытой площадке. Слева и справа в 10 м от центра чертятся линии, за ними располагаются «вышибалы». Расстояние от старта до финиша 60-100 м. На дистанции наносятся отметки – «веточки», в конце дистанции кладется шапка. Играют на выбывание.	1–2 раза	«Птичка» должна обязательно пройти все отметки. Вышибалы могут метать мяч в птичку только когда она перебирается «с ветки на ветку». Если мяч остался в поле, то игрок с боковой линии имеет	Способствует развитию быстроты, ориентации в пространстве и во времени, совершенствует координационные способности

1	2	3	4
<p>На старте 5-6 человек, на боковых линиях по одному «вышибале». Задача первого номера «птички» – пробежать до конца дистанции, перебегая с «ветки на ветку» взять шапку и вернуться. Задача игроков на линии – попасть в «птичку»</p>		<p>право сходить за ним и вернуться за линию, и только тогда метать мяч снова. Участник, в которого попали, выбывает из игры</p>	
<p>3. Салки-перестрелки «Мунтырган» Изготовление «оружия» – трубочка из растения пучки или толстого картона, «снаряды» – семена или свернутые бумажные конусы. Играют командами – кто быстрее «перестреляет» противника. Задача каждого игрока – догнать противника и «ранить» его в грудь</p>	5–7 мин	<p>«Застреленным» считается тот игрок, которому попали в грудь. Команда может совещаться, могут быть и защитники, и нападающие</p>	<p>Развивает быстроту, скоростно-силовую выносливость, ориентацию в пространстве, меткость и ловкость</p>
<p>III Блок</p>			
<p>Бабки «Панёк» В игре участвуют два и более человека. Два игрока сидят друг напротив друга, между ними расставлены кости. Расстояние между костями 10 см. Каждый игрок метает кость справа или слева. Выигрывает тот, кто выбьет больше костей</p>		<p>Дается одна попытка. Метать кость можно только слева или справа. Для каждого игрока кости расставляются заново</p>	<p>Развивает меткость, ловкость, чувство глазомера</p>
<p>Спрячь рукавицу «Илте сузун» Участники игры садятся в круг на полу, слегка согнув ноги. По считалочке выбирается водящий, он встает в центр круга. По знаку учителя, играющие быстро и незаметно для водящего под ногами передают рукавицу из рук в руки</p>		<p>Водящий должен угадать у кого рукавица, назвав того по имени. Если угадают, то они меняются местами. Если нет, то тот, у кого окажется рукавица к этому времени, на мгновение вытаскивает ее из под ног, кричит «вот она!» и прячет ее обратно, передавая соседу. По этому признаку водящий ищет её дальше</p>	<p>Развивает внимание и ловкость</p>

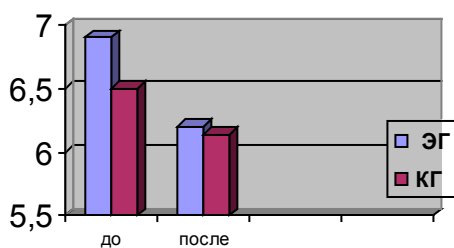


Рисунок 1 – Динамика показателя скорости в ЭГ и КГ

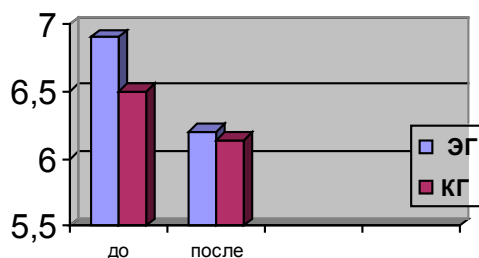


Рисунок 2 – Динамика показателя взрывной силы ног в ЭГ и КГ

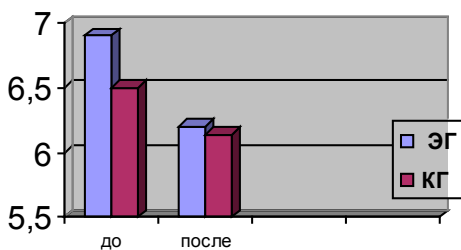


Рисунок 3 – Динамика силовой выносливости плечевого пояса в ЭГ и КГ

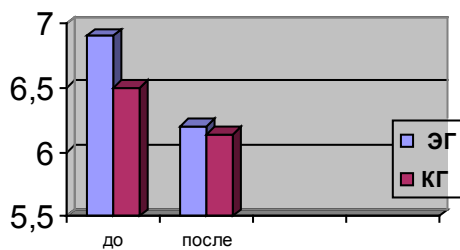


Рисунок 4 – Динамика силовой выносливости брюшного пресса в ЭГ и КГ

Силовая выносливость брюшного пресса у мальчиков в обеих группах имела тенденцию к увеличению, но достоверных различий не выявлено (рис. 4).

Общая выносливость в экспериментальной группе имела достоверно более высокие результаты по сравнению с контрольной (рис. 5). Анализ результатов исследования гибкости показал достоверные различия между группами, темпы прироста составили 33% в экспериментальной группе и 22,4% в контрольной (рис. 6).

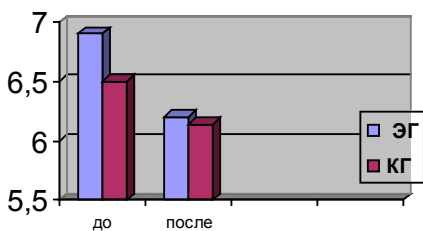


Рисунок 5 – Динамика показателя общей выносливости в ЭГ и КГ

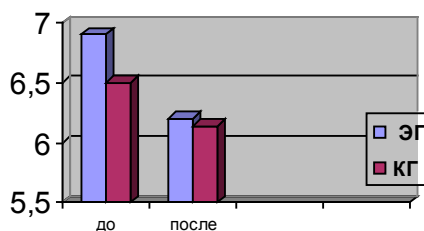


Рисунок 6 – Динамика показателя гибкости в ЭГ и КГ

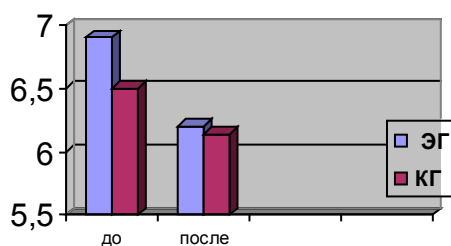


Рисунок 7 – Динамика показателя координационных способностей в ЭГ и КГ

Анализ результатов показал, что у мальчиков экспериментальной группы координационные способности достоверно улучшились. Темпы прироста в экспериментальной группе составили 80%, в контрольной – 66,6%.

Таким образом, улучшение показателей быстроты, силовой и общей выносливости, гибкости, координационных способностей у школьников, занимающихся по разработанной нами вариативной части программы по физической культуре, свидетельствует об её эффективности.

Выводы

1. По антропометрическим характеристикам мальчики среднего школьного возраста шорской национальности относятся к мезоскелетической группе морфотипа, русские – к макроскелетической. Пубертатный период у русских мальчиков проходит более напряженно, у шорских – более сглаженно.

2. У шорских мальчиков средней возрастной группы уровень развития двигательных способностей по взрывной силе ног ниже, а по общей выносливости и гибкости – выше по сравнению с русскими. Быстрота и силовая выносливость плечевого пояса и мышц брюшного пресса достоверных различий не имеют.

3. Разработанная и внедренная в учебный процесс вариативная программа по физической культуре, учитывающая этнические особенности шорских школьников, является эффективной и способствует более высоким темпам прироста физических способностей.

Библиографический список

1. **Аг-Оол, Е. М.** Развитие физических качеств у школьников Тувы на основе использования традиционного двигательного материала с учетом конституционной типологии [Текст] / Е. М. Аг-Оол // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 28–30.

2. **Апанасенко, Г. Л.** Медицинская валеология [Текст] / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – Ростов н/Д, 2000. – 248 с.

3. **Воронков, Е. Г.** Морфофункциональные особенности организма коренного и пришлого человека горного Алтая на постпубертатном этапе онтогенеза [Текст]: автореф. дисс. ... канд. биол. наук / Е. Г. Воронков. – Тюмень, 2001. – 21 с.

4. **Горбачев, М. С.** Комплексный анализ развития функциональных и двигательных качеств у школьников на уроках физической культуры в общеобразова-

тельной школе [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. С. Горбачев. – Ярославль, 2005. – 25 с.

5. **Кайгородов, С. Е.** Вариативная часть программы по физической культуре для учащихся 5–9 классов Центра искусств [Текст] / С. Е. Кайгородов. – Ханты-Мансийск, 1999. – 25 с.

6. **Кимеев, В. М.** Этнический состав шорцев [Текст] / В. М. Кимеев // Проблемы этногенеза и этнической истории аборигенов Сибири. – Кемерово, 1986. – С. 44–55.

7. **Лакин, Г. Ф.** Биометрия [Текст] / Г. Ф. Лакин. – М., 1968. – 284 с.

8. **Лях, В. И.** Физическое воспитание учащихся 1–11 классов с направленным развитием двигательных способностей (учебная программа) [Текст] / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон // Физическая культура в школе. – 1999. – № 1. – С. 43–44.

9. **Пономарев, В. В.** Педагогические технологии физкультурного образования школьников Крайнего Севера [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Пономарев. – Тюмень, 2001. – 42 с.

10. **Попова, Е. В.** Оценка морфофункциональных показателей организма подростков, проживающих в различных районах республики Алтай [Текст]: автореф. дисс. ... канд. биол. наук [Текст] / Е. В. Попова. – Тюмень, 2006. – 21 с.

11. **Потапов, Л. П.** Шорцы [Текст] / Л. П. Потапов // Народы Сибири. – М., 1956. – С. 492–529.

УДК 316.3+371.7

Федоров Александр Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного университета физической культуры, Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования (ЧГНОЦ УрО РАО), sportscience@mail.ru, Челябинск

Пидуков Владислав Николаевич

Старший лаборант Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск

**ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЗДОРОВЬЯ
ЧЕЛЯБИНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Fyodorov Alexander Ivanovich

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, director of Chelyabinsk state scientific and educational centre of Ural branch of Russian Academy of Education, Ural state university of physical education, sportscience@mail.ru, Chelyabinsk

Pidukov Vladislav Nikolaevich

The senior laboratorian of Chelyabinsk state scientific and educational centre of Ural branch of Russian Academy of Education, Ural state university of physical education, sportscience@mail.ru, Chelyabinsk

**BEHAVIOURAL FACTORS OF HEALTH OF THE CHELYABINSK
SCHOOLCHILDREN**

Феномен “здоровье” обладает определенной спецификой. Сложность изучения состояния здоровья состоит в том, что в основе поведения подростка, связанного со здоровьем, лежат самые различные, иногда конфликтные, потребности. При этом значительная часть видов поведения, оказывающих влияние на здоровье, обуславливается мотивами, никак не связанными со здоровьем.

Поведение в сфере здоровья является, главным образом, результатом общепринятой деятельности, не требующей приложения особых усилий и обусловленной существующими в обществе социальными нормами. И именно такое поведение имеет более устойчивый характер по сравнению с моделями поведения, в основе которых лежит сознательная мотивация индивида. Все это существенно осложняет изучение поведенческих показателей здоровья и факторов, их обуславливающих [1; 7].

Тем не менее, существует набор показателей, которые характеризуют отношение индивида к своему здоровью: самооценка здоровья, медицинская информированность, место здоровья в системе жизненных ценностей, наличие вредных привычек (курение, употребление алкоголя и наркотиков), экологические факторы, стрессогенные факторы, физическая активность.

Особый интерес представляет изучение межнациональных, региональных, а также гендерных особенностей поведения детей и подростков в аспекте здоровья и здорового стиля жизни. Под гендером понимается социальный пол человека, который характеризует особенности социальных функций мужчины и женщины [1; 2; 4].

Исследование выполнялось в рамках международного исследовательского проекта *“Health Behaviour in School-aged Children”* (*“Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья”*).

В процессе исследования использовалась технология социально-педагогического мониторинга, под которым понимается способ организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогической системе и социальной инфраструктуре, который обеспечивает непрерывное отслеживание хода образовательного процесса, условий жизни и деятельности и дает возможность осуществления прогноза их развития.

Информация, получаемая с помощью социально-педагогического мониторинга, может быть использована специалистами органов управления образованием, социальных, педагогических и психологических служб системы образования, общеобразовательных школ, специализированных детских учреждений, физкультурно-оздоровительных и реабилитационных центров для более эффективной организации своей деятельности.

Технология социально-педагогического мониторинга использовалась для изучения здоровья, физической активности и образа жизни школьников Российской Федерации в целом и Уральского федерального округа, в частности. В процессе массового социологического исследования применялась специально разработанная анкета, включающая более 70 вопросов, объединенных в нескольких смысловых блоках: питание, физическая активность, позитивное здоровье, культура семьи, культура сверстников, поведенческий риск, вредные привычки [3; 4; 5; 6].

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования рассмотрены поведенческие факторы здоровья детей и подростков, выполнена апробация технологии социально-педагогического мониторинга здоровья и физической активности детей школьного возраста, выявлены гендерные особенности здоровья, физической активности и здорового стиля жизни подростков.

1. Самооценка здоровья подростков. Отношение человека к своему здоровью обусловлено объективными и субъективными факторами и проявляется в действиях, поступках, выражается мнениями и суждениями относительно причин, влияющих на его физическое и психическое благополучие. Отношение человека к здоровью включает в себя субъективную оценку или самооценку человеком своего физического и психического состояния. Самооценка человеком своего состояния является своеобразным индикатором и регулятором реального и вербального поведения.

Самооценка состояния здоровья непосредственно связана с целостной самооценкой человеком самого себя, своих возможностей и качеств, осоз-

нением жизненной перспективы и места среди других людей (это и обуславливает ее регулятивную функцию). Вместе с тем самооценка физического и психического состояния выступает в качестве реального показателя здоровья, поскольку установлена довольно высокая степень соответствия самооценки и объективной характеристики здоровья по данным медицинских исследований (70–80% случаев).

Установлено, что показатели самооценок девочек и девушек достоверно ниже, чем у мальчиков и юношей того же возраста; и эти различия с возрастом еще больше увеличиваются.

Гендерные различия показателей самооценок состояния здоровья проявляются в том, что для девушек в большей степени характерны различные жалобы на состояние здоровья, недомогания и психосоматические расстройства. В частности, установлено, что 15-летними девушками чаще, чем юношами, отмечены жалобы и недомогания.

2. Медицинская информированность подростков. Поведение подростков в контексте здоровья в значительной мере связано с уровнем их медицинской информированности. Медицинская информированность, в первую очередь, характеризуется знаниями подростка: о вреде для здоровья некоторых привычек, о факторах риска наиболее распространенных заболеваний, о перенесенных заболеваниях, об особенностях своего организма в связи с противопоказанием приема тех или иных лекарств, о правилах оказания первой медицинской помощи и т. п. Только имея представления об уровне санитарно-гигиенической культуры и медицинской информированности, можно оценить осознанность поведения детей и подростков в отношении своего здоровья и здоровья других людей. Кроме того, показатель медицинской информированности характеризует эффективность профилактической деятельности системы здравоохранения.

Изучение уровня медицинской информированности челябинских подростков производилась на основе анализа показателей, характеризующих отношение учащихся десятых классов к употреблению наркотических средств. Установлено, что 24,8 и 45,0% девушек и 24,8 и 39,3% юношей отметили соответственно, что полностью согласны или согласны с утверждением “многие молодые люди употребляют наркотики”(!). 20,8% девушек и 18,8% юношей считают соответственно, что употребление наркотиков “позволяет чувствовать себя лучше”, а 20,3% девушек и 24,8% юношей отметили соответственно, что употребление слабых наркотиков безвредно. Эти данные свидетельствуют о наличии негативных установок у подростков по вопросам употребления наркотических средств.

3. Место здоровья в системе жизненных ценностей. Результаты ранее проведенных социологических исследований свидетельствуют о том, что в системе жизненных ценностей индивида здоровье как базовая ценность, занимает 3–4 место после “семьи”, “работы”. В условиях современной социально-экономической ситуации ценность здоровья все в большей степени приобретает инструментальный характер.

Это связано также с тем, что при низких стартовых возможностях вхождения в рыночные отношения у большинства населения нашей страны идет эксплуатация наиболее доступного ресурса, а у детей, подростков и молодежи нередко и единственного ресурса – здоровья. Социальные последствия эксплуатации здоровья подростков очевидны: экономические потери от качества здоровья трудовых ресурсов, дополнительные финансовые вложения в программы социальной защиты населения, здоровье будущих поколений, социальное самочувствие общества, рост социальных девиаций. А в связи с увеличением в системе здравоохранения доли платных услуг при параллельном сокращении доходов большинства населения страны, росте безработицы можно уверенно прогнозировать дальнейший рост инструментальной ценности здоровья.

4. Наличие у подростков вредных привычек. В Прогнозе общественного здоровья, представленном в “Основных направлениях государственного регулирования здравоохранения Российской Федерации на 2000–2010 годы”, отмечается усиление таких факторов риска здоровья, как алкоголизм, курение, наркотическая зависимость, снижение физической активности. Подобный прогноз заставляет уделить этим факторам особое внимание.

Курение. Проведено большое количество масштабных исследований, в которых показана взаимосвязь курения со многими заболеваниями, продолжительностью жизни и смертностью (в некоторых исследованиях количество испытуемых составляло около одного миллиона человек, а срок исследования – более 10 лет). Многократно подтвержден вывод – курение вредно, особенно в детском и подростковом периоде. Кроме того, установлено, что, во-первых, именно в детском и подростковом возрасте вред от курения наибольший; во-вторых, курение, как правило, становится первой формой девиантного поведения, с которой впоследствии сочетается употребление алкоголя, а в ряде случаев – и наркотиков.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что по показателю “экспериментирования” с табакокурением достоверных различий у девушек по сравнению с юношами не выявлено, кроме возрастной группы 11-летних подростков. Интересным является то, что 13-летние девочки имеют даже большие показатели “экспериментирования” с табакокурением (46,8% девочек пробовали курить), чем мальчики этого же возраста (46,3% мальчиков пробовали курить). Установлено, что 13,8% девочек в возрасте 13 лет курят ежедневно, в то время как показатель приобщенности к курению у 13-летних мальчиков составляет 10,4%. 20,8% юношей в возрасте 15 лет курят ежедневно; это достоверно выше, чем у девушек этого же возраста (12,4%).

Употребление алкогольных напитков. Установлено, что к пятнадцатилетнему возрасту практически все подростки имеют опыт употребления алкогольных напитков, а некоторые подростки (даже 11-летние!) несколько раз бывали по-настоящему пьяными. “Критическим” возрастом в плане приобщения подростков к употреблению алкогольных напитков является

возраст 13–14 лет. В этом возрасте 47,0% девочек и 38,5% мальчиков впервые попробовали алкогольные напитки, а 26,2% девочек и 28,2% мальчиков впервые испытали состояние алкогольного опьянения.

Употребление наркотических веществ. В ходе исследований, направленных на изучение особенностей употребления детьми и подростками наркотических веществ, установлено, что употреблению наркотиков обычно предшествует курение и употребление алкогольных напитков (чем раньше подросток начинает курить, тем выше вероятность того, что в будущем он приобщится к наркотикам). Установлено также, что в последние 3–5 лет среди подростков 13–15 лет увеличилась распространенность употребления наркотических веществ, алкогольных напитков и курения, объединенных общим названием психоактивных веществ. Так, уровень распространенности ежедневного курения увеличился в 1,4 раза, уровень алкоголизации – в 1,8 раза, уровень наркотизации – в 3,0 раза.

Следует также отметить, что употребление детьми и подростками психоактивных веществ тесно связано с изменением их сексуального поведения. Установлено, что у большинства подростков, имеющих ранний половой опыт, сексуальные связи начинались с курения, употребления алкоголя и наркотиков. Случайные половые связи приводят к заражению болезнями, передающимся половым путем, в том числе ВИЧ-инфекцией. Такой комплекс факторов риска актуален для определенной части подростковой и молодежной среды и существенно осложняет формирование у них самосохранительного поведения [1; 2].

5. Влияние стрессогенных факторов. В социологическом плане стресс у подростков связан с особенностями взаимоотношений со своими сверстниками, учителями, родителями, а также общей удовлетворенностью своей жизнью. Преобладание негативных переживаний во время взаимоотношений со сверстниками (отсутствие друзей, трудности во время ответов у классной доски и публичных выступлений и т. п.), родителями (непонимание со стороны родителей, “давление” со стороны родителей, уходы из дома и т. п.), а также неудовлетворенность своей жизнью (переживание чувства раскаяния и стыда за сделанное, необходимость действовать по указанию взрослых, публичные замечания со стороны учителей и т. п.) приводят к возникновению у подростков состояния тревожности и растерянности, что может спровоцировать возникновение серьезных отклонений в физическом и психическом состоянии, возникновение болезней.

Установлено, что около половины подростков во всех возрастных группах хотя бы один раз в месяц испытывают состояние нервного напряжения. Наиболее выраженные гендерные различия установлены у подростков возрастной группы 13 лет (5,4% мальчиков и 18,4% девочек испытывают состояние нервного напряжения). Уровень личностной тревожности у мальчиков и юношей во всех возрастных группах ниже, чем у девочек и девушек того же возраста.

6. Физическая активность детей и подростков. Понятие “физическая активность” трактуется как деятельность индивида, направленная на до-

стижение физического совершенства, и характеризуется конкретными качественными и количественными показателями. Физическая активность в большей степени отражает социально мотивированное отношение человека к физической культуре. Физическая активность должна рассматриваться как главная сфера формирования физической культуры личности. Социальный аспект проблемы формирования физической активности школьников связан с тем, что воздействие природных факторов на развитие физического потенциала подростков имеет объективный характер, но его специфика состоит в том, что оно может усиливаться или ослабевать в зависимости от активности самого человека.

Установлено, что в целом для девушек характерен более низкий уровень физической активности, чем для юношей того же возраста. Так, 64,8, 65,0% и 67,3% девочек и девушек 11, 13 и 15 лет соответственно занимаются физическими упражнениями недостаточно часто. Это не позволяет добиться тренирующего эффекта занятий физическими упражнениями.

В заключение следует отметить, что выявленные в ходе исследования гендерные особенности поведения подростков в отношении здоровья используются в настоящее время при внедрении педагогических инноваций в учебно-воспитательный процесс в школе, а также при разработке образовательных программ по физическому воспитанию нового поколения.

Библиографический список

1. **Журавлева, И. В.** Здоровье подростков: социологический анализ [Текст]/ И. В. Журавлева. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2002. – 240 с.
2. **Журавлева, И. В.** Отношение к здоровью индивида и общества [Текст]/ И. В. Журавлева. – М.: Наука, 2006. – 238 с.
3. **Здоровье** и поведение школьников: Социально-педагогический мониторинг здоровья, физической активности и образа жизни школьников: Уральский федеральный округ [Текст]/ Сост. А. И. Федоров, С. Б. Шарманова. – Челябинск: УралГАФК, ЧГНОЦ УрО РАО, 2004. – 88 с.
4. **Комков, А. Г.** Здоровье и поведение российских школьников. Отчет – 2003: Национальные и региональные особенности [Текст]/ А. Г. Комков, Л. И. Лубышева, А. В. Калинин, В. Н. Утенко. – СПб.: СПбНИИФК, 2004. – 228 с.
5. **Международный** научный проект “Здоровье и поведение школьников”: Уральский регион: Теоретико-методологические, организационные, информационно-технологические и практические аспекты [Текст]/ Сост. А. И. Федоров, С. Б. Шарманова. – Челябинск: УралГАФК, 2001. – 76 с.
6. **Федоров, А. И.** Поведенческие факторы здоровья подростков: гендерный аспект [Текст]/ А. И. Федоров. – Челябинск: УралГУФК, ЧГНОЦ УрО РАО, 2007. – 28 с.
7. **Young people’s health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey /** Editors C.Currie, C.Roberts, A.Morgan, R.Smith, W.Settortobulte, O.Samdal, V.Rasmussen. – Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2004. – 248 p.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 15(075.8)

Ногерова Марьям Татиевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета Кабардино-Балкарского государственного университета им Х. М. Бербекова, laura07@yandex.ru, Нальчик

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕНИЯ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КAVKAZA

Nogerova Maryam Tatuevna

Candidate of psychological sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Faculty of Education of the Kabardino-Balkar State University, H. M. Berbekova, laura07@yandex.ru, Nalchik

UNVERBAL COMPONENTS OF TRADITIONAL COMMUNICATION PEOPLE OF NORTH CAUCASES

В современных исследованиях по психологии невербального поведения [1; 2; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 23; 24; и др.] постоянно обсуждается проблема его кодирования и одновременно с ней вопрос о существовании устойчивых целостных, взаимообусловленных совокупностей элементов невербального поведения или невербальных поведенческих паттернов, соответствующих определенным психологическим и социальнопсихологическим характеристикам личности и группы и этапам их общения. В психологии невербального общения сложилось ряд традиций изучения невербальных компонентов поведения. Для нас представляют интерес индикативное направление психологии невербального общения, в котором ставится задача описать устойчивые характеристики паттернов невербального поведения в социальной коммуникации. Исследователями этого направления описаны коды вступления в контакт, выхода из него, проявления интереса к собеседнику, некоторые характеристики статусно-ролевого взаимодействия. Данные паттерны невербального общения включают комплекс направленных к партнеру или от него действий, визуальный контакт или его отсутствие, взаимные прикосновения или полное пространственное отчуждение [18]. Следующий подход, важный для нашего исследования, – это сравнительное исследование невербальных коммуникаций представителей различных культур и этнических групп.

Результаты этих работ свидетельствуют о том, что необходимо отказаться от наивного представления об универсальности мимики, жестов, поз и рассматривать их в качестве фундаментального фактора возникновения затруднений в общении. «Родные» кинемы могут мешать пониманию со стороны иноязычного и инокультурного партнера, а «иностранные» невер-

бальные компоненты общения могут выступать в качестве своеобразного «шума», барьера общения. Именно в этнопсихологическом плане приобретает особое звучание вопрос о коннотативно-смысловом репертуаре невербальных средств общения различных общностей.

Традиция исследования невербального поведения в межкультурном плане сформировалась на основе исследований Р. Бердвистелла [30]. Он обосновал возможность изучения индикативных и коммуникативных функций невербального поведения с помощью структурно-лингвистических методов. На их основе Р. Бердвистелл создал новые способы фиксации невербальных коммуникаций и его последователи, используя их, описали этноспецифические невербальные элементы в различных коммуникативных ситуациях.

Особую роль в формировании взглядов на этно-культурные факторы функционирования невербальных компонентов общения сыграли исследования П. Экмана и У. Фризена [31]. Их работы были нацелены на поиск ответа на вопрос о возможности существования универсальных экспрессивных кодов эмоциональных состояний.

Серия экспериментов П. Экмана и У. Фризена подтвердила гипотезу о существовании как межкультурных констант, универсальных паттернов, так и существование культурных различий выражения эмоций на лице. Для того, чтобы объяснить данный феномен П. Экман разрабатывает нейрокультурную модель эмоций. Данная модель состоит из стимулов, в качестве которых могут быть различные события, ожидания, воспоминания; из описаний активности мускулов на лице при выражении основных эмоций; из правил проявления (предписаний культуры: усилить – ослабить выражение, замаскировать его); и из тех последствий – изменений на лице.

Так как сравнительные социо-этно-психологические исследования невербальных компонентов общения практически отсутствуют в отечественной психологии, то невозможно определить масштабы распространения на территории России форм поведения, выявленных западными психологами. Некоторые сведения об особенностях невербальных компонентов поведения жителей России, в частности, Северного Кавказа, дают работы, выполненные отечественными этнографами [4; 5; 7; 8; 10; 12; 13; 13; 22; 25 и др.] и психолингвистами [3; 7; 9; 11; 20; 26; 27; и др.].

Исходя из этого факта, в нашей работе осуществлен анализ, фиксирующий этноспецифические проявления невербального поведения народов Северного Кавказа.

Начнем рассмотрение невербальных компонентов поведения народов Северного Кавказа с проксемических параметров общения. Именно они наиболее интенсивно регулируются правилами коммуникации и подвергаются различным табу, а также проксемические аспекты общения лежат в основе традиции избегания, гостеприимства. Б. Х. Бгажноков подчеркивает историческую обусловленность проксемических правил и предлагает говорить о проксемике как «об особом слое культуры общения», влияющем

на возникновение «своеобразных мизансцен взаимодействия» [7, с. 72]. Из его наблюдений за поведением нескольких народов, проживающих на Северном Кавказе, следует, что регламентируются все элементы пространственной организации общения, но особенно дистанция общения между мужчиной и женщиной [7, с. 74].

Репертуар семиотически значимых параметров пространства у многих народов Северного Кавказа одинаков, что проявляется, прежде всего, в противопоставлении позиций «почетный – менее почетный», «центр – ближе, дальше от центра».

Правила проксемического поведения тесно связаны с правилами употребления невербального репертуара. Например, не принято на Северном Кавказе говорить громко, обнаруживать свое волнение, перебивать собеседника, смеяться, хлопать человека по плечу, делать какие-либо резкие движения, нарушать пространство общения.

Особую роль в регуляции взаимодействия жителей Северного Кавказа играют жесты-прикосновения и такесические параметры общения в ситуации приветствия-прощания. Среди них важное место занимают рукопожатия и отработанные веками формы прикосновения к партнеру в ситуации приветствия.

А. К. Байбурин и А. Л. Топорков [21] подчеркивают, что «в тех культурных традициях, где рукопожатия применялись в качестве этикетного жеста, различия касаются нескольких моментов: кто первым подает руку;жимают руку особе противоположного пола или не жимают; жимают руку всем присутствующим или не всем; эмоциональной окраски и техники исполнения» [6, с. 33].

Роль анализа такесики по этим параметрам имеет особое значение для понимания особенностей коммуникативного поведения жителей Северного Кавказа. Психологическое и социально-психологическое значение интеракции, ее смысл для партнеров и наблюдателей будет определяться именно тем, кто из участников первым протянул руку, обнял, поцеловал, ударил; усиливается или сокращается такесический репертуар в смешанных по возрасту и полу парах; появляются одни и те же элементы такесического поведения в отношении всех присутствующих или репертуар физических контактов меняется в соответствии с отношениями участников взаимодействия; каковы техника исполнения прикосновений, их эмоциональная сила, физическая активность.

Многие контактные табу включают запрет на прикосновения между близкими в присутствии других людей: 1) в общении между супругами; 2) между родителями и детьми; 3) между женой и родственниками мужа; 4) между мужем и родственниками жены. Считается неприличным выражать чувство симпатии к мужу или жене в присутствии других людей, иногда даже показываться вместе; мужчины в присутствии других уважаемых лиц не ласкают своих детей. Нарушение этих правил приводит к возникновению затруднений во внутриаэтническом и межаэтническом общении.

Наряду с работами, в которых в качестве специальной задачи рассматривались невербальные компоненты общения народов Северного Кавказа, представляют интерес также те исследования, в которых описываются определенные традиции поведения и среди них встречаются требования к невербальному поведению. Во всех, имеющихся в нашем распоряжении работах, отмечается значительная роль возрастного старшинства при установлении иерархии общественных статусов в традиционных обществах Северного Кавказа [4; 5; 7; 8; 10; 13; 22; 25; и др.]. Но для того, чтобы определить место традиции почитания старших по возрасту в общей системе ценностей, например, у кабардинцев, надо знать ряд факторов, которые влияют на социальный возраст: личностный, сословный, материальный, родственный, должностной. Поэтому отношение к старикам и “старшим” различается по степени обязательности нормативного поведения [5; 8]. В настоящее время, как и прежде, в кабардинском обществе продолжают различаться старики и “старшие”. Получение статуса “старшего” стало еще больше связываться с наличием или отсутствием определенных личных качеств, исчезли многие гипертрофированные формы оказания почета старшим.

Я. В. Чеснов [29] исследовал этнические нормы поведения чеченцев и отметил, что они воспринимают традиционный этикет как достояние всей нации, ее глубочайшую этническую ценность. Им выделяются некоторые черты чеченского этикета. Первейшая черта – соотнесенность поведения с другим человеком. Другая важная черта – динамизм, она проявляется в деянии, в поступке: предложить стакан воды сначала другому, не начать еду раньше гостя, не лечь раньше его спать и т. д. Третья черта – телесно-пространственный норматив: вставание, размещение старших и младших в следовании по дороге, приглашение зайти в дом. Требования этикета заставляют сидеть, не откидываясь, не расставляя ног, не крутя головой; не осматривая пристально женщину и т. д.

А. И. Мусукаев [25], изучающий историю и этнографию балкарцев, уделяет особое внимание национально ценным качествам личности и способам их выражения, обращаясь к наблюдениям различных этнографов. У балкарцев наблюдается почтительное отношение мужчин к женщинам: невозможно встретить, чтобы мужчина ехал верхом, а женщина бы шла рядом, чтобы мужчины были грубы и невнимательны к женщинам. В то же время женщины при встрече всегда уступают дорогу мужчине или встают при появлении гостей. Подобное наблюдается также в среде осетин, кабардинцев, абхаз, ингушей. [25, с. 140].

Одним из наиболее необходимых качеств «этикетной личности» у балкарцев и кабардинцев считается сдержанность [25, с. 268]. Несдержанность в словах, поступках рассматривается как источник всех бед и несчастий. В то же время они довольно общительны и непринужденны в разговоре. Кабардинцы и балкарцы высоко ценят красноречие, особенно мастерство устного публичного выступления. Истоки этой традиции уходят своими корнями в бесписьменный быт кабардинцев и балкарцев, когда приобрести

авторитет в глазах народа, отстаивать свои права или воздействовать на ход общественных дел можно было, лишь обладая силой красноречия. Важное место занимает в быту кабардинцев и балкарцев поддерживание родственных, соседских, дружеских связей и отношений.

Приведенные выше сведения об этноспецифических характеристиках взаимодействия, ценностях общения, качествах личности и «невербальных обычаях» могут быть рассмотрены с точки зрения проблемы затрудненного межэтнического и внутриэтнического общения народов Северного Кавказа. Уже эти немногочисленные данные об этноспецифических параметрах невербального общения свидетельствуют о том, что они являются важным пластом этнокультуры и входят в ее установки и ожидания. Последние включают не только отношение к данному конкретному человеку, но и отношение к своей и чужой культуре поведения. [6, с. 11].

Как видно из проведенного анализа имеющихся работ, несмотря на важность изучения невербальных компонентов общения народов Северного Кавказа, они до сих пор не стали предметом изучения в рамках социо-этнопсихологии. Большинство из представленных работ выполнено в области этнографии, этнолингвистики или психоллингвистики, что сообщает им определенный ракурс рассмотрения. В этой связи перед социальной психологией встает задача разработки положений на основе которых могло бы осуществляться исследование этноспецифических параметров невербального общения:

1. Прежде всего, мы исходим из того, что невербальное поведение является многокомпонентным, многоуровневым образованием, включающим кинесическую, такесическую, просодическую структуру и систему запахов. Ядро невербального поведения составляют самые разнообразные движения (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, интонационно-ритмические характеристики голоса, прикосновения), которые сопряжены с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношениями к партнеру, с ситуацией взаимодействия и общения. Поэтому исследование этноспецифических компонентов невербального общения предполагает обращение ко всем его структурным элементам и связям между ними.

3. Этнические паттерны невербального общения представляют собой относительно изменчивую совокупность различных элементов невербального поведения, включающую интернациональные и национальные формы выражения отношений и взаимоотношений.

4. В качестве основ формирования паттернов невербального поведения выступают различные социальные события, в том числе традиции, нормы, правила этикета и включенные в национальное самосознание ценности общения. Традиционное невербальное поведение заявляет о себе в значимых ситуациях общения.

5. Этнокультурная специализация невербального общения проявляется в принятых и табуированных формах поведения, в традиционных, стереотипных ситуациях взаимодействия, в этикетных характеристиках универсаль-

ных актов общения. Различия между народами в программах невербального поведения, приуроченных к определенным ситуациям общения, есть результат влияния культуры на правила проявления состояний, отношений, свойств и качеств личности.

7. С помощью социально-маркированных форм поведения, этносообществом осуществляется деление на «своих» и «чужих». Социальные характеристики собеседников определяются посредством возможности или невозможности употребления тех или иных социально-маркированных невербальных средств. Социально-маркированные невербальные средства являются индикаторами поло-возрастного и статусно-ролевого поведения.

8. Интерпретация невербальных компонентов общения ограничена культурной доминантой на него, а также тем, насколько оно значимо для организации коммуникации и этнического взаимодействия.

В целом, невербальные компоненты общения на Северном Кавказе выполняют ряд социально-психологических функций: регулируют половозрастное и статусно-ролевое поведение, влияют на возникновение чувства национальной идентичности, являются важным условием формирования образа – впечатления – представления о партнере как представителе своего или чужого народа.

Библиографический список

1. **Аленикова, С. И.** О жесте [Текст] / С. И. Аленикова. // Человек. – 1991. – № 3. – С. 157–165.
2. **Ананьев, Б. Г.** Избранные психологические труды: в 2-х т. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М., 1980.
3. **Андрианов, М. С.** Анализ процессов невербальной коммуникации как паралингвистики [Текст] / М. С. Андрианов. // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 115–121.
4. **Анчабадзе, Ю. Д.** Прекрасный обычай гостеприимства [Текст] / Ю. Д. Анчабадзе. // Советская этнография. – 1985. – № 3. – С. 41–50.
5. **Бабич, И. Л.** Иерархия общественных статусов в кабардинском обществе (середина 19–20 вв.) [Текст] / И. Л. Бабич. // Этнографическое обозрение. – 1994. – № 4. – С. 44–53.
6. **Байбурин, А. К.** У истоков этикета. [Текст] / А. К. Байбурин, А. Л. Топорков. – Л.: 1990. – 166 с.
7. **Бгажноков, Б. Х.** Психология и техника коммуникативного поведения адыгов [Текст] / Б. Х. Бгажноков. // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. М., 1982. – С. 47–75.
8. **Бгажноков, Б. Х.** Очерки этнографии общения адыгов. [Текст] / Б. Х. Бгажноков. – Нальчик, 1983. – 283 с.
9. **Викторова, Л. Л.** Об этнической специфике культуры [Текст] / Л. Л. Викторова. // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. Л.: 1989. – С. 205–225.
10. **Гаджиева, С. Ш.** Кумыки. [Текст] / С. Ш. Гаджиева. – М., 1961. – 255 с.
11. **Грачева, Т. Н.** Этнические особенности языка культуры [Текст] / Т. Н. Грачева. // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. Л., 1989. – С. 102–121.

12. **Джуртубаев, М. Ч.** Душа Балкарии (рукопись). [Текст] / М. Ч. Джуртубаев, – Нальчик., 1997 г.
13. **Калмыков, И. Х.** Черкесы. [Текст] / И. Х. Калмыков. – Черкесск, 1974.– 201 с.
14. **Кириленко, Г. Л.** Проблемы исследования жестов в зарубежной психологии [Текст] / Г. Л. Кириленко. // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 138–147.
15. **Кузнецова, Е. В.** Трудности педагогического общения, обусловленные невербальным поведением учителя, методы их коррекции [Текст] / Е. В. Кузнецова. // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция (тез. докл.). – Ростов-на-Дону, 1990. – С. 75–81.
16. **Кузнецова, Е. В.** Средства этикетного общения: внешность, мимика, жесты, взгляды. Прочие невербальные компоненты [Текст] / Е. В. Кузнецова. // Все об этикете. – Ростов-на-Дону. – 1995. – С. 312–31.
17. **Лабунская, В. А.** Невербальное поведение. [Текст] / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1986. – 136 с.
18. **Лабунская, В. А.** Введение в психологию невербального поведения. [Текст] / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1994. – 43 с.
19. **Лабунская, В. А.** О “практичности” социальной психологии невербального общения [Текст] / В. А. Лабунская. // Психологический вестник. – Изд-во РГУ. – 1996. – С. 307–327.
20. **Леонтьев, А. А.** Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. Объем, задачи и методы этнопсихоллингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. – С. 5–14.
21. **Лунин, И. И.** Исследования родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах [Текст] / И. И. Лунин, Г. В. Старовойтова. // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. – Л., 1989. – С. 6–16.
22. **Магомедов, А. Х.** Общественный строй и быт осетин. [Текст] / Орджоникидзе, 1991. – 222 с.
23. **Мартинес, Э. Л.** Внесловесный язык [Текст] / Э. Л. Мартинес. // Культуры. – 1986. – № 2. – С. 12–26.
24. **Мигаротто, Ч.** Международный язык жестов [Текст] / Ч. Мигаротто. // Курьер ЮНЕСКО. – 1974. – № 3. – С. 20–24.
25. **Мусукаев, А. И.** Об обычаях и законах горцев. [Текст] / А. И. Мусукаев. – Нальчик, 1986. – 58 с.
26. **Национально-культурная специфика речевого поведения.** [Текст]. – М., 1977. – 352 с.
27. **Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР.** [Текст]. – М., 1982. – 152 с.
28. **Новое и традиционное в культуре и быте кабардинцев и балкацев.** [Текст]. – Нальчик, 1986. – 296 с.
29. **Чеснов, Я. В.** Женщина и этика жизни в менталитете чеченцев [Текст] / Я. В. Чеснов. // Этнографическое обозрение. – 1994. – № 5. – С. 34–44.
30. **Birdwhistell, R.** Kinesick and Context Essays on Body–Motion Communication. Harmonds Worth, 1973. – 338 p.
31. **Ekman, P.** Facial expression // Nonverbal behavior and communication. New York, 1978. – P. 97–115.

Климашин Игорь Александрович

Аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсеева, sbor24@yandex.ru, Саранск

**СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ
В МОРДОВСКОМ КРАЕ В 20–40-Е ГГ. XX ВЕКА**

Klimashin Igor Aleksandrovich

*Postgraduate student of the Department of pedagogy Mordovia State Pedagogical Institute
M. E. Evseev, sbor24@yandex.ru, Saransk*

**THE STRUCTURE OF LIQUIDATION ILLITERACY
EDUCATION SYSTEM IN MORDOVIA REGION
IN 20–40 YEARS XX CENTURY**

Одной из наиболее актуальных проблем современного общества является постановка вопроса о функциональной грамотности и неграмотности. Тот уровень знаний и умений, который двадцать или тридцать лет назад позволял считать человека вполне грамотным, может быть уже недостаточным сегодня, и функционально грамотный тогда человек, если его знания и умения остались на том же уровне, теперь может оказаться функционально неграмотным. В условиях начавшейся социокультурной модернизации российского общества, осознания потребности совершенно иного уровня знаний всего взрослого населения страны, опыт организации системы ликвидации неграмотности, с ее несомненной направленностью на широкий охват населения становится актуальным в современных условиях.

В более широком понимании ликбез означает охват всех форм деятельности, направленных на удовлетворение образовательных потребностей различных категорий населения.

В статье используется понятие «**Мордовский край**», под которым понимается – до 1928 г., та часть Поволжско-Уральского метарегиона, на которой в рассматриваемый период имело место высокая концентрация мордовского населения, проживавшего как компактно, так и дисперсно среди других народов на территориях Пензенской, Тамбовской, Симбирской, Саратовской, Оренбургской, Самарской, Казанской губерний, а после приобретения мордвой собственной государственности (1928 г.), территории Нижегородской, Пензенской, Тамбовской, Ульяновской губерний вошедших в состав Мордовской автономной области, а позже в состав МАССР.

В целом исторический опыт создания и развития вариативной системы ликвидации неграмотности в Мордовском крае, накопленный богатый методический и дидактический опыт имеет не только теоретико-познавательное значение, но и обладает научно-практическим потенциалом, который может содействовать модернизации образовательной системы.

После Октябрьской революции советские педагоги, стремились найти новые формы организации учебного процесса. Открывавшиеся на местах учебно-просветительные учреждения имели различные учебные планы, многое зависело от ориентации организаторов, состава кадров, традиций.

Изучение образовательной ситуации свидетельствует, что **начальной и основной ступенью системы ликвидации неграмотности в Мордовском крае стали не школы грамоты, а ликпункты**, в которые принимали совершенно не умеющих читать и писать и тех, кто знал буквы, но не умел читать. Их основная задача заключалась в предоставлении возможности обучающимся овладеть навыками чтения, письма и счета, в приобщении неграмотных к активному участию в общественно-политической жизни.

В Мордовском крае в основном существовали ликпункты трех типов: пришкольные, самостоятельные, а также методическо-инструктивные. Большинство ликпунктов в сельской местности Мордовского края были пришкольными. Они создавались на базе существующих или вновь создаваемых национальных школ для детей [1].

Самостоятельные ликпункты открывались в тех селениях, где некоторые учителя по местным условиям не могли охватить неграмотное население. Взрослые в городах в основном обучались в ликпунктах созданных при промышленных предприятиях. Кроме того, ликпункты открывались и в клубах, библиотеках, читальнях, красных уголках, в рабочих общежитиях.

Подчеркнем, что в программах обучения всех форм ликбеза в начальном периоде не содержалось даже попыток создания объективной мотивации преодоления неграмотности, что во многом снижало ее эффективность и свидетельствовало о политическом характере кампании по ликвидации неграмотности.

В целом программа ликвидации неграмотности была рассчитана на начальном периоде на срок от 3–4 месяцев до 8 месяцев, с занятиями по два – три раза в неделю. Для усвоения первоначальной грамоты отводилось от 76 до 89 учебных часов. В программу обучения на ликпункте включались чтение, письмо, счет, а также объяснение основных политических вопросов строительства Советского государства.

Программа обучения на ликпункте во многом была **нацелена не на учебно-образовательный процесс, а, в первую очередь, призвана была разрушить прежнюю систему ценностей (включая религиозные ценности)**. Таким образом, окончивший ликпункт должен был не только иметь элементарную грамоту, но, прежде всего, ориентироваться в общественно-политической жизни.

В том случае, если малограмотный (так называли окончившего ликпункт) не занимался самостоятельно, т. е. не читал книги, газеты и журналы, то через некоторое время он забывал полученные в ликпункте знания. До 40% окончивших ликпункты возвращались туда вновь. До 1926–27 учебного года ВЧК л/б и органы народного образования проводили работу

по обучению неграмотных, в основном, начиная с 11 летнего возраста. Это лишь несколько задержало рост неграмотности, но не ликвидировало ее. Ввиду отсутствия в стране начальных школ, ряды неграмотных пополнялись подростками, которые оказывались вне учебы.

Развитие промышленности и сельского хозяйства **во второй половине 20-х г. потребовало дальнейшего совершенствования школ взрослых первого звена (школ грамоты и малограмотных)**: ликпункты были переведены на годичный срок обучения.

Для предупреждения рецидива неграмотности было необходимо продолжить процесс обучения. **Непосредственным продолжением школ грамоты являлись школы для малограмотных.** Таким образом, школы по ликвидации малограмотности являлись своего рода II ступенью в системе образования рабочих и крестьян.

В 20-е гг. учебный план школ малограмотных был рассчитан на 168 часов: русский (или родной) язык – 42, начала арифметики – 42, природоведение – 28, география и мироведение – 28, история – 14, политграмота – 14 часов [2]. Эти школы ставили своей задачей добавить взрослому малограмотному минимум навыков по чтению, письму, счету, научить его работе с книгой, газетой, картой, диаграммами для того, чтобы он смог разбираться в вопросах социалистического строительства. Кроме перечисленного требовалось сообщить элементарные сведения по геометрии, научить малограмотных писать заявления, донесения, делать вычисления с числами любой величины.

Школы малограмотных готовили взрослых к следующим ступеням образовательной системы: школе взрослых повышенного типа, совпартшколе и рабфаку. Однако в Мордовском крае к середине 20-х годов их еще было очень мало.

Систематическую помощь в своей практической работе ликвидаторы неграмотности получали через **методическо-инструктивные ликпункты**, впервые появившиеся в Мордовском крае в 1922 г. Методическо-инструктивные ликпункты представляли собой новый тип школы грамоты и малограмотных. Они являлись также *центром повышения квалификации работников ликбеза*.

По постановке учебно-воспитательной работы методическо-инструктивные ликпункты служили образцом для других школ. Они в первую очередь снабжались всеми новейшими пособиями и укомплектовывались лучшими учителями. Располагались эти школы в местах, удобных для посещения их массовым учительством. Перед ними ставилась задача оказывать помощь недостаточно опытным ликвидаторам в практической работе, повышать их методический уровень.

Инструктивные ликпункты и школы малограмотных являлись учреждениями, проводящими в жизнь новые методы обучения грамоте взрослого населения. Они служили также центром практического проведения в жизнь всей методической работы по ликбезу. Инструктивные ликпункты прини-

мали участие в проведении агитационной кампании по вовлечению учащихся в школы ликбеза; инструктора посещали с целью контроля и помощи ликвидаторам подведомственные ликпункты и школы малограмотных; заботясь о повышении квалификации ликвидаторов, созывали совещания и курсы.

В программу были включены учебные дисциплины повышенного уровня: политграмота, обществоведение, математика, экономическая и физическая география, сельское хозяйство. Кроме того, на занятиях в методическо-инструктивных ликпунктах знакомили с материалами партийных съездов и конференций, обучали методике работы в пунктах ликбеза, проведению индивидуально-группового обучения, организации экскурсий и культурно-массовой работы [3].

Ликпункты и школы малограмотных были самыми распространенными, но не единственными школами взрослых I звена в начале становления системы ликбеза. По предложению Н. К. Крупской, создавались **начальные школы взрослых с трехгодичным сроком обучения**. Эти школы объединяли ликпункт и школу малограмотных. Но они не получили широкого развития ни и в Мордовском крае, ни в РСФСР в целом – трехлетний срок обучения оказался слишком длительным [4].

Своеобразной формой обучения неграмотных в 1920-е гг. в Мордовском крае являлись **передвижные школы грамоты**, сыгравшие большую роль в поднятии общей грамотности населения, в том числе среди мордвы. Впервые такие школы были организованы в начале 20-х годов в Симбирской губернии. Они переезжали от одного населенного пункта в другой с укомплектованным оборудованием и персоналом. Срок обучения в таких школах был 2 месяца. В губернии насчитывалось до 50 школ: от 5 до 15 на уезд [5].

Развитию национальной системы ликбеза **способствовала и сформированная к середине 20-х г. национальная система общего образования**. Перевод преподавания мордовских школ на родной язык начал осуществляться с 1923/24 учебного года. В следующем учебном году в Пензенской губернии было переведено на родной язык 25% всех мордовских и 95% – всех татарских школ. К 1926 г. в Пензенской губернии на родной язык перешли 67% мордовских школ, а в татарских школах такой переход был завершен полностью.

В Саратовской губернии на родном языке вели обучение 100% школ для татарских детей и 80% школ для мордовского населения. В Ардатовском уезде Симбирской губернии на родном языке велось обучение в 37,3% мордовских школ и во всех татарских школах.

С 1932 г. **в системе ликбезов Мордовского края происходили существенные изменения, вызванные тем, что отныне на школы грамоты возлагались задачи не только научить неграмотных читать и писать, но и дать рабочим и крестьянам определенные знания, необходимые в его производственной работе.**

Главное внимание теперь обращалось на степень усвоения учебного материала, на умение работать с книгой и на развитие у учащихся ликпункта навыков самостоятельно разбираться в основах техники, агрономии, учета [6].

Именно в этих целях в программу ликпунктов вводятся занятия по минимуму и агроминимуму (в сельской местности их называли агро и зоочасами). **Школы грамоты, таким образом, становились одновременно своеобразными очагами подготовки кадров начальной квалификации.** С начала 30-х г. вся сеть ликбезов переходила на работу по конкретным учебно-производственным планам и на твердую предметную систему. С этого времени неграмотный должен был получить знания в объеме двух лет начальной школы и выше.

В начале 30-х г. *по мере сокращения числа неграмотных и увеличения числа малограмотных, центр внимания все больше перемещался на работу с малограмотными.* Ежегодный выпуск окончивших школу грамоты для взрослых примерно соответствовал росту неграмотности за счет молодежи, не охваченной школой. Именно для этой категории неграмотных организовывались одногодичные и двухгодичные школы взрослых. В эти годы для них была создана широкая сеть общеобразовательных школ.

Обучение в школах для взрослых велось в объеме программы за 4 года начальной школы по трем предметам: русский язык, арифметика, география. После окончания школы для малограмотных можно было поступить в школу взрослых повышенного типа.

До начала 30-х г. в школах ликбеза обучали только в зимне-весенние месяцы (обычно с декабря по май). Не усвоившие полностью программу забывали за весенне-летний период полученные знания и к началу следующего учебного года вновь возвращались в ликпункт.

Задача непрерывного учебного года заключалась в вовлечении в обучение всех неграмотных, оставшихся неохваченными в зимний период, а также в продолжении занятий с теми, кто не полностью усвоил программу и в развертывании массовой политпросветработы. В середине 30-х гг. учебный год в школах взрослых в среднем по Мордовии насчитывал уже 362 учебных часа [7]. В большинстве школ занятия проходили ежедневно, кроме выходного дня, по три часа каждое занятие. В конце каждого учебного года проводились испытательные экзамены: успешно усвоившие программу переводились в школу малограмотных, окончившие школу малограмотных – в группы третьего года обучения. Учебный процесс при летней работе организовывался на предприятиях, совхозах и колхозах. Особое внимание уделялось работе с сезонными рабочими [8]. Таким образом, для закрепления знаний малограмотных в Мордовии в 30-х гг. существовали и школы малограмотных, и группы летней работы.

Другими формами системы ликбеза в Мордовском крае в 20-х–30-х гг. также являлись: **кружки малограмотных, женские кружки малограмотных** и т. д.

С 1939 г. после официального объявления завершения «в целом» ликвидации неграмотности вся дальнейшая работа по преодолению неграмотности **была передана непосредственно в ведение общеобразовательных школ.**

Итак, школы ликбеза на территории Мордовского края 1920-х–30-х гг. представляли собой непрерывный процесс ликвидации безграмотности, своеобразную систему организации процесса обучения неграмотных взрослых.

Основное своеобразие школ ликбеза заключалось в том, что они, в отличие от общеобразовательной школы, давали взрослым не только элементарную грамоту, необходимую в повседневной жизни и трудовой деятельности. Эти школы являлись с первых дней существования еще и одной из основных частей политпросветработы. Поэтому на них возлагалась обязанность способствовать не только поднятию общей грамотности взрослого населения, но и содействовать формированию нового мировоззрения, новых отношений. С начала 30-х г. школы грамоты становятся еще и опорными пунктами распространения агрономических (в деревне) и производственных (в городе) знаний, способствуя, таким образом, повышению производительности труда.

Библиографический список

1. ЦГАРМ, Ф.р. 464. Оп. 1. Д. 5. Л. 37
2. **Инструкция** для учителей школ грамотности 2 ступени и программы этих школ. [Текст] – Петроград, 1919. – С. 8.
3. **Голант, Е.** Школьная работа со взрослыми. [Текст]/ Е. Голант, Е. Ширяев – М.-Л.: Учпедгиз, 1931. – С. 94.
4. **Горностаев, П. В.** Великий Октябрь и развитие образования взрослых. [Текст]/ П. В. Горностаев. // Открытая школа. – 1997. – № 6. – С. 41.
5. ГАУО Ф.р. 190. Оп.1. Д.6. Л.19.
6. **Красовицкая, Т. Ю.** Власть и культура. Исторический опыт организации государственного руководства национально-культурным строительством в РСФСР. 1917–25. [Текст]/ Т. Ю. Красовицкая. – М.: Наука, 1992. – С. 101.
7. ЦГА РМ, Ф.р. 464., Оп.1. Д.5. Л.Л.43
8. **За большевистские** темпы ликбезработы в летний период. [Текст] – М.: Наркомпрос РСФСР, 1931. – С. 24.

РАЗДЕЛ VIII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 37.018.46

Холина Лидия Игнатьевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, L.holina33@yandex.ru, Новосибирск

Погребняк Елена Викторовна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Pogrebnyak-E@yandex.ru, Новосибирск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ
И МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЕЕ ИЗМЕНЕНИЯ
НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Kholina Lidiya Ignatievna

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Department of Pedagogy and Psychology, Physics-Mathematics and Information Economics Education Institute, State Pedagogical University of Novosibirsk, L.holina33@yandex.ru, Novosibirsk

Pogrebnyak Elena Viktorovna

Post-graduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Physics-Mathematics and Information Economics Education Institute, State Pedagogical University of Novosibirsk, Pogrebnyak-E@yandex.ru, Novosibirsk

**TEACHER'S PROFESSIONAL ATTITUDE AND MODELLING
THE PROCESS OF ITS CHANGING AT PROFESSIONAL
DEVELOPMENT COURSES**

Современные тенденции развития образования отражают общую картину интенсивных перемен в обществе и государстве. В условиях необходимости перехода к новой образовательной парадигме, система дополнительного профессионального образования через курсовую подготовку учителя, наиболее динамично включается в перестроенные процессы. Вопросами продуктивной организации системы повышения квалификации занимаются многие ученые (В. Г. Воронцова, В. Б. Гаргай, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Э. М. Никитин, М. М. Панасенкова, Т. С. Панина, Ф. Г. Пачанин, М. М. Поташник, В. А. Слостенин, В. Я. Синенко, П. В. Худоминский, Г. Р. Юсупова и др.). Анализ их работ, научный поиск и опыт деятельности институтов повышения квалификации показал, что данная система обладает способностью гибкой адаптации к быстро меняющимся запросам социума.

Однако наименее разработанными являются проблемы, относящиеся к изменению личности учителя.

Успех реформационных процессов в образовании зависит от «совершенствования педагогического корпуса» (национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»), от того, насколько учитель осознал их ценность и сформировал свое отношение к происходящим изменениям. Одной из целей современного дополнительного профессионального образования, с нашей точки зрения, является повышение качества педагогической деятельности учителя через изменение его профессиональной позиции. Мы провели теоретический анализ исследований [1; 2; 5], который актуализировал необходимость рассмотреть содержание и структуру профессиональной позиции учителя через систему основополагающих понятий: «профессиональная позиция», «изменение профессиональной позиции», «профессиональное развитие».

Понятие «профессиональной позиции учителя» мы определяем как ценностно-смысловую систему отношений учителя к себе как к профессионалу, к своей профессиональной деятельности, к другим субъектам и объектам своей профессиональной деятельности, основанную на потребности учителя в профессиональном росте.

Процесс изменения профессиональной позиции учителя интерпретирован нами через интеграцию прямых и обратных изменений, влекущих за собой переосмысление системы взглядов, отказ от определенных убеждений, сохранение продуктивного педагогического опыта, поступательное движение, обуславливающее развитие, становление и формирование позиции.

Профессиональное развитие учителя, в функциональном аспекте рассматривается не только через разделение личностных и деятельностных составляющих профессиональной позиции, но и как непрерывный процесс изменения во времени системы профессиональных отношений, обусловленный внешними и внутренними факторами влияния и механизмами изменения.

Система основополагающих понятий позволила раскрыть содержание и описать структуру профессиональной позиции. В ходе решения этой задачи мы выявили, что профессиональная позиция детерминирована социальным, профессиональным и личностным пространством, которые обуславливают ценностно-смысловую составляющую системы профессиональных отношений и предопределяет содержание мотивационно-смыслового ее компонента. Средством реализации сформированных на основе мотивационно-смыслового блока выступает когнитивный компонент системы отношений. В нашем случае, это специальные знания, без которых личность не может состояться как профессионал. Третьим рефлексивно-деятельностным компонентом описываемой системы является реализация, накопленного в профессиональной деятельности опыта, благодаря смысловой и когнитивной составляющей.

Поиск новых способов организации процесса изменения профессиональной позиции учителя позволил отметить, что профессиональному развитию учителя способствует комплекс условий в системе повышения квалификации, обеспечивающий рост профессионализма благодаря изменению профессиональной позиции.

Педагогические условия: проблематизация содержания своей педагогической деятельности, структурирование содержания обучения и практической деятельности на основе проектирования учебно-воспитательного процесса, право выбора слушателями своей позиции по отношению к обсуждаемым вопросам, высокий профессионализм преподавателей системы повышения квалификации.

Психологические условия: соответствие содержания и формы организации занятий возрастным и личностным особенностям слушателей, демократический стиль общения между преподавателем и слушателями, создание доброжелательной комфортной атмосферы на занятиях, актуализация рефлексивных механизмов, актуализация личностных смыслов процесса самообразования, преодоление заблуждений и ригидных установок.

Организационные условия: использование технологий активного и интерактивного обучения, включение канала обратной связи со слушателями, анализ различных вариантов сотрудничества в послекурсовой период, использование мониторинга текущих и отсроченных результатов изменения профессиональной позиции.

Для повышения продуктивности курсовой подготовки необходимо учитывать вышеперечисленные условия. С этой целью нами создана структурно-функциональная модель процесса изменения профессиональной позиции, которая является средством реализации этих условий (рисунок 1). На основе модели разработана методика обучения учителей начальных классов и осуществлена ее экспериментальная апробация. Результативность опытно-экспериментальной работы представлена в ряде публикаций [3; 4].

Опишем технологию модульного обучения, которая является ядром разработанной и реализованной методики. Она выстроена в логике деятельностного подхода, который позволил спроектировать процесс изменения профессиональной позиции через включение педагогов в различные виды и формы поисковой деятельности, сформулировать его цели через результаты, выраженные в действиях специалистов, осуществить рефлексию полученных результатов.

Технология модульного обучения представлена последовательностью шести модулей: диагностический; самоопределенческий; информационно-ознакомительный; проектировочный; созидательно-преобразующий; рефлексивно-координирующий. Реализуется технология в процессе двухнедельной курсовой подготовки, которая разбита на два сессионных периода (одна неделя занятий, затем двухнедельный перерыв и далее вторая учебная неделя). Каждый модуль состоит из содержательного, технологического и диагностического этапов, имеет свои цели и направлен на решение определенных для него задач.

Диагностический модуль характеризуется определением образовательных потребностей участников, созданием комфортной атмосферы сотрудничества, выявлением объема и характера жизненного опыта, выяснением психологических особенностей и исходных позиций, созданием доброжелательной обстановки взаимодействия, изучением и оцениванием исходного уровня компонентов профессиональной позиции.



Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель процесса изменения профессиональной позиции учителя в системе повышения квалификации

Самоопределенческий модуль предполагает создание обстановки для обсуждения положительных и отрицательных сторон спорного процесса. Происходит анализ педагогической реальности, позволяющий конкрети-

зирать спорные моменты состояния педагогической практики, увидеть тенденции развития, реальные возможности и потребности педагогической системы, выявить проблемы и противоречия, изучить исходные позиции слушателей.

Информационно-ознакомительный модуль включает в себя освоение профессиональных знаний, технологий, стратегий и т. д., соответствующих достижению современного качества образования. Формирование системных методологических знаний происходит в результате включения новых элементов в имеющуюся систему знаний посредством сравнительно-сопоставительного анализа различных моделей обучения. Такой анализ становится предпосылкой для осознанного выбора и самостоятельного конструирования педагогом эффективной модели обучения.

Следующий *проектировочный модуль* предоставляет возможность для применения приобретенных знаний и предполагает осуществление планирования образовательного процесса, соответствующего обсуждаемой на занятиях проблеме. Здесь получает воплощение идея создания практических разработок сценариев занятий, предполагающих коррекцию традиционных методических моделей объяснительно-иллюстративного обучения на основе выявления новых возможностей. Происходит «выращивание» нового содержания, технологий образования, способов педагогической деятельности, осуществляется моделирование содержания образования и процесса обучения. В результате выстраивается индивидуальная траектория процесса самообразования, повышается мера ответственности участников, развивается устойчивая мотивация.

Выход учителя на самостоятельную смысловую регуляцию творчески-преобразовательной деятельности предполагает созидательно-преобразующий модуль, который реализуется в межсессионный период курсовой подготовки. Учитель на практике внедряет и проверяет эффективность применения разработанной методической системы.

Рефлексивно-координирующий модуль инициирует включение интеграционных рефлексивных процессов, позволяющих проанализировать свою деятельность, деятельность своих учеников, деятельность коллег, конкретные педагогические ситуации, результаты взаимодействий с учениками и т. д., внести необходимые коррективы в свою работу. Зафиксировав личностные затруднения в процессе созидательно-преобразующего модуля, учитель более осознанно приступает к занятиям во второй сессионный период, координируя свою образовательную траекторию в зависимости от личностных образовательных потребностей. Обозначение четких позиций профессиональных затруднений позволяет перейти к поиску путей их устранения. Опорой для осознания противоречий, определения проблем и причин служит механизм самоанализа, выход на рефлексивно-оценочную деятельность.

Результативность разработанной технологии проверялась в ходе эксперимента. В нем принимали участие 144 учителя начальных классов посетивших курсы повышения квалификации по теме «Деятельностный подход и его

реализация в обучении младших школьников»; 24 педагогов, которые продолжили свою образовательную траекторию в работе творческой группы.

Эксперимент был направлен на повышение уровня сформированности компонентов профессиональной позиции учителя. При создании критериально-оценочной базы и уровнейых характеристик данного феномена мы исходили из структуры профессиональной позиции и выделили следующие критерии с соответствующими показателями: мотивационно-смысловой, когнитивный и рефлексивно-деятельностный. Мотивационно-смысловой критерий – это эмоциональное отношение к различным аспектам профессиональной сферы деятельности, показателями которого выступают: осознание личностно-значимой проблемы в педагогической деятельности, наличие интереса к педагогическим нововведениям, осознание необходимости изменений в своей педагогической деятельности, потребность в формировании и развитии педагогических умений, уверенность в своих силах, стремление к анализу своей профессиональной деятельности, стремление к повышению квалификации. Когнитивный критерий отражает уровень владения профессиональными знаниями (глубокие, неполные, поверхностные, отсутствие знаний). Рефлексивно-деятельностный раскрывается через умения рационально избирать соответствующий ситуации педагогический инструментарий – это умение критически оценивать эффективность/неэффективность своей профессиональной деятельности, умение зафиксировать проблему в педагогической деятельности, способность выбрать наиболее продуктивные методы и приемы организации образовательного процесса, умение применять на практике освоенные теоретические знания.

Для оценки результативности опытно-экспериментальной работы были подобраны соответствующие методики и получены данные, подтверждающие положительную динамику относительно всех компонентов профессиональной позиции (рисунок 2).



Рисунок 2 – Средние значения по компонентам профессиональной позиции

Оценка значимости различия средних значений осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента для связанных выборок. По мотивационно-смысловому, когнитивному и рефлексивно-деятельностному компонентам значения возросли, соответственно: $t = -16,6$ при $p < 0,00001$; $t = -21,25$ при $p < 0,00001$; $t = -14,98$ при $p < 0,00001$.

Об изменении профессиональной позиции учителей свидетельствует продолжение их образовательной деятельности в послекурсовой период. Все слушатели выразили желание продолжить дальнейшее сотрудничество в различных формах предложенных институтом повышения квалификации. Наиболее предпочтительными формами оказались курсы повышения квалификации (63%) и работа в творческой группе (55,5%). 22,2% выбрали индивидуальные консультации с преподавателем, 14,8% – групповые консультации. Попасть на стажировку захотели 7,4% учителей, 63% слушателей отдали предпочтение самообразованию. Полученные данные косвенно демонстрируют положительную динамику изменения мотивационно-смыслового компонента профессиональной позиции участников курсовой подготовки.

24 учителя (16,7%), на основе разработанной программы творческой группы продолжили развитие своей профессиональной компетентности в межкурсовой период. Из-за территориальной отдаленности, дефицита временного ресурса и другим причинам, 43 учителя (30%) выбрали иные формы взаимодействия в межкурсовой период: семинары, стажировки, конференции, групповые и индивидуальные консультации с преподавателем, дистанционные консультации по средствам электронной почты.

С целью определения отсроченной результативности курсов в процессе нашего исследования была проведена пролонгированная диагностика изменения уровня компонентов профессиональной позиции, которая позволила увидеть продуктивность внедрения разработанной нами структурно-функциональной модели.

Библиографический список

1. **Куницкая, Ю. И.** Педагогическая позиция учителя: монография [Текст] / Ю. И. Куницкая. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 383 с.
2. **Максимова, В. Н.** Акмеология последипломного образования педагога: монография [Текст] / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение Ин-т образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 227 с.
3. **Погребняк, Е. В.** Влияние деятельностного подхода на преодоление стереотипов на курсах повышения квалификации [Текст] / Е.В. Погребняк, Л.И. Холина // Инновации и качество образования: материалы Международной научно-практической конференции: в 3 ч. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2008. – Ч. 2. – С. 300–306.
4. **Погребняк, Е. В.** Проявления субъектной позиции учителя начальных классов в условиях курсов повышения квалификации [Текст] / Е.В. Погребняк, Л. И. Холина // Качество образования: методология, теория, практика: материалы

Всероссийской научно–практической конференции: в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – Ч. 2. – С. 178 –182.

5. **Поташник, М. М.** Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст] / М. М. Поташник. – М.: Центр пед. образования, 2009. – 445 с.

УДК 37.018.46(378.046.4)

Калашникова Наталья Григорьевна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования по инновациям и инвестициям, Барнаул

Жаркова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования по учебно-методической работе, zhen14@mail.ru, Барнаул

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ:
РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ
СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Kalashnikova Natalia Grigoryevna

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Vice Rector of the Altai Krai Institute for Advanced Training in education innovations and investments, Barnaul

Zharkova Elena Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Vice Rector of the Altai Krai Institute of Teacher Training on the educational and methodical work, zhen14@mail.ru, Barnaul

**MODERN EDUCATIONAL MANAGEMENT: REGIONAL
MODEL FOR INCREASING MANAGEMENT SKILLS
IN GENERAL EDUCATION**

В настоящее время к качеству и эффективности управления в сфере образования предъявляются высокие требования [1].

Анализ вариативности подходов к обучению руководителей системы образования позволяет выделить два направления: а) совершенствование или дополнение имеющихся профессиональных компетенций руководителей, и б) попытка подготовки управленцев к согласованной работе в целостном едином управленческом пространстве, синхронизируя управление инновационными процессами на всех уровнях системы образования. На обеспечение качественной подготовки руководителей к согласованной работе в це-

лостном едином управленческом пространстве направлена разработанная и реализуемая в АК ИПКРО дополнительная профессиональная образовательная программа «Современный образовательный менеджмент».

Объективная сложность выполнения управленческих функций в условиях модернизации образования заключается, на наш взгляд, в том, что многие инновационные процессы разворачиваются «единым пакетом», одновременно и параллельно, во взаимосвязи друг с другом. Вместе с тем, реальная практика управления в краевой системе образования характеризуется недостаточной степенью готовности руководителей в области управления инновационными процессами и использования инновационных технологий управления. В ряде ситуаций наблюдается отсутствие согласованного, взаимодополняющего, осуществляемого на принципах сотрудничества и партнерства взаимодействия руководителей на различных этапах принятия и реализации управленческих решений и др.

Целостность и единство создаваемой в региональной системе повышения квалификации работников образования (далее – СПКРО) многовекторной системы непрерывного повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений обеспечивается такими факторами, как:

– наличие базовой модульной образовательной программы «Современный образовательный менеджмент», разработанной авторским коллективом АПК ИПРО [2; 3; 4];

– наличие сертифицированных кадров (тьюторов) в АК ИПКРО, обеспечивающих освоение содержания данной базовой программы повышения квалификации на основе компетентностного подхода;

– наличие действующих методических сетей АК ИПКРО, специализированных на диссеминацию инновационного управленческого опыта, сети муниципальных ресурсных центров дистанционного образования, стажерских и модельных площадок, созданных в рамках проекта «Сетевая школа управленческих кадров общего (среднего) образования»;

– наличие регионального нормативно-правового обеспечения организации непрерывного повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений на модульно-компетентностной основе с использованием дистанционных технологий.

Важным условием эффективности реализации программы является создание команды из специалистов различных структурных подразделений АК ИПКРО, владеющих опытом эффективного использования интерактивных технологий обучения взрослых и работы в команде. В АК ИПКРО объединяющим и координирующим центром проекта стал научно-методический центр сопровождения модернизации образования. Площадкой проектирования способов реализации проекта является постоянно действующий методологический семинар ИПКРО и специально обустроенное пространство на Google.

На данном этапе реализация базовой программы повышения квалификации «Современный образовательный менеджмент» направлена на развитие

базовой компетентности директоров школ-лидеров Алтайского края в области образовательного менеджмента. В рамках апробации многовекторной системы непрерывного повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений целью этапа заключалась в создании сети стажерских площадок АК ИПКРО по распространению инновационного управленческого опыта на базе этих школ.

В соответствии с поставленными целями формирование учебных групп осуществлялось на основе отбора директоров базовых школ, школ – победителей конкурсов ПНПО, школ – инновационных площадок регионального и федерального уровней и др. и опиралось на следующие принципы:

- наличие эффективного инновационного управленческого опыта, значимого для распространения на региональном и межрегиональном уровнях;
- наличие необходимых организационных, кадровых и материально-технических условий для открытия на базе школы стажерской площадки АК ИПКРО по распространению *инновационного управленческого* опыта на региональном и межрегиональном уровнях.

В содержании программы усилены анализ инновационного опыта управления школой – лидером, разработка способов и форматов его распространения в крае и на межрегиональном уровне, выделение проблем и постановка целей и задач развития школы на перспективу до 2012 г., а также проведена конкретизация процессуально-деятельностного содержания модулей программы.

Модульное построение базовой программы повышения квалификации и высокий уровень ее учебно-методического оснащения обеспечивают возможность ее оперативной модификации при организации обучения различных целевых групп в зависимости от результатов целеполагания обучающихся на основе анализа профессиональных затруднений.

Освоение содержания данной программы организуется через:

- а) учебные проектно-аналитические сессии, на которых:
 - выявляются профессиональные дефициты директоров школ в области образовательного менеджмента;
 - формируется их готовность к работе с инновационным управленческим опытом в различных позициях (позиция руководителя школы, школы – стажерской площадки, позиция организатора стажировки, позиция обучающегося стажера и др.);
 - определяется тематика стажировок и индивидуальных итоговых проектов;
 - осваиваются новые способы управления, позволяющие корректировать должностные инструкции, нормативно-правовое обеспечение и имеющиеся функциональные структуры;
- б) самостоятельную исследовательскую и проектировочную деятельность обучающихся, направленную на реализацию изменений школ, где работают участники программы, программирование развития школы до 2012 г. и корректировки модели управления развитием школы;

в) итоговую аттестацию обучающихся по результатам представленных проектов, рефлексивных отчетов в установленные сроки.

Основанием для разработки и отбора содержания повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений послужили сущностные характеристики управленческой деятельности, связанные с анализом, экспертизой, рефлексией, коммуникацией и проектированием (Г. П. Щедровицкий и его последователи).

Программа повышения квалификации управленческих кадров, реализуемая в АКППКРО, базируется на следующей совокупности принципов, сформулированных Л. Н. Горбуновой и А. М. Семибратовым [4]:

– *релевантность* (соответствие содержания программы, предполагаемых результатов обучения профессиональным запросам управленческих кадров образования);

– *субъектность* (обеспечение участие обучающихся в конкретизации содержания образовательной программы);

– *индивидуализация* (выражается в возможности осваивать программу повышения квалификации в опоре на психологические, характерологические особенности ее участников, их временные, организационные ресурсы);

– *конкретность и адекватность* (максимальный учет специфики образовательных учреждений, органа управления образованием, где работает участник программы, включая целевые ориентиры, организационно-методические, кадровые, материально-технические возможности; учет модульного построения);

– *дифференциация* (предполагает построение разноуровневой программы, учитывающей ресурсные характеристики обучающихся, особенности их профессиональной деятельности, приоритеты, должностные обязанности);

– *вариативность* (множественность форм, способов, приемов реализации образовательной программы);

– *модульность* (сочетание инвариантной и вариативных компонентов, их варьирование в зависимости от задач обучения).

Учет перечисленных выше принципов позволяет организовывать эффективное повышение квалификации руководителей общеобразовательных учреждений.

Инвариантная часть программы (общая для всех категорий руководителей) направлена на развитие таких базовых управленческих техник, как:

– *понимание* (способность выделять сущностные характеристики ситуации и фиксировать ее в понятиях);

– *схематизация* (способность фиксировать сложные организационности);

– *рефлексивный анализ* оснований деятельности;

– *организационное сопровождение* освоения деятельности нового типа (тьюторство);

– *проектирование* (конструирование новых организационностей и встраивание их в существующие системы деятельности);

– *аналитика* (выделение разрывов и затруднений, возникающих в деятельности);

– *программирование* (организация комплексных работ, направленных на выполнение управленческих задач).

В Алтайском крае данная категория обучающихся составляет свыше 3000 человек, при этом 60% из них – руководители сельских школ.

Характер предъявленных участниками программы целей обучения во время первой проектно-аналитической сессии позволил условно разделить их на следующие три группы:

а) руководители, определившиеся на создание (или корректировку уже имеющихся) реальных, значимых для школы проектов. Эти обучающиеся воспринимали курсы повышения квалификации как пространство выстраивания способов решения профессиональных управленческих задач совместно с коллегами, преподавателями, аналитиками, экспертами АКППРО, специалистами краевого управления;

б) руководители, ориентировавшиеся на учебные цели, в основном, связанные с получением новой или дополнительной информации по имеющимся у них конкретным вопросам. На протяжении всего участия в программе эти обучающиеся проявляли устойчивый интерес к обсуждению продукции других (участников первой группы);

в) руководители, испытывавшие затруднения в постановке конкретных целей собственной работы на курсах и занимали позицию неприятия процессов модернизации, в том числе инноваций в управлении образованием на школьном уровне.

Деятельностный подход к организации учебных занятий обеспечивал, с одной стороны, включение обучающихся в анализ процессов развития современной школы, ориентированных на целенаправленное и последовательное расширение пространства возможностей человека, с другой – организацию самооценки и внешней (экспертной) оценки эффективности процессов управления развитием школы.

Наиболее актуальным в содержании занятий для руководителей сельских школ стали анализ реализуемых в крае моделей реструктуризации муниципальной сети образовательных учреждений, оценка эффективности реализации программ развития школ, определение механизмов создания сети инновационных ресурсных центров на базе школ – победителей приоритетного национального проекта «Образование».

Особое внимание на первом этапе обучения уделялось созданию совместно с обучающимися механизмов, обеспечивающих синхронизацию федеральных, краевых, муниципальных и внутришкольных процессов в сфере образования, поскольку любое отставание приводит к рассогласованию управленческих решений, принимаемых на различных уровнях, снижая тем самым эффективность и качество управления. В этих целях анализ процессов, уже известных руководителям из документов федерального уровня, регламентирующих конкурсный отбор субъектов РФ, внедряющих

комплексные проекты модернизации образования (введение новой системы оплаты труда работников общего образования, направленной на повышение доходов учителей; переход на нормативное подушевое финансирование общеобразовательных учреждений; развитие региональной системы оценки качества образования; создание региональной образовательной сети; расширение общественного участия в управлении образованием), – осуществлялся в различных масштабах (от федеральных органов власти до родителей учащегося сельской малочисленной школы) и фокусах обсуждения. Схематизация «пакета инноваций в управлении» в едином пространстве внутришкольного управления помогла, по мнению обучающихся, по-новому понять и оценить «портфель проектов» образовательного учреждения, выявила, в какие большие рамки вписывается тот или иной проект, какие процессы запускаются с его помощью, каким концептуальным идеям и с помощью каких механизмов требуется обеспечить преемственность на каждом нижележащем уровне его реализации.

С помощью специально организованных учебно-профессиональных коммуникаций участники программы получили возможность увидеть себя и друг друга в новых рамках, в более широком масштабе, определиться относительно реальных для системы образования края и муниципалитета проблемных ситуаций, возможного набора позиций в той или иной модели развития школы. Перевод выявленных в совместном анализе ситуаций и зафиксированных проблем в набор возможных организационно-управленческих, исследовательских, проектных, методологических и других задач позволил обучающимся понять и найти в своем ОУ типы и объемы ресурсов для их выполнения.

Проведенный анализ позволил выявить проблемы, актуализирующие необходимость модернизации управления образованием на разных уровнях:

– разрыв между требованиями, возникающими к управленческой деятельности в связи с реализацией комплексного проекта модернизации образования, и уровнем мотивационной и технологической готовности управленческих кадров;

– технологизация инновационного управленческого опыта, обобщения и оформления его для передачи в массовое использование;

– мотивационная и технологическая готовность субъектов управленческой деятельности к самоизменению, к использованию нововведений, созданными другими, в своей административной практикитике; разрыв между инновационным процессом и гуманитарными инфраструктурами, т. е. неразвитость гуманитарно-технологической сферы и инфраструктур, которые работают с человеческим капиталом и обеспечивают его готовность к восприятию этих нововведений;

– недостаточная развитость инфраструктур принятия коллективных решений;

– обострение актуальности формирования готовности систем управления к эффективному функционированию в неопределенных, быстро меняющихся условиях, требующих оперативного принятия решения.

Вместе с тем, участникам курсов удалось выявить инновационные инициативы в области управления школой. Отметим среди них наиболее значимые для школ края:

- организация целеполагания, ориентированного на новые цели и задачи, находящиеся за границами привычного для образовательного процесса поля целей и задач;
- обеспечение образовательной мобильности субъектов образовательной деятельности школы;
- создание новой технологической инфраструктуры, обеспечивающей увеличение доли самостоятельной работы с различными источниками и с использованием новых технических средств;
- возвращение кадрового ресурса, способного освоить новые компетенции, интегрирующую квалификацию, инновационные образовательные технологии,
- технологизация собственных инициативы, обеспечивающие получение нового качества образования;
- создание инфраструктур принятия коллективных управленческих решений в условиях неполной информации, т. е. формирование системы стратегического управления, объединяющей разных участников, разные социальные позиции: власть, бизнес, общественные институты, системы образования.

В результате проведенного анализа выявлены тенденции изменения внутришкольного управления, а именно:

- **изменение субъекта управления** через расширение общественного участия в управлении школой в различных организационных моделях (усилением государственно-общественного характера управления в школе), предполагающих становление коллективного субъекта управления развитием школы и т. д.;
- **усложнение объекта внутришкольного управления**, в частности, становление школ как базовых образовательных учреждений, ресурсных центров по различным направлениям (в том числе и управленческим), социокультурных центров и т. д.;
- внедрение **инновационных технологий управления**, прежде всего информатизация внутришкольного управления (Net-школа) и управления на районном (городском, краевом) уровнях; управление введением инноваций.

На втором этапе обучения (в течение заочной сессии) участники программы занимались подготовкой (корректировкой) собственных внутришкольных проектов.

В установочном задании для самостоятельной работы внимание обучающихся акцентировалось на двух моментах: а) формирование школьной стратегической команды в ходе проектирования; б) тщательный отбор средств и техник организации презентации школьного проекта.

Оба замечания направлены на предупреждение ошибок, распространенных на этапе создания различного рода целевых программ и проектов. Так,

первое из них вызвано часто фиксируемой в крае ситуацией «автономной» разработки проекта самим руководителем или другим должностным лицом (по поручению руководителя) со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями – отсутствием необходимого набора проектировочных позиций, «отчужденностью» проекта от его непосредственных исполнителей и т. д. Второе помогает понять авторам проекта причину трудностей в его продвижении, привлечении необходимых ресурсов для реализации, в том числе, вовлечения широкой общественности, заинтересованной и берущей на себя ответственность за поддержку развития образования в крае, районе и т. д.

Организация самостоятельной работы обучающихся на местах не может не учитывать таких особенностей Алтайского края, как его значительная географическая протяженность и недостаточно высокая инфраструктурная освоенность ряда территорий. В целях оперативного консультативного сопровождения обучающихся АКИПКРО обычно использует специально созданную им несколько лет назад сеть муниципальных ресурсных центров дистанционного образования.

Специализация деятельности этих центров динамична и зависит от реализуемых в крае приоритетных проектов. На базе каждого центра всегда открыт доступ к многоуровневой и полифункциональной системе информационно-образовательных ресурсов АКИПКРО, а также с помощью специально подготовленного педагога-тьютора предоставляется возможность передачи оперативного запроса обучающихся на дистанционную консультацию эксперта АКИПКРО.

Презентации подготовленных школьных проектов, их обсуждение и экспертиза, рефлексивный анализ участниками программы меры продвижения в реализации целей, поставленных в начале работы – это ключевые моменты в содержании работы третьего этапа обучения. Без комментариев отметим, что число подготовленных к презентации проектов на момент завершения курсов значительно возросло по сравнению с заявленными в начале работы.

Какие результаты на этих курсах повышения квалификации руководителей общеобразовательных школ представляются нам, как разработчикам программы, наиболее значимыми в контексте проблемы повышения эффективности и качества внутришкольного управления?

Прежде всего, в процессе организационного проектирования на основе самоопределения оформились и деятельностно проявились позиции руководителей – лидеров, которые приняли ценности развития образования на современном этапе и ответственность за их реализацию через конкретные проекты и программы. Костяк лидеров составили представители первой группы, но были отдельные представители второй и третьей групп, выделенных нами по характеристике целей работы на курсах. Результаты повышения квалификации этой категории обучающихся проявились в изменении качества их способов проектирования, качества проектов, над которыми они вели работу в ходе курсов, а для лидеров из второй и третьей групп – и качества целеполагания.

Продуманные средства презентации ряда внутришкольных проектов позволили перевести обычно достаточно формальную процедуру отчета, завершающего курсовое мероприятие, в содержательную коммуникацию всех участников курсов.

На конкретных примерах проектирования и презентации готовых проектов руководителей – лидеров остальные участники сумели определить в ходе совместной рефлексивно-аналитической работы алгоритм действий в проектировании и начали его реализовывать «по образцу». Для данной категории обучающихся значимыми, на наш взгляд, стали дискредитация установки на пассивное наблюдение, ожидание «чьих-то» готовых управленческих решений, пригодных к использованию, и понимание новых профессиональных норм управленческой деятельности в образовании.

На основе рефлексивного анализа опыта подготовки проекта участники программы пришли к пониманию, что одним из необходимых условий управления проектом является формирование стратегической команды, поиск и «вращивание» человеческих ресурсов, инициативных групп, которые и обеспечивают эффективную реализацию проектов. Созданию и развитию такой «человеческой инфраструктуры» в немалой степени способствует особый «язык» презентации проекта, понятный и убедительный как для профессионального педагогического сообщества, так и для широкой общественности.

Обучающиеся отметили самостоятельную ценность проектирования, в котором они участвовали, вне зависимости от содержания, освоенного в ходе создаваемых проектов. В совместном проектировании и в учебной аудитории, на своих рабочих местах во время заочной сессии они в значительной мере расширили собственный опыт решения различных социальных и межличностных проблем, не менее важный для руководителей, чем теоретические знания основ менеджмента.

В проектировании на местах многим обучающимся удалось «прожить» опыт качественно иных отношений, в основе которых – открытые интересы, равноправные и ответственные позиции всех участников. К значимым результатам, проявившимся уже во время курсов, участники программы отнесли постепенное преодоление разрозненности и разобщенности руководителей школьного уровня. Целостное представление о едином управленческом пространстве края позволило выявить «места» дублирования и параллелизма в выполнении одних управленческих функций и отсутствующие «места» для выполнения других.

Поиск эффективных механизмов управления развитием школы и образования в целом позволил участникам курсов сделать вывод о том, что к такому можно отнести конкурсные механизмы, направленные на выявление и поддержку инновационного потенциала и лидеров образования. Конкурсы позволили обнаружить «точки и территории роста» в пространстве регионального образования, и одновременно, выявить его дефициты.

Руководители общего образования, прошедшие обучение на курсах, получили возможность понять, что реализация любого из приоритетов раз-

вития образования требует консолидации усилий. При этом эффективное управление направлено на достижение мультипликативных эффектов, когда использование ресурса в конкретном направлении обеспечивает шаг развития системы образования в целом и порождает новые ресурсные возможности. Структура управления проектом предполагает соорганизацию общественных и государственных форм управления образованием, сотрудничество и взаимодействие на основе социального партнерства, активное распространение и развитие результатов реализации проектов различного уровня.

Оценка результатов обучения директоров школ предусматривала применение балльно-модульной системы и критериального аппарата для оценки уровня сформированности информационной компетентности руководителей по освоенным модулям.

Эффективность освоения содержания программы подтверждается результатами тестирования участников курсов повышения квалификации, а также анализом их текущих учебных работ (эссе, учебные проектные задания: программы развития школы до 2012 г., создания внутришкольной системы оценки качества образования, рефлексивные доклады и др.), выявившими достаточно высокую мотивацию обучающихся (более 80,0% от общего числа) к активной работе по изучению и распространению инновационного управленческого опыта, целостное представление значительной части руководителей школ о сути государственной политики в сфере образования, проводимых преобразований в более широких контекстах бюджетного и административного реформирования, понимание конкретных задач высшего менеджмента на школьном уровне.

Библиографический список

1. **Проект** «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>
2. **Моисеев, А. М.** Проектное управление в образовании [Текст]: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М.: АПКИППРО, 2007. – 124 с.
3. **Абанкина, Т. В.** Развитие сети образовательных учреждений. [Текст] / Т. В. Абанкина, И. В. Абанкина, О. В. Баландина, С. В. Сигалов. – М.: АПКИППРО, 2007. – 128 с.
4. **Абанкина, Т. В.** Образовательное учреждение в условиях введения подушевого финансирования и отраслевой оплаты труда. [Текст] / Т. В. Абанкина, И. В. Абанкина, [и др.]. – М.: АПКИППРО, 2007. – 64 с.
5. **Горбунова, Л. Н.** Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие [Текст] / Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов // Информатика и образование. – 2004. № 7. – С. 91–95.

УДК 376

Дуброва Татьяна Игоревна

Методист кабинета дефектологии института повышения квалификации и переподготовки работников образования, lika.x@bk.ru, Ульяновск

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

Dubrova Tatiana Igorevna

Teachers' trainer defectology in institute of teachers' development, lika.x@bk.ru, Ulyanovsk

**DIFFERENTIATION PROFESSIONAL OF EDUCATION
AS A FACTOR OF COMPETITIVE SPECIALIST TRAINING**

Ратификация Россией международных конвенций свидетельствует об изменении представлений государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Именно подготовка к профессиональной деятельности данной категории лиц является основой их социализации, обеспечение в дальнейшем их общественно полезной занятости, что обуславливает необходимость получения ими конкурентоспособных профессий, значительно повышающих возможности их последующего трудоустройства. Поэтому разработка организационно-методических основ профессиональной подготовки средствами дифференциации обучения становится все более актуальной.

Сегодня образ выпускника учреждений среднего и начального профессионального образования (СПО, НПО) становится ориентиром для проектирования процессов и условий получения образовательных результатов, то есть выпускник должен быть конкурентоспособным. Эти личностные качества определяют инвестиционную привлекательность профессионального образования.

Специфика среднего и начального профессионального образования лиц с ОВЗ определена тем, что подростки могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатой и адекватно организованной подготовки к профессиональной деятельности.

Исходя из специфики профессионального обучения лиц с нарушением интеллекта, трудовое обучение представляет собой процесс подготовки обучающихся к практической профессиональной деятельности, к полноценному участию в трудовой жизни в условиях современного производства.

Готовность к труду рассматривается нами как результат подготовки и выражается в желании трудиться, служит условием и предпосыл-

кой для овладения трудовой деятельностью в ее конкретной профессиональной форме.

Готовность к профессиональной деятельности – это целостное новообразование личности будущего рабочего, определяющееся системой сформированных мотивов, ценностных ориентаций, личностных свойств, функциональных знаний, осознанных умений и навыков, обеспечивающих успешное решение задач социальной адаптации и самореализации лиц с нарушением интеллекта в профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования данное новообразование обучающихся проявляется в профессиональной среде и обеспечивает продуктивное выполнение профессиональной деятельности будущего рабочего. Большое значение в профессиональном становлении личности приобретают профессиональная компетентность и квалификация.

Требования к квалификации рабочего определяются производственными факторами, содержанием Единого тарифно-квалификационного справочника (ЕКТС), профессиональными и образовательными стандартами, а также потенциальными требованиями работодателей, которые, в свою очередь, диктуются рынком труда. Для выделения компонентов и критериев, показателей готовности к профессиональной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта был исследован процесс организации производственного обучения в условиях учреждений СПО и НПО, изучены профессиональные и образовательные стандарты подготовки данной категории подростков, дан анализ содержанию требований к профессиям штукатур-маляр, портной в соответствии с ЕКТС.

В контексте нашего исследования процесс формирования готовности обучающихся к профессиональной деятельности мы рассматриваем с позиции решения социальных и профессиональных задач.

Социальные задачи: выбор и определение профессионально-значимых ценностей и ценностных ориентаций; реализация социальной активности на основе мотивации, целеполагания и инструментальной основе; взаимодействие в профессиональных группах на основе навыков общения; профессиональная ориентация на разных этапах подготовки.

Профессиональные задачи: успешное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками как профессиональными ценностями; реализация коррекционной направленности дифференциации профессиональной подготовки в приемах, операциях, действиях, в обучении целостной профессиональной деятельности; готовность к адаптации, самоорганизации в профессиональной деятельности в условиях производства.

Оценка результатов подготовки к профессиональной деятельности (профессионального обучения) – это установление соответствия имеющихся у обучающихся знаний, умений и навыков предварительно планируемому. Преодолеть формализм в оценке труда обучающихся возможно, если сущность оценки будет выражена в системе качественных характеристик: прочность, действенность, системность знаний.

Опираясь на исследования С. Я. Батышева [2], М. В. Горбачевской [3], М. В. Артюхова [1], Е. М. Старобиной [4], О. В. Трошина [5] предлагаем классифицировать знания, умения и навыки обучаемых по трем уровням усвоения (готовности к профессиональной деятельности):

– **1-й уровень (исполнительский)** – узнавание объектов, свойств, процессов данной области явлений действительности (знание-знакомство) и продуктивное действие или деятельность по образцу;

– **2-й уровень (исполнительско-репродуктивный)** – репродуктивное действие (знание-копия) путем самостоятельного воспроизведения и применения полученной ранее информации или выполнения известного действия;

– **3-й уровень (репродуктивно-вариативный)** – творческое действие, выполняемое на любых объектах путем самостоятельного выполнения заданий (знания-трансформация), самостоятельное изменение правил и методов выполнения действия.

Рассмотрим характеристику высокого уровня готовности по выделенным компонентам и критериям (Таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика высокого уровня готовности обучающихся к профессиональной деятельности

Компоненты и критерии	Характеристика высокого уровня
I. Потребностно-мотивационный компонент	
<i>1.1. Ценностные ориентации</i>	
Устойчивый интерес к избранной профессии, новой технике, организации труда; достаточно полное осознание и понимание значимости общечеловеческих ценностей, преобладание ценностей профессионального успеха и жизненной самореализации.	
<i>1.2. Мотивация профессиональной деятельности</i>	
Мотивация характеризуется четко выраженными потребностями и ориентирами на высокий результат в профессиональной деятельности; цели учения связаны с необходимостью стать нужными обществу людьми, преобладает большая целеустремленность и упорство в овладении знаниями.	
II. Когнитивный компонент	
<i>2.1. Общепрофессиональные, профессиональные и специальные знания профессиональной деятельности</i>	
Изложение полученных знаний в устной, письменной или графической форме полное и системное в соответствии с требованиями учебных программ; допускаются единичные несущественные ошибки, не ведущие к искажению содержания и самостоятельно исправляемые обучающимися. Выделение существенных признаков изученного с помощью операций анализа и синтеза; выявление причинно-следственных связей; формулировка выводов и обобщений. Свободное оперирование известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов; самостоятельное применение знаний в практической деятельности; выполнение заданий воспроизводящего и творческого характера. Проявление познавательной активности, познавательно-творческого интереса к изучаемому предмету, постоянное стремление выполнить более сложное задание.	

III. Исполнительско-репродуктивный (практический) компонент
<i>3.1. Приемы, способы и операции профессиональных действий</i>
Уверенное и точное владение приемами работ; выполнение работы в полном соответствии с требованиями технической и технологической документации, требований безопасности труда; выполнение и перевыполнение ученических норм времени (выработки). Выполнение заданий с элементами новизны и постоянное стремление решать задачи творческого характера.
<i>3.2. Приемы, способы, правила общения и межличностного взаимодействия</i>
Обучающийся конструирует свою деятельность на основе понимания правил общения и взаимодействия; проявляет готовность оказать помощь товарищу; точное выполнение требований трудовой дисциплины, добросовестное выполнение поручений мастера, наставника.
IV. Рефлексивный компонент
<i>4.1. Профессиональное самосознание</i>
Осознание необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; стремление к совершенствованию своего профессионального мастерства;
<i>4.2. Профессиональная самостоятельность</i>
Самостоятельное планирование предстоящей работы; рациональная организация рабочего места; экономное расходование материалов, электроэнергии; самоконтроль за выполнением действий при овладении приемами работы, точный контроль качества конечной продукции.

Структура уровневой дифференциации в процессе профессиональной подготовки обучающихся предполагает:

– *во-первых*, дифференциацию содержания обучения и дифференциацию как особый способ организации самого процесса подготовки к профессиональной деятельности выпускников, ориентирующей на получение определенного уровня рабочей квалификации, которая позволит быть социально защищенными и способными трудиться на предприятиях различных форм собственности;

– *во-вторых*, это педагогическая организация учебного процесса с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей обучающихся, позволяющая эффективно решать вопросы социальной адаптации выпускников в учреждениях начального профессионального образования;

– *в-третьих*, уровневая дифференциация как педагогическое целесообразное сотрудничество учителя трудового обучения в коррекционной школе и мастера производственного обучения с обучающимися через организацию деятельности в подсистеме: «педагог – обучающийся» (Рисунок).

Опытно-экспериментальное исследование проблемы введения в образовательный процесс уровневой дифференциации как средства подготовки к профессиональной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта проводилось на базе профессионального училища № 12 г. Барыш Ульяновской области, профессионального училища № 2 г. Ульяновска, профессионального училища №3 г. Димитровграда Ульяновской области.



Уровневая дифференциация профессиональной подготовки

В соответствии с программой эксперимента были созданы четыре и четыре контрольные группы. Количество обучающихся в каждой подгруппе составило 18 человек, общее количество принимавших участие в эксперименте – 144 человека. Эксперимент проводился на базе профессиональных училищ по профессиям «штукатур-маляр», «портной» сроком обучения 2 года. Выбранный нами комплекс активных методов и форм обучения способствовал формированию осознанной профессиональной мотивации, ценностным ориентациям, направленным на социальную адаптацию и самореализацию в профессиональной деятельности.

Для определения уровня сформированности когнитивного критерия готовности к профессиональной деятельности обучающихся нами применялся комплекс методов: метод изучения способностей в процессе подготовки к профессиональной деятельности, где на каждого обучающегося составлялась карта овладения системой технико-технологических знаний, умений и навыков по методике С. Л. Мирского, М. Блума; наблюдение, индивидуальные беседы, устные и письменные опросы,

анализ продуктов деятельности по решению типовых и нетиповых задач, моделирование производственных ситуаций.

Для изучения исполнительско-репродуктивного (практического) компонента готовности обучающихся к профессиональной деятельности мы применяли: метод изучения продуктов деятельности, индивидуальные и коллективные беседы, наблюдение за практической деятельностью обучающихся. Нами была разработана карта технологических достижений обучающихся по методике С. Л. Мирского, С. Я. Батышева, где фиксировались навыки ориентировки в задании (предварительное планирование и программа исполнения; соответствие продукции желаемому результату); реализация трудовых приемов (порядок и содержание действий); уровень пооперационного контроля при выполнении действий; умственные действия в составе трудовой деятельности (умения пользоваться различного рода инструкциями: письменные, устные, технологические карты, рисунки и чертежи, образцы и модели изделий); умение планировать порядок рабочих операций; определить технологический процесс изготовления изделия; умение провести необходимые измерения и вычисления.

Для изучения уровня рефлексивного компонента готовности к профессиональной деятельности обучающихся и реализации технологии уровневой дифференциации в процессе обучения мы использовали методику профессионального обучения С. Л. Мирского, выделив формирование самоконтроля и самооценки результата трудовой деятельности, критериальные показатели которых также были включены в карту технологических достижений обучающихся. Оценивались:

– уровень овладения профессиональными приемами работы (скорость выполнения действий, плавность и слаженность движений, отсутствие пробных и поисковых действий);

– уровень общетрудовых умений (ориентирование в трудовой ситуации,

планирование и контроль своих действий в целом);

– умения постоянно контролировать свою работу (непосредственный глазомерный контроль, опосредованный контроль с помощью контрольных инструментов; контроль качества конечной продукции (предвидение различных дефектов работы и своевременное устранение их);

– уровень самостоятельности в труде.

Продвижение в формировании компонентов готовности к профессиональной деятельности определялось внешне как соответствующая выполненная деятельность, действие, операция, поведенческий акт, отношение на основе ценностных ориентаций, норм и правил их соблюдения, что позволяло отслеживать динамику их развития (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты агрегирования показателей сформированности готовности обучающихся к профессиональной деятельности

Контрольные и экспериментальные группы	количество обучающихся, (%)		
	уровни сформированности готовности		
	высокий	средний	низкий
КГ до обучения	12 (16,68)	23 (31,94)	37 (51,38)
КГ после 1-го года обучения	16 (22,22)	26 (36,11)	30 (41,67)
КГ после 2-го года обучения	17 (23,61)	27 (37,50)	28 (38,89)
ЭГ до обучения	13 (18,05)	23 (31,95)	36 (50,00)
ЭГ после 1-го года обучения	29 (40,28)	31 (43,05)	12 (16,67)
ЭГ после 2-го года обучения	40 (55,56)	27 (37,50)	5 (6,94)

Позитивные изменения результатов профессионального обучения были вызваны введением в учебный процесс технологии уровневой дифференциации как средства подготовки обучающихся к профессиональной деятельности. Тем самым было эмпирически доказано, что уровневая дифференциация профессионального обучения подростков с нарушением интеллекта обеспечивает достаточный уровень овладения профессией и снижает риск их социальной дезадаптации.

Библиографический список

1. **Артюхов, М. В.** Дифференцированное обучение учащихся в условиях промышленно развитого региона [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. В. Артюхов. – Новокузнецк, 1996. – 24 с.
2. **Батышев, С. Я.** Задачи системы профессионально-технического образования в условиях перехода к рыночной экономике [Текст] / С. Я. Батышев. – М. : АПО, 1993. – 91 с. – ISBN 5-8544-039-0.
3. **Горбачевская, М. В.** Разработка примерных норм оценки знаний, умений, навыков учащихся профессионально-технических училищ [Текст]: метод. рек. / М. В. Горбачевская. – М.: ВНИИ ПТО, 1989. – 109 с.
4. **Старобина, Е. М.** Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью [Текст]: метод. пособие / Е. М. Старобина. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 118 с. – ISBN 5-93196-392-8.
5. **Трошин, О. В.** Основы социальной реабилитации и профориентации [Текст]: учеб. пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина, В. А. Кудрявцев. – М.: Сфера, 2005. – 382 с. – ISBN 5-89144-613-8.

Белова Татьяна Анатольевна

Заведующая кафедрой иностранных языков Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Чебоксары, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

Belova Tatiana Anatolievna

Head of the Foreign Languages Chair of the Branch of Saint-Petersburg State University for Engineering and Economics in Cheboksary, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

**EDUCATIONAL ACTIVITY OF A UNIVERSITY AS A FACTOR
OF FORMING KEY COMPETENCES OF STUDENTS**

В современном мире четко прослеживается тенденция, что образование является определяющим фактором достижения успеха, как личного, так и национального, а глобализация всех сфер общественной жизни, развитие информационных технологий, сложные социальные и культурные изменения в жизни общества требуют широко образованных, творчески мыслящих, социально активных специалистов, способных ориентироваться в современных социокультурных условиях.

Постиндустриальная экономика в условиях становления единого Европейского пространства высшего образования, введение в России двухуровневой образовательной структуры заставляет ученых более глубоко исследовать механизмы формирования личностных и профессиональных качеств будущих специалистов, среди которых приоритетными являются «требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексизирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах» [1].

Содержание понятия «образование» сегодня также претерпевает значительные изменения. Традиционно образование являлось результатом познавательной деятельности, процессом получения знаний, а теперь специалисты рассматривают его как услуга на рынке образовательных услуг, где ведущую роль играют заказчики: государство, предприятия, сама личность. В этих условиях «переход к компетентностно-ориентированному образованию – адекватная реакция системы образования на социальный заказ» [4].

В условиях реализации Болонского процесса использование компетентностного подхода способствует сравнению и подтверждению ученых степеней, способствует развитию инновационных методов подготовки, используется для оценки качества образования при помощи идентификаторов ключевых компетенций. В Федеральном государственном образовательном

стандарте третьего поколения отмечается, что подготовка студентов должна быть ориентирована «не столько на ресурсы и содержание образования, сколько на компетенции выпускников как результаты обучения» [6].

Многие отечественные и зарубежные ученые (Дж. Равен, В. Гутмахер, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, М. Г. Милованова, В. И. Байденко, П. В. Беспалов, Ю. Г. Татур и др.) в своих работах достаточно четко определили «концептуальные координаты» компетентного подхода.

Понятие «компетенция» происходит от латинского *competentia* «принадлежность по праву», как круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица или как знание и опыт в той или иной области. Так описывает компетенцию Большая энциклопедический словарь.

По мнению С. Е. Шишова, который делает акцент на понятии «компетенция, – это способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированная на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленная на ее успешное включение в трудовую деятельность» [7].

В. А. Мижерикова в педагогическом словаре и В. М. Полонский дают схожее определение компетенции как совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и имеет практический опыт работы [5].

В работах А. И. Чучалина компетенция рассматривается как готовность выпускника «проявить способности (знания, умения, опыт) для успешной профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы» [6].

Проанализировав определения разных ученых, мы делаем вывод, что компетенция – органичное сочетание полученных знаний, приобретенного опыта, алгоритмов действий, которые позволяют студенту как будущему специалисту успешно решать жизненные и профессиональные задачи.

Соответственно, компетенция не может быть определена только как сумма знаний и умений, она не может быть изолирована от сложившихся конкретных обстоятельств, «тесно связывая мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условие конкретной деятельности» [8].

Таким образом, компетенции – это, с одной стороны, учебные цели, которые должны быть достигнуты обучающимися, а с другой стороны, – результаты процесса обучения.

Компетентный подход в образовании поддерживается в первую очередь государством и вызван вступлением России в Болонский процесс. Компетентный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым для российской системы образования. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности, и, более того, обобщенных способов деятельности была основной в работах И. Я. Лернера, В. В. Давыдова,

М. Н. Скаткина, В. В. Краевского и их учеников. В этом направлении были разработаны некоторые учебные технологии и учебные материалы.

Компетентностный подход «позволяет создать новое поколение образовательных стандартов высшего образования, осуществить не просто переработку действующих образовательных программ по подготовке дипломированных специалистов, но спроектировать их в новом, компетентностном русле, отражающем качественные результаты образовательного процесса, что позволит укрепить позиции нашей страны в общеевропейском образовательном пространстве, а самое главное – сделает сдвиг высшего образования в сторону запросов экономики и рынка труда, повысив адаптацию выпускников к жизнедеятельности»[2].

Компетентностный подход впервые начал разрабатываться в Англии, он был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы, он ориентирует на такую систему обеспечения качества подготовки, которая бы отвечала потребностям современного мирового рынка труда, т. е. это попытка привести в соответствие, с одной стороны, потребность личности интегрировать себя в деятельности общества, и с другой, потребность общества использовать потенциал каждого человека для обеспечения своего экономического, культурного и политического развития.

Совет Европы на симпозиуме в Берне, который проходил в марте 1996 г., на котором участвовали представители всех стран Европы, обозначил следующие пять групп компетенций, которые являются универсальными, т. к. необходимы для специалистов любого направления:

– социальные и политические компетенции – способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией. Они особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция, в этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой средствами СМИ и рекламой;

– социокультурные (межкультурные) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развитие климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как лично профессиональной, так и социальной жизни» [3].

В перечисленных выше ключевых компетенциях социальные компетенции занимают не меньшее место, чем предметные, а все они в целом, по мнению И. А. Зимней, являются результативно-целевой основой компетентностного подхода в образовании [4].

Актуальность ключевых компетенций обусловлена и теми функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого студента. Это формирование у студентов способности обучаться и самообучаться; обеспечение выпускникам, будущим специалистам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями; закрепление репрезентативности, а, следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

В заключение следует отметить, что проблема ключевых компетенций находит все более широкое обсуждение и применение. Компетенции в общем смысле помогают личности в решении стоящих перед ним задач, в том числе крайне специфических, дают возможность строить жизнь, приносящую удовлетворения и активно участвовать в дальнейшем политическом и культурном развитии общества, а также позволяют личности быть постоянно востребованной на рынке труда.

Чтобы способствовать развитию компетенций, в процессе обучения должны применяться разнообразные инновационные методики, и особое внимание следует уделять межпредметным связям, знаниям, выходящим за рамки одного предмета, опоре на уже имеющиеся знания и опыт, на самостоятельную работу и личную ответственность студентов.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] / В. И. Байденко. – М., 2005. – С. 9.
2. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. М., 2004. – № 11. – С. 3–12.
3. **Дахин, А. В.** Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? [Текст] / А. В. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. **Полонский, В. М.** Словарь по образованию и педагогике. [Текст] / В. М. Полонский, М.: Высшая школа, 2004.
6. **Чучалин, А. И.** Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников [Текст] / А. И. Чучалин // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 72–82.
7. **Шишов, С. Е.** Школа: мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
8. **Шишов, С. Е.** Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2 – С. 33.

Ахметова Галия Дуфаровна

Доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, galia.akhmetova@gmail.com, Чита

**РАБОТА НАД МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИЕЙ
СТУДЕНТОВ КНР КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

Akhmetova Galiya Dufarovna

DLitt (Doctor of Philology), Russian-as-a-foreign-language subdepartment, Transbaikalia State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (ZabSHPU), galia.akhmetova@gmail.com, Chita

**THE WORKING ON MASTER'S THESIS MADE BY FOREIGN
STUDENT IS A CREATIVE PROCESS**

Магистерская диссертация, как известно, – это итог, результат научной, учебной работы магистрантов, продолжающейся в течение двух лет. Для иностранных же магистрантов это еще и дальнейшее овладение русским языком. Однако в любом случае следует признать, что подготовка магистерской диссертации, ее написание – это процесс творческий. И хотя магистранты не решают, конечно, глобальных вопросов, отличающихся безусловной научной новизной, – но разрабатывают новые для них проблемы, которые являются частью актуального научного процесса. Следовательно, любая магистерская работа – это небольшой шаг вперед, небольшое открытие. А самые успешные магистерские диссертации и в самом деле становятся основой кандидатской диссертации.

Поговорим о магистерских диссертациях по специальности «Филология (русский язык)», выполняемых магистрантами из КНР в ЗабГГПУ (г. Чита).

Работа над магистерской диссертацией студента-иностранца может быть как самостоятельным, отдельным процессом, так и совмещаться с повседневными занятиями. Полагаю, что наилучшим вариантом может считаться комбинированный, т. е. когда преподаватель занимается с магистрантами индивидуально или группой, но в то же время обращается к проблеме написания диссертации на занятиях.

Удачно звучат на занятиях высказывания ученых о науке: «Ученый – это не тот, кто дает правильные ответы, а тот, кто ставит правильные вопросы» (К. Леви-Стросс); «Миллионы людей видели, как падают яблоки, но только Ньютон спросил почему» (Б. Барух); «Наука всегда оказывается не права. Она не в состоянии решить ни одного вопроса, не поставив при этом десятка новых» (Б. Шоу); «Наука – это систематическое расширение области человеческого знания» (Р. Гутовский).

Эти и многие другие высказывания, полезные советы и упражнения можно найти в книге, посвященной написанию диссертации иностранным

соискателем. Книга начинается яркими словами О. Н. Трубачева, обращенными к молодым ученым: «Большая наука, к сожалению или к счастью, не любит отпускать своих людей. Образованный ученый, если он живет и работает по полной программе, живет трудно. Его место – за рабочим столом. В интересах науки. В интересах общества. Берегите образованных ученых – и мужчин, и женщин» [4, с. 11].

Уже на первом году магистратуры необходимо выбрать тему диссертации. Конечно, проблема исследования – это, прежде всего, научные интересы руководителя. Но весьма полезно использовать в работе над диссертацией знания китайского языка магистранта, в связи с чем подзаголовок исследования может быть сформулирован следующим образом – «На фоне китайского языка». Таким образом, сохраняется научная специальность – русский язык, но одновременно привлекается сравнение с иностранным языком, что дает возможность магистранту ярче и конкретнее увидеть те или иные аспекты теории русского литературного языка.

На первом же году магистратуры составляется краткий план диссертации, ведется работа над составлением библиографии. Магистерская диссертация, как правило, состоит из двух глав. Очевидно, первую главу надо написать уже на первом году обучения. В первом семестре второго года обучения должна быть написана вторая глава. Такой порядок работы над диссертацией дает возможность магистранту изучить предложенную литературу, самостоятельно (во время научных практик) найти в библиотеках нужные книги и статьи.

Весной второго года пишется автореферат, обсуждается процедура защиты, пишется вступительное слово.

Это все внешние атрибуты. Они, конечно, имеют большое значение для успешного завершения работы. Но важно поговорить о внутреннем наполнении творческого процесса написания диссертации.

Полезно познакомить магистрантов с диссертациями и авторефератами, хранящимися на кафедре. В конце первого года было бы неплохо сводить их на одну из защит, проводимых в университете. Необходимо знакомить магистрантов с научными книжными и журнальными новинками, а также с информационными письмами, извещающими о проведении научных конференций. Очень важно, чтобы магистранты сами приняли участие в научной конференции, – выступление перед слушателями заставляет по-новому оценить собственное знание русского языка. Одновременно это дает возможность и руководителю увидеть своих учеников несколько другими глазами, дает возможность понять, на что необходимо обратить внимание на занятиях по русскому языку.

Например, магистранты нашего университета принимали участие в Международных научных конференциях «Интерпретация текста» (декабрь 2010 г., филологический факультет) и «Актуальные проблемы и перспективы становления ребенка-читателя в современном информационном обществе» (октябрь 2010 г., педагогический факультет). Магистрантам, конечно,

трудно было бы принять участие в обсуждении вопросов за «круглым столом», но выступить перед слушателями и ответить на вопросы они смогли достойно.

Достоинством подобных мероприятий является то, что магистранты самостоятельно пишут текст выступления, – и научному руководителю хорошо видно, насколько владеет соискатель русским языком. Но важнее то, что в таких небольших статьях проявляется творческий потенциал будущих магистров. Обратимся к конференции, проведенной педагогически факультетом.

Вот, например, Абдухэни – магистрант первого года обучения. Он хорошо владеет разговорным русским языком, но его небольшой материал, подготовленный для конференции («Роль чтения в моей жизни»), раскрывает внутренний мир, перед нами вдруг открывается не просто хороший студент, но еще и интересный человек, с которым было бы интересно в дальнейшем продолжать научно-исследовательскую работу, да и просто общаться. Приведем небольшой фрагмент из его работы: «В детстве я не любил учиться, поэтому не любил читать. Чтение для меня было мучением. До второго класса средней школы чтение мучило меня, я не интересовался книгами, потому что я с детства мечтал стать дальнобойщиком, поэтому я ушёл из средней школы, поехал работать с дядей шофёром. Во время поездок с дядей дальнобойщиком мы встречались с разными людьми, среди них были бизнесмены. Некоторые люди советовали мне, что надо продолжать учебу, надо всегда учиться, всегда много читать. Но я не послушал их советов.

Постепенно я столкнулся с трудностями и понял, что мне не хватает знаний в разной сфере. И тогда я решил, что мне необходимы знания. Я решил вернуться в школу. Спустя год я снова начал учиться. Я понял что, надо учиться, пока молодой. Я начал читать все учебники средней школы. Каждое утро я читал много книг вслух. Два раза читал днем, утром после завтрака и вечером перед сном. И так постепенно я привык читать. Так продолжалось два года. В результате, благодаря чтению, я поступил в бесплатную известную высшую школу в провинции Гуонь Дунь в городе Гуонь Жоу. Я много читал книг в высшей школе. За четыре года я прочитал много газет, журналов и книг и улучшил свои знания в разных областях. В результате я хорошо сдал государственные экзамены, поэтому поступил в один из самых известных и престижных университетов в Китае.

С поступлением Сямыньский университет я чувствовал любовь к чтению и люблю читать до сих пор. Я горжусь, что я выпускник Сямыньского университета.

Я люблю читать. Чтение расширяет мой кругозор. Теперь я изучаю русский язык, мне нравится читать русские журналы, книги, газеты, и художественные произведения. Благодаря чтению я лучше пишу, лучше усваиваю грамматику. Чтение увеличивает мой словарный запас. Кроме того – чтение поможет мне в дальнейшем найти хорошую работу, даст мне путёвку в жизнь».

Текст статьи Абдухэни я почти не корректировала – это свидетельствует о том, что магистрант владеет также и научно-публицистическим стилем, что очень важно для написания диссертации.

Отношение будущего магистра к чтению, к книге ярко раскрывает его внутренний мир, его потенциал.

Для всестороннего развития иностранных студентов, для расширения фоновых знаний необходимо на занятиях по русскому языку знакомить магистрантов с современными русскими художественными произведениями. Характерная для них метафоричность увлекает студентов, художественная образность позволяет увидеть в слове не один, а несколько смыслов.

Полезными являются, например, упражнения, в которых необходимо проанализировать употребление метафор и метафорических определений. Первое знакомство с текстом вызывает у студентов некоторое неприятие, так как непонятно в тексте почти все, но в результате углубленного анализа, когда вдруг рождается образ, студенты испытывают радостное удовлетворение и на следующих занятиях с удовольствием шутят, используя новую лексику.

Приведем примеры из романа Дениса Гуцко «Домик в Армагеддоне». Студентам предлагается найти и проанализировать метафоры-образы и образные метафорические сравнения: «Во двор осыпались чешуйки рассвета – горели здесь и там цветные блики: на пластиковых воротах гаража, на изгибе крана и ободках оцинкованных ведер, на колуне с длинной красной ручкой, клонувшем в плоское темя березовое полено»; «Протиснувшись сквозь них, Фима спустился с крыльца, отошел на несколько шагов и остановился. Тишина и хмельной дух сирени. Темное тело парка, перерубленное напополам центральной аллеей. Луна в пригоршне облаков. Боль и смятение. Снова чувствовал себя на краю – самыми носочками держится, еще чуть-чуть, и нужно будет оттолкнуться»; «Отец шел медленно, рассеянно вглядываясь в набегающие на него пестрые волны товаров. Лавируя тележкой между такими же блуждающими тележками, переходил с одной стороны просторного ряда на другую»; «Общение с папашей, всегда проходившее будто через крепостной ров, в последнее время практически прервалось»; «В фонарях, как в перевернутых алюминиевых гнездах, лежали сизоватые яйца ламп, светились еле заметно. На плечах бронзового Пушкина, как огоньки на крыльях самолета, мигали алые кляксы – отблески с неоновой вывески суши-бара, раскинувшегося у него за спиной»; «Похрапывавая рвано, будто азбуку Морзе выводил, старик спал на толстенной стопке из десятка матрасов, которые он перетащил из ротных спален».

Подобное задание можно предложить на материале прозы забайкальского писателя Георгия Копытина: «За окном боязливо проступали из молочной-белой пелены тополя» («Жил и не жил»); «вела она на лобастую сопку» (там же); «с полусонными зарослями ивняка» («Дни и ночи»); «строгая луна» (там же); «солнце жадно сушит литую бронзу рыбьей кожи» (там же); «На стволах мелькали тревожные капли» (там же).

Кроме собственно языкового развития, эти задания способствуют углублению лингвокультурологических знаний, столь необходимых иностранным студентам, проживающим в России.

На Международной конференции в Испании в сентябре 2010 г. «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» прозвучало много докладов, связанных с преподаванием русского языка и русской литературы как иностранных. Сотрудник Института русского языка им. А. С. Пушкина Н. В. Кулибина отмечает: «В высших учебных заведениях многих стран мира изучение русской литературы является приоритетным направлением научных исследований по русской филологии и соответствующего филологического образования. Это хорошо видно, например, по темам бакалаврских и магистерских работ, с которыми студенты выпускных курсов университетов Италии, Китая, Польши и др. стран приезжают на стажировку в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. В абсолютном большинстве – это темы, связанные с различными аспектами изучения как творчества отдельных писателей (классиков и современных), так и сквозных тем русской литературы, отдельных периодов истории русской литературы и др.» [7, с. 1749].

Изучение страноведения как самостоятельного предмета не исключает использования лингвострановедческих текстов на занятиях по русскому языку как иностранному. Этому посвящена книга Л. В. Вороновой и Ли Пин, предназначенная для китайских студентов и магистрантов [3].

Т. М. Иванова пишет об использовании учебных лингвострановедческих текстов на занятиях по изучению русского языка как иностранного: «В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления с культурой страны, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира является общепризнанным в методике преподавания русского языка как иностранного» [5, с. 71]. Такого рода учебные тексты представлены автором в темах: «Русская православная культура», «Я люблю родную землю» (о творчестве и истории создания картин русских художников), «Народная мудрость поговорок и пословиц», «Русские народные праздники», «Русский календарь», «Геополитические условия русской ментальности» и др.

Выявлению коммуникативной компетентности иностранных студентов во многом помогает государственная система тестирования. Как отмечает О. Л. Абросимова: «В Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете Государственное тестирование проводится с 2002 г., заключён договор с Головным центром тестирования на проведение Государственного тестирования. Работа, связанная с тестированием в ЗабГГПУ, носит систематический, плановый характер. В 2004 г. в ЗабГГПУ был создан Центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, в котором работают специалисты, прошедшие подготовку в Головном центре тестирования в Москве и Санкт-Петербурге» [1, с. 186].

Радует то, что прошедшие тестирование студенты и магистранты успешно продолжают образование в России. Магистрант первого года обучения

Хун Дань Дань пишет в своем небольшом эссе «Почему необходимо изучать иностранный язык»: «Почему надо изучать иностранный язык? Значение изучения иностранного языка представляется во многих аспектах. Наша страна осуществляет политику «Реформы и открытости», и она с каждым днем вступает в тесный контакт с внешним миром. Чтобы глубоко узнать и понять друг друга, необходимо обращаться за помощью к иностранному языку.

Иностранный язык расширяет наш кругозор и дает нам возможность познакомиться с иными нациями, с иными цивилизациями. Нам пригодятся их мудрость и опыт. Более того, все ближе к нам подходит глобализация во всех областях человеческой деятельности. Например, в политике, в экономике. Земной шар становится все теснее и теснее. Люди нуждаются в обмене мыслями, информацией. И здесь, недоступный друг другу, язык станет первым барьером, подлежащим преодолению.

Чтобы идти в ногу со всем миром, чтобы следить за передовыми странами мира и догнать их, знание иностранного языка необходимо».

Магистрант первого года обучения Чэнь Лэй написал для конференции небольшой материал «Чтение и литература»: «Языковая картина мира, открывавшаяся мне, помогла узнать душу русского человека, его внутренний мир, его ментальность. Русская литература открывала передо мной народные традиции, народную культуру. Именно благодаря чтению я узнал много нового о России – ее достопримечательности, художников. Я узнал много интересного о русских городах». Как видим, магистрант дает прямой ответ на наши размышления об изучении русского языка на широком культурном фоне.

Интересное размышление предлагает Янь Цзи Цун (магистрант первого курса): «Я считаю, что чтение русской литературы – это как кино. Кино – это ведь тоже средство коммуникации. Оно позволяет режиссеру, артистам разговаривать с людьми, общаться со всем миром. Так и чтение позволяет своему читателю общаться с русским языком».

Магистранты приняли участие в Международной конференции «Интерпретация текста», проводимой кафедрой РКИ ЗабГГПУ уже в третий раз (10–11 декабря 2010 г.). Написанные ими статьи отражают основные положения диссертационных исследований: «Языковые процессы в прозе Захара Прилепина» (Абдухэни, первый курс); «Русская разговорная речь: лексический состав» (Байлигэ, первый курс); «Сравнения в прозе О. Славниковой» (Ван Чжи Вэй, первый курс); «Заговоры как универсальные суггестивные тексты» (Ван Чжэн, второй курс); «Дневник как жанр» (Жун Юй, первый курс); «О русских фразеологизмах» (Ли Хан, второй курс); «Паремические реализации общенародных доминант русской ценностной картины мира» (Лю Го Пин, второй курс); «Субстантивация как активный вид частеречного перехода в современном русском языке» (Сюй Бяо, второй курс); «Некоторые национально-культурные особенности номинации и употребления русских антропонимов» (Хун Дань Дань, второй курс); «Национально-куль-

турная специфика новогоднего поздравления (в русском и китайском языках)» (Чэнь Лэй, первый курс); «Употребление метафор в художественном тексте» (Чжао Чунь лу, второй курс); «Употребление межтекстовых связей в прозе Вячеслава Дегтева» (Чжоу Чжан Чэн, второй курс); «Субъективация повествования в прозе В. Распутина» (Чжэн Вэн Цзян, второй курс); «Отражение некоторых особенностей национального менталитета в русской фразеологии» (Янь Цзи Цун, первый курс).

Как видно даже из простого перечисления тем докладов и статей, написанных магистрантами по темам диссертаций, – все они предполагают глубокое знание русского языка, русской современной литературы, русской культуры.

Работа над магистерской диссертацией будет еще более плодотворной, если проводить конференции не только в стенах родного вуза, но также и в других городах – или, например, в Китае. В 2009 г. Кафедра РКИ ЗабГГПУ выезжала в университеты КНР, и в Хулуьбуирском институте г. Хайлара, в Институте русского языка была проведена Международная научно-практическая конференция «Русский язык в Китае», в которой приняли участие и магистранты.

Темы магистерских диссертаций словно сами «просятся» быть исследованными – появляется большое количество книг, изданных как в нашей стране, так и за рубежом. Китайские студенты проявляют неподдельный интерес к проблемам, поднимаемым в этих книгах.

Например, одной из перспективных проблем исследования является русско-китайский пиджин. Этой теме посвящены книги Е. А. Оглезневой [8]. Расположение нашего региона в значительной близости от Китая способствует тому, что данная тематика будет иметь большой спрос у магистрантов, так как есть возможность собирать практический материал – языковые особенности современного русско-китайского пиджина (фонетика, грамматика, лексика).

Развитие современных русских СМИ привлекает внимание исследователей за рубежом, в частности, в Китае. Сложные вопросы понимания текстов современных СМИ связаны во многом с тем, что в русском языке появляется множество неологизмов, вызывающих трудности у читателей в их понимании и интерпретации. В университете КНР (г. Сямынь) в 2010 г. вышло учебное пособие, предназначенное для китайских студентов и магистрантов, – «Чтение современной русской прессы: неологизмы и трудности их интерпретации». Преподаватель университета, аспирант ЗабГГПУ по специальности «русский язык» (н. рук. д.ф.н., проф. Г. Д. Ахметова) М. С. Некрасова пишет в предисловии: «Известно, что чтение газет – эффективный способ бучения иностранному языку. Читая российские газеты, учащиеся расширяют горизонты своих фоновых знаний – о современной российской жизни, о проблемах в стране, о тенденциях ее развития. Но главной целью работы над чтением газетных текстов является повышение уровня знания современного русского языка, все особенности которого ярко проявляются

в языке российской прессы. И обилие неологизмов – одна из характерных таких особенностей» [9, с. 1].

Каждый из разделов учебного пособия мог бы стать основой для научно-го исследования: лексико-семантические неологизмы, неологизмы-заимствования, стилистические неологизмы, аббревиатуры-неологизмы. Расширение фоновых знаний иностранных студентов происходит за счет охвата разнообразных сторон жизни России: общество, экономика, образование, культура, интернет, политика, спорт. Значительное место уделяется разговорным и жаргонным словам и выражениям.

В этой связи хотелось бы назвать еще один учебное пособие, предназначенное для иностранных студентов и магистрантов, – «Русский «тусовочный» как иностранный» [10]. Приведем пример одного из заданий: «Подберите синонимы к выделенным словам, переведите фразы на ваш родной язык (примеры из газеты «Московский комсомолец»): а) Такого в Москве не было давно – чтобы в самом центре, среди бела дня, на глазах у всего народа, купленные кем-то *отморозки* расстреляли заместителя мэра. И спокойноенько скрылись; б) «*Отморозки*» – термин, прочно поселившийся в русском языке в течение нескольких лет. Только вот употребляется он нами исключительно в отношении бандитов, грабителей и насильников. Хотя эта самая *отморозенность* давно уже проникла в мозги многих представителей всех слоёв общества; в) А теперь о третьей категории – «*нофигистах*», которым любая цена не страшна. Это либо теневики, уходящие от разговора с налоговым инспектором, либо чиновники, которые дают нелегалам «крышу».

Китайские студенты отмечают, что подобные слова с близким значением есть и в китайском языке. Наблюдения над жаргонизацией современного русского языка, анализ молодежного и компьютерного сленга – все это могло бы стать самостоятельной магистерской работой, выполненной на фоне китайского языка.

Магистранты проявляют значительный интерес к российской прессе. Мы изучаем на занятиях современный русский язык не только на примере адаптированных газетных текстов, но также и на материале живых газет – «Забайкальский рабочий», «Литературная Россия», «Литературная газета».

Еще одна важная проблема современного русского языка, привлекающая внимание исследователей, – это язык современной рекламы. Причем эта проблема усложняется новыми аспектами, в которых рассматривается реклама, – психолингвистический, лингвокультурологический, социокультурный. Учебное пособие «Социокультурный феномен рекламы», написанное доцентом кафедры РКИ ЗабГГПУ Л. В. Бутыльской [2], как раз и нацеливает студентов и магистрантов на такое расширенное изучение рекламы. В пособии предлагается программа курса по выбору «Социокультурный феномен рекламы», план лингвокультурологического анализа рекламного текста, а также образцы рекламных текстов. На основе данного пособия можно написать не одну, а несколько магистерских диссертаций, каждая из которых будет самостоятельным творческим исследованием.

Круг общения с иностранными студентами и слушателями расширяется – преподаватели кафедры работают не только с китайскими студентами, но также и со студентами из Вьетнама, Монголии, США, Германии. В каждом отдельном случае необходимо учитывать специфику родного языка при обучении русскому как иностранному.

В августе 2010 г. на базе ЗабГГПУ состоялась работа Летней школы, в которой обучались студенты и магистранты из Германии. Михаэль Тройтски-Шэфер, проживающий постоянно в Германии, организатор и во многом инициатор проведения значимого мероприятия, является теперь аспирантом ЗабГГПУ по специальности «русский язык» (н. рук. д.ф.н., проф. Г. Д. Ахметова) и изучает язык современных русских писателей на фоне немецкого языка. Анализируя перевод на немецкий язык повести В. Маканина «Буква «А» (Makanin W. Der kaukasische Gefangene. Drei Erzählungen. Пер. на нем. яз. Ничке А. Мюнхен: Лухтерганд, 2005. 239 с.), Михаэль отмечает в своей статье, которая пока находится в печати: «Можно предположить, что понимание «субкультуры» мест заключения вызовет у немецкого читателя сложности. Несмотря на достаточно близко переданные языковые реалии, используемые в лагерном быте, немецкий читатель не может обладать тем уровнем фоновых знаний, которым обладает, как правило, русскоязычный читатель. Таким образом, перевод данной повести является чрезвычайно сложным явлением и лишь отчасти передает колорит зековской жизни».

Начинающий исследователь обращает внимание именно на те явления, о которых мы упоминали в нашей статье. Михаэль прислал мне довольно большой список русских произведений, переведенных на немецкий язык. Среди них много современных текстов, что свидетельствует о растущем интересе как к русской литературе, так и к русской культуре. Приведем лишь небольшую часть присланного списка: Jeremej Aipin, Ich hñre der Erde zu. Zwei rzdhlungen; Pjotr Aleschkowski, Stargorod. Stimmen aus einem Chor. Erzdhlungen; Dmitri Bakin, Die Wurzeln des Seins. Erzdhlungen; Nina Berberova, Die Damen aus St. Petersburg. Zwei Erzdhlungen; Iwan Bunin, Liebe und andere Unglñcksfdlle; Anton Čechov, Freiheit von Gewalt und Lñge; Anton Čechov, Ein unnñtiger Sieg; Daniil Charms, Zwischenfdlle; Daniil Charms, Fдlle, Hñrbuch; Irina Deneñkina, Komm; Andrej Dmitriew, Die Flussbiegung; Fjodor Dostojewskij, Meistererzdhlungen; Asar Eppel, Die Strañe aus Gras. Erzdhlungen; Anatoli Gawrilow, Zum Besuch von N. Geschichten aus der russischen Provinz; Nikolaj Gogol, Petersburger Geschichten.

На конференциях, проводимых в рамках МАПРЯЛ, всегда много выступлений, посвященных проблемам перевода, проблемам соотнесения языка и культуры двух стран. Так, на конференции в Варшаве прозвучал доклад Е. М. Кирсановой из Московского государственного лингвистического университета «Культурологическая несоотнесенность в оригинале и перевод романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Автор пишет: «Рассматривая художественно-образную культуру, следует подчеркнуть особую значимость литературного текста как важного источника информации о матери-

альной и духовной жизни народа, на языке которого данный текст написан. Профессиональный перевод – это залог объективной и достоверной передачи заключенной в оригинале информации в пространство иностранной культуры. Недооценка переводчиком тонких нюансов национально-культурной специфики вольно или невольно закрепляет существующие национальные стереотипы в сознании иноязычных читателей или даже способствует созданию новых» [6, с. 256].

Текст – это явление культуры. Он не может существовать без культурного фона. Именно в этом аспекте и необходимо анализировать живые языковые процессы, происходящие в современной русской прозе, поэзии и публицистике.

Именно в этом аспекте и следует работать над магистерскими диссертациями с иностранными соискателями, ибо научный процесс – это всегда процесс творческий.

Библиографический список

1. **Абросимова, О. Л.** Государственное тестирование по русскому языку как иностранному [Текст] / О. Л. Абросимова. / Русский язык в современном Китае: материалы международной научной конф. (КНР, Хайлар, Институт русского языка, 20–23 апреля 2009 г.) / Забайкал. гос. гум.- пед. ун-т; Хулуьбуирский институт (КНР, г. Хайлар). Чита, 2009. С. 185–189.
2. **Бутыльская, Л. В.** Социокультурный феномен рекламы [Текст]: учеб. пособие. Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. / Л. В. Бутыльская. – Чита, 2010. –75 с.
3. **Воронова, Л. В.** Мир изучаемого языка [Текст]: учеб. пос. по страноведению России для говорящих по-китайски./ Л. В. Воронова, Ли Пин. – Чита: Экспресс-издательство. 2010. – 140 с.
4. **Грекова, О. К.** Русский язык как иностранный. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат[Текст]: учебное пособие. 2-е изд., испр. / О. К. Грекова, Е. А. Кузьмина. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 296 с.
5. **Иванова, Т. М.** Применение учебных лингвострановедческих текстов в преподавании русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации [Текст] / Т. М. Иванова. // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно–педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Филология, история, востоковедение». 2010. № 3 (32). – С. 70–76.
6. **Кирсанова, Е. М.** Культурологическая несоотнесенность в оригинале и переводе романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [Текст] / Е. М. Кирсанова. // IV Международная научная конференция «РУССКИЙ ЯЗЫК В ЯЗЫКОВОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРОПЫ И МИРА: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет» // Варшава 8–12 мая 2008 года: Научный редактор Людмила Шипелевич. – Warszawa, 2008. – С. 256–263.
7. **Кулибина, Н. В.** Место русского языка в преподавании русской литературы как иностранной. [Текст]/ Н. В. Кулибина. – Guzman Tirado. R., Sokolova. L., Votyakova, I. (eds.) II Congreso internacional «La lengua y literature rusas en el espacio educativo internacional: estado actual y perspectivas». Tomo II. Granada, 8–10 de septiembre de 2010. Granada 2010. – С. 1748–1753.

8. **Оглезнева, Е. А.** Русско-китайский пиджин: опыт социолингвистического описания.[Текст]/Е. А. Оглезнева. – Благовещенск: АмГУ, 2007. – 264 с.
9. **Чтение** современной русской прессы: неологизмы и трудности их интерпретации.[Текст] – КНР: Сямынь. 2010. – 256 с.
10. **Шкапенко, Т.** Русский «тусовочный» как иностранный.[Текст]/Т. Шкапенко. – Калининград, 2003. – 200 с.

УДК 37

Кропотова Ирина Николаевна

Старший преподаватель Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СЕТИ СЕЛЬСКИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ЧУВАШИИ**

Kropotova Irina Nikolaevna

Senior lecturer of the Volga branch of the Moscow Automobile and Road Technical University (MADI), tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REASONS
OF THE NETWORK OF RURAL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS RESTRUCTURING IN CHUVASHIA**

Российскую педагогику невозможно представить без сельской школы, которая в российском обществе всегда занимала особое место, а на рубеже XX–начале XXI в. оформилась как «особое социокультурное явление», выполняя ряд важнейших социальных функций, позволяющих говорить об уникальности ее миссии в образовательном пространстве страны.

Актуальность исследование перспектив развития сельской школы сегодня обусловлена задачами подъема и развития сельскохозяйственного производства, культуры российского села, без которых невозможно становление России как передовой цивилизованной европейской страны.

Для решения организационных проблем, связанных с новыми подходами к структуре, содержанию, технологии реализации образовательного процесса, изменению оплаты труда, потребовались нововведения, как в самой структуре сельских образовательных учреждений, так и в управлении данным видом образовательных учреждений.

Для адекватности принимаемых мер и их обоснованности представляется необходимым обращение к историческим аспектам развития сельской школы России. Понять современную сельскую школу в отсутствии анализа ее генезиса невозможно. А увидеть тенденции перспектив без осмысления

исторического опыта развития образования на селе и выстроить на их основании созидательную стратегию образования – проблематично.

В историко-педагогическом исследовании понятие «генезис» трактуется как исторический процесс, обусловленный взаимодействием различных факторов, приводящих к возникновению предпосылок для зарождения и дальнейшего развития феномена сельских школ. Исторический анализ этапов становления, развития и реформирования сельской школы призван стать основой оценки деятельности современной сельской школы, разработки направлений ее педагогических преобразований с учетом необходимости сохранения их традиционных функций, и принципов осуществления педагогического процесса, связанных с трансляцией народной культуры и особого сельского образа жизни.

Сельская школа в своем развитии претерпела и продолжает претерпевать существенные изменения. Соглашаясь с А. А. Горбушовым, **выделим в истории развития сельских школ России четыре этапа и семь периодов:**

I этап – догосударственный общественный (от распространения письменности до XVIII в.) – этап формирования устойчивой специфики сельских школ начинать занятия поздней осенью и заканчивать их весной, связанная с сезонностью посевных работ, сохранившаяся на протяжении веков до нашего времени. На данном этапе появилась *профессия учителя*.

II этап – государственный российский, для которого характерны два периода.

1-й период – становление и развитие системы государственного образования (с начала XVIII в. до 60-х гг. XIX в). К началу 1820-х гг. идея просвещения народных масс как необходимого условия демократических преобразований в Российской империи становится одной из важнейших в политических программах большинства прогрессивных общественных деятелей. Данный этап характеризуется тем, что при сельских церквях открывались специальные приходские училища, в которых крестьянские дети обучались духовенством.

Тогда же под влиянием передовой зарубежной педагогики (Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци и др.) в формирующейся российской системе образования формируются *принципы народности, доступности, природосообразности, систематичности, связи теории с практикой*.

2-й период – период развития земских школ (с 60-х гг. XIX в. до 1917 г.). Статус земской школы сопоставим со статусом сельской в силу совпадения характерных черт, таких как территориальная специфика, близость к сельскохозяйственному производству, малочисленность и т. д.

В исследовании современных ученых В. Г. Бочаровой, М. П. Гурьяновой, Н. Б. Крыловой, В. И. Погореловой, А. М. Цирульниковой и др., подчёркивается, что своеобразие сельской школы предопределялось историческими традициями народной школы, основателями которой по праву можно считать лучших представителей земского движения: Н. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа, С. А. Рачинского, Л. Н. Толстого, В. Н. Сорока-Расинского, В. Я. Стоюнина, К. Д. Ушинского и др.

В своих трудах педагоги-просветители развивают идеи об особом характере сельского образования, утверждая принцип разнообразия типов народных школ и формируя **принцип вариативности**.

Важным шагом в развитии сельской школы были **идеи о народности**, национальном своеобразии образования, о педагогической антропологии выдвинутые К. Д. Ушинским.

На сегодняшний день неоспоримым стало заявленное в педагогических трудах и практической деятельности Н. А. Корфа, Н. Ф. Бунакова, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского положение, что успехи педагогических коллективов во многом определяются **эффективным управлением инновационной деятельностью**. Таким образом, идея подготовки управленческих кадров к инновационной деятельности не нова.

Тогда же зарождаются традиции **социального партнерства**.

III этап – государственный советский – включает три периода.

1-й период – *период становление советской школы и развитие образования на селе (1917–1949)*. В документах Наркомпроса утверждался демократический принцип единой школы – бесплатной, доступной, светской, призванной готовить не просто образованных, а политически грамотных людей, убежденных борцов за дело коммунизма.

В 1930–1958 гг. происходит унификации системы сельского образования, обусловленная введением всеобуча. Сельская школа оказалась оторванной от своих исторических корней и дезориентированной.

Однако, несмотря на тоталитаризм, в 20-е гг. работала блестящая плеяда ученых-педагогов (С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, С. А. Рачинского и др.), деятельность которых подготовила базу для дальнейших инноваций в сфере сельского образования.

2-й период – *период советской послевоенной школы (1950-е гг.)*, выявивший необходимость реорганизации школы, вызванную отставанием сложившейся системы школьного и профессионального образования от растущих потребностей общества. В этот период сельская школа в содержании деятельности в значительной степени утратила свою специфику, традиции, позиции культурного центра села.

В этот же период возникают предпосылки для обращения к гуманистической педагогике и формированию **принципа гуманизации** образования, суть которой состоит в приоритете воспитания перед обучением, в создании условий для индивидуально-творческого развития каждой личности. Идею гуманизации блестяще воплотил в 50–60-х гг. в своей педагогической практике В. А. Сухомлинский.

3-й период – *школа «развитого социализма» (1960–1990)*. С середины 60-х гг. перед селом наиболее остро встала потребность в трудовом обучении и воспитании новых поколений аграриев, которые были потеряны в результате недальновидной политики «неперспективных деревень». Исходя из потребностей сельского хозяйства в сельскохозяйственных кадрах, правительство в начале 80-х гг. берет курс на сохранение сельских школ.

Отличительной чертой развития сельской школы в 80-х гг. XX в. было увеличение числа малокомплектных начальных, восьмилетних и средних школ на фоне тенденции сокращения числа сельских населенных пунктов. В этот период впервые появилась новая функция сельской школы – функция **социокультурно центра села**.

IV этап – государственный российский (с 1991 г. до настоящего времени), характеризуется развитием демократизации российской школы и качественными изменениями, связанными с гуманизацией и гуманитаризацией системы образования в целом в стране и в сельской школе в частности.

Инновационные процессы, динамично происходящие в школе, привели к радикальным изменениям целей, содержания и технологий образования, что позволило охарактеризовать этот этап как инновационный. Несоответствие содержания образования и воспитания, принципов организации педагогической деятельности школы потребностям изменившегося социума сегодня, стало особенно очевидным.

Жизненная реальность требует сегодня модернизации образования для построения такой модели сельской школы, которая бы соответствовала духу времени. Однако при построении моделей инновационных школ и разработке программ по их реструктуризации и модернизации нужно опираться на уже имеющийся исторический опыт инноваций в образовании, учитывать веками сформированные традиции сельских школ и принципы российского образования.

Именно так, взвешенно и грамотно, с учетом исторического прошлого, по принципу «не навреди», к работе по реструктуризации и модернизации сельских школ подошли в Чувашии.

Принцип вариативности реализуется в республике с учетом демографической ситуации и уровня экономического развития региона. В республике с 2002 г. вместо почти 700 мелких, высокочрезвычайно затратных, зачастую с низкими образовательными результатами школ, создана эффективная образовательная сеть из 544 школ различных моделей: «школа – детский сад», кустовая базовая школа, ресурсный центр. В небольших населенных пунктах, где создание крупных школ было нецелесообразно по экономическим соображениям, стали образовываться социокультурные образовательные центры.

В числе проектов, направленных на обеспечение **принципа доступности** в Чувашии реализуются:

– программа «Школьный автобус», благодаря которой к базовым школам в 2005 г. на 198 автобусах был организован подвоз более 9 тыс. детей (это около 10% всех сельских школьников) из 553 населенных пунктов.

– республиканская целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды в Чувашской Республике на 2003–2005 годы», в результате чего удалось достичь значительной обеспеченности сельских школ компьютерной техникой. Если в 2000 г. на 1 компьютер приходилось 300 учащихся, то в 2004 г. – 34 учащихся. По показателю оснащенности ком-

пьютерами и подключенности к Интернету сельских школ Чувашия лидирует среди других субъектов федерации.

– деятельность, направленная на обеспечение соответствующих условий организации образовательного процесса. К 2004 г. процент аварийных школ сократился с 6,5% до 3,6%, более чем на 5% возросло число школ, имеющих все виды благоустройств. В 2005 г. до 96,04% увеличилось количество учащихся, обучающихся в первую смену (в 2001 г. – 89, 84%). По России этот показатель равен 81,4%.

– система дошкольного образования Чувашской Республики на конец 2005 г. была представлена 433 дошкольными образовательными учреждениями и 29 учреждениями «начальная школа - детский сад», в которых реализовывались программы дошкольного образования различной направленности, которыми были охвачены 66,3% детей в возрасте от 1 до 6,5 лет (в 2001 г. – 57,9%).

– наметилась тенденция увеличения числа обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Охват учащихся этими учреждениями в 2004 г. составил 10,1%.

– программа по участию в ЕГЭ, заключающаяся в создании системы объективной оценки качества образования и обеспечения равных возможностей доступа к высшему образованию детей независимо от места их проживания. В 2003 г. по сравнению с 2001-м, число школьников, сдающих единый экзамен по выбору, увеличилось почти в шесть раз, 94% выпускников успешно выдержали экзамены, 197 человек набрали от 95 до 100 баллов (в 2001 г. – только 48). Но пожалуй самый главный эффект состоит в реальном росте доступности качественного образования. Дети стали поступать в хорошие вузы не только у себя в регионе, но и по всей стране.

Принцип гуманизации реализуется через:

– индивидуализацию обучения, при котором исходит из необходимости предоставления учащимся оптимальных возможностей для получения качественного образования, включая максимальное удовлетворение индивидуальных образовательных, личностных и социальных потребностей. В целях создания условий для развития индивидуальных способностей детей в республике в 2004/2005 учебном году функционировали 61 школа с углубленным изучением отдельных предметов, 11 лицеев, 17 гимназий. Для одаренных сельских детей созданы Ядринская национальная гимназия-интернат, Республиканский лицей-интернат им. Г.Лебедева, гимназия-интернат при ЧГУ.

– раннее изучение иностранного языка, которым охвачено 38,3% учащихся начальной ступени обучения (в 2004 г. – 30,3%), углубленным – 4,1% (в 2004 г. – 3,7%). В 2005 г. сделан значительный шаг к внедрению эффективных механизмов использования постоянно развивающихся образовательных Интернет-ресурсов и организации оперативного сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса.

– эффективную систему выявления и поддержки одаренных детей. Ежегодно проводятся олимпиады по 18 предметам для учащихся 8–11 клас-

сов, стабилен интерес школьников к участию в научных конференциях. С 2001 г. число участников интеллектуальных состязаний возросло в 3 раза, 75 учащихся школ республики удостоены дипломов 1–3 степеней всероссийских, межрегиональных олимпиад (в 2001 году – 10, в 2005 г. – 19). Утверждены именные стипендии Президента Чувашской Республики.

Эффективное управление инновационной деятельностью невозможно без подготовленных управленческих кадров, обладающих новым мышлением и высоким уровнем инновационной культуры. Возросшая автономия национальной школы усилила роль и ответственность директора, призванного представлять одновременно интересы государства, республики, региона, а также педагогического коллектива и нередко гармонизировать их разнонаправленность.

Кадровое обеспечение. Реформирование образовательной системы в ближайшей и отдаленной перспективе всецело зависит от профессионального уровня педагогического корпуса и от степени заинтересованности каждого педагога в развитии инновационной деятельности в образовании. За период реструктуризации произошли значительные изменения по внедрению инновационных моделей переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, изменению его мышления, менталитета. Неуклонно растет процент учителей, имеющих высшие квалификационные категории (с 4,4% в 2001 г. до 9,1% в 2005 г.) и процент учителей, прошедших курсы повышения квалификации (25% в 2005 г.).

Таким образом, в процессе реструктуризации в Чувашии на современном уровне реализуются принципы, заложенные еще классиками: принцип вариативности, принцип доступности, принцип народности, принцип природосообразности, ведется работа по развитию социального партнерства и инновационная кадровая политика.

Учитывая направления научного поиска, имеющиеся в педагогической науке, а также актуальные потребности реформирования сельской школы, основная проблема видится в том, чтобы осуществить теоретико-методологическое обоснование стратегических путей развития российской сельской школы с учетом культурно-исторического опыта её становления, современных педагогических реалий и парадигмальных основ современного образования.

Таким образом, исследование историко-педагогических предпосылок модернизации сельской школы России позволяет выявить основания, определяющие процесс ее модернизации на каждом из этапов ее исторического развития, и совокупность идей, на основе которых они осуществлялись. Опираясь на полученные данные можно сделать прогностические выводы о перспективах развития сельских школ и построении региональной программы модернизации сельского образования.

В постановлении Правительства «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности» право выбора вариантов и моделей реструктуризации предоставляется регионам

Российской Федерации, и этот выбор должен быть сделан на основании анализа тенденций изменения внешних условий функционирования сети общеобразовательных учреждений.

Принимая, таким образом, стратегический курс на реструктуризацию сети сельских школ как объективную необходимость и поддерживая заявленные цели данного процесса, следует определить ключевые подходы к выработке и реализации комплекса мероприятий по его реализации. К такому необходимо отнести следующие положения:

– сельская школа – неперемный элемент образовательной системы России. Признание за школой очевидной роли социокультурного стержня сельского поселения предполагает ее нацеленность на сохранение молодым поколением народных традиций, культуры, самобытности, единства с природой.

– определение вариантов, механизмов, моделей, содержательных аспектов реструктуризации в регионах должно проходить при активном и ответственном участии представителей органов исполнительной и законодательной власти, органов управления образованием, учреждений науки и образования, учреждений социальной сферы, хозяйствующих субъектов.

– школа, являясь динамичной структурой социальной среды, вынужденной изменяться в соответствии с изменениями социальных и экономических основ общественной жизни, призвана осуществлять образование, адекватное потребностям сельского социума, ориентированное на удовлетворение потребностей сельскохозяйственного производства, социальной сферы села, сельской семьи и личности.

– особое место в осуществлении процесса реструктуризации занимает система подготовки сельских педагогов и, особенно, руководителей школ, связанная с формированием новых управленческих компетенций, овладением новыми подходами к обеспечению функционирования и развития сельской школы в динамично меняющихся условиях.

Созданная в ходе I-го этапе реструктуризации инновационная структура образовательного пространства сельских образовательных учреждений в Чувашии, опирающаяся на историко-педагогические основания и традиции российской сельской школы, позволяет сегодня не только развивать и совершенствовать образовательную систему с учетом местных социально-экономических условий, национальных и культурных особенностей, но и формировать интеллектуальный и профессиональный потенциал республики как гарант сохранения ее целостности, экономического подъема и духовного расцвета.

Библиографический список

1. **Сайт** министерства образования Чувашии. <http://gov.cap.ru./main.asp?govid=13>.

2. **Гурьянова, М. П.** Типология сельских образовательных учреждений в России.[Текст] / М. П. Гурьянова. – М.: Изд-во АСОПиР, 2001. – 92 с.

3. **Гурьянова, М. П.** Социально-педагогические условия реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности [Текст] / М. П. Гурьянова. – М.: Издательство Института педагогики социальной работы РАО, 2002. – Серия «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики». Выпуск 34. – 82 с.

4. **Хрестоматия** по истории школы и педагогики в России. [Текст]. – М.: Просвещение, 1989. – 431 с.

5. **Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики. [Текст] / П. Ф. Каптерев. – Петроград, 1915. – 746 с.

УДК 316.444.5-057.875;378

Мищенко Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГОУ ВПО «Югорский государственный университет», vam@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск

**РОЛЬ ПРИНЦИПОВ ДИДАКТИЧЕСКОЙ
ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Mishchenko Vladimir Alexandrovich

Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, GOU VPO «Ugra State University», vam@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk

**THE ROLE OF PRINCIPLES OF KNOWLEDGE DIDACTIC
INTEGRATION IN THE FORMATION OF STUDENTS
PROFESSIONAL MOBILITY IN THE CONDITIONS
OF EDUCATION HUMANIZATION**

Понятие «гуманизация образования» (или близкое по значению – «гуманистической подход к воспитанию») в последние годы стало широко использоваться в отечественной педагогике применительно ко всем видам образования, включая и высшее, причем не только в отношении традиционно гуманитарных факультетов. Однако это понятие зачастую имеет вариативную трактовку. Так, например, В. А. Слостенкин полагал, что, в первую очередь, гуманистическое воспитание «имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками образовательного процесса» [5, с. 261]. Вместе с тем, он отмечал, что гармоничное развитие воспитанников предусматривает формирование у них таких взаимодополняющих качеств, как направленности на себя (жизнь в себе), так и на жизнь в обществе.

В. В. Краевский, развивая эту тематику, утверждал, что одним из ведущих способов гуманизации образования является ее гуманитаризация, т. е.

наращивание в содержании образования (даже сугубо технического) «знаний о человеке, человечестве и человечности» [3, с. 41]. По мнению автора, подобный подход при преподавании негуманитарных предметов будет способствовать «формированию творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и ценностных, гуманистических ориентаций» [3]. О возможной будущей социально-профессиональной роли выпускников под воздействием гуманитаризации их образования В. В. Краевский не упоминал.

В настоящей статье мы обратимся к несколько иному аспекту гуманитаризации образования – к использованию будущими инженерами и представителями иных негуманитарных профессий знаний о человеке и человечестве применительно к их предстоящей профессиональной деятельности и возможной смене профессий.

Применительно к тематике настоящей статьи подобную ситуацию можно проиллюстрировать изучением социальной психологии в процессе изучения новейших технологий и способов их внедрения на серийные предприятия. Как известно, это достаточно сложный и не только чисто технический, но и в определенной степени социально-экономический процесс. Подобное внедрение требует «переучивания» рабочих и инженеров. А это далеко не всегда воспринимается позитивно, особенно со стороны представителей рабочих и инженеров среднего и старшего поколения, а также и некоторых руководителей предприятий, привыкших к использованию традиционных технологий.

Практика показала, что внедрение нового почти всегда будет наталкиваться на сопротивление и, даже, пассивный саботаж со стороны руководителей и исполнителей, поскольку зачастую оно требует от них значительных умственных усилий, изменения организации производства, установки и подключения нового сложного оборудования и т. п. В этой ситуации знание молодыми специалистами, уже получившими сведения об этих новейших технологиях в процессе обучения, основ психологии и социальной психологии, а также наличие определенных коммуникативных умений в этой области, значительно облегчает задачи преодоления негативного отношения к серьезной модернизации производства.

Что же касается смены этими специалистами профессии (т. е. проявления профессиональной мобильности), то знания в области психологии и социальной психологии в значительной степени облегчает им общение с потенциальными работодателями, адаптации в новом трудовом коллективе, выработку у себя инициативности и умения перспективной оценки последствий смены профессии.

Под профессиональной мобильностью в статье будет пониматься качество человека, которое отражает его способности и готовность к смене профессии, обусловленное личными способностями, внешними условиями жизни и его социализацией, включая направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах.

Представляется очевидным, что карьерному росту (в позитивном значении этого понятия) молодого специалиста будут весьма способствовать знания в сфере межличностных отношений, умения оценить самого себя и своих коллег, а также внутреннюю жизнь коллективов, в которых ему придется работать. В этом случае в качестве «гуманитарных» предметов следует использовать, прежде всего, общую и социальную психологию, а также социологию.

Следует отметить, что наиболее эффективной формой обучения, объединяющей в себе как социально-психологические, так и собственно технические и другие негуманитарные знания, может служить создание и внедрение специализированных интегрированных курсов обучения. Основной причиной появления педагогической интеграции в мировой и отечественной педагогической науке стали научно-техническая революция последней трети XX в. и возникновение новейших отраслей научного знания, находившихся на стыке разных естественных, гуманитарных и социальных наук. Подобное явление потребовало возникновения качественно новых подходов к образованию, в том числе и появление теории педагогической интеграции.

Рассмотрим возможности педагогической интеграции различных учебных предметов подробнее. Прежде всего, необходимо определить, в какой степени вообще возможна интеграция различных дисциплин, в первую очередь, гуманитарных и негуманитарных, и рассмотреть ее различные формы и уровни.

И. С. Дышлюк. полагает, что при создании интегрированных спецкурсов необходимо исходить из «поиска единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию и, как следствие, создание нового интегрированного содержания» [1; 9].

В свою очередь, достаточно интересный подход к классификации уровней научной интеграции (применительно к педагогике) был предложен В. В. Краевским. Он собственно даже не использует само понятие «уровни», заменяя его термином «формы связи педагогики с другими науками» [3, с. 112]. Однако, поскольку здесь имеется упоминание об иерархичности подобных форм связи, то фактически речь идет именно об уровнях интеграции.

Еще одной особенностью подхода В. В. Краевского к этой проблеме является перечисление таких уровней не от более простых к более сложным, как это обычно принято, а, наоборот, – от высших к низшим. Подобных «форм связи», т. е. уровней, выделяется три:

- «использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук»;
- «использование методов исследования, применяемых в этих науках»;
- «использование данных некоторых наук, конкретных результатов их исследований: психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. п.».

Впрочем, все эти уровни, по мнению В. В. Краевского, могут быть использованы наиболее эффективно, когда они объединены вместе, что на-

зывается автором «комплексным» подходом. Мы полагаем, что подобный подход, с учетом определенной адаптации, можно использовать не только в отношении педагогики, но и других базовых наук. Применительно к тематике настоящей статьи мы будем опираться на третий уровень интеграции в классификации В. В. Краевского.

Рассматривая практическую реализацию интеграции знаний в вузах, обратимся теперь к понятию «дидактическая интеграция профессионального обучения». Оно будет звучать следующим образом: дидактическая интеграция профессионального обучения – это процесс построения учебных программ и самого обучения на основе интеграции знаний, включающий в себя взаимопроникновение на общей методологической основе элементов различных учебных предметов, направленный на наиболее полное формирование у учащихся профессиональных знаний, умений и навыков.

Однако, само это определение еще не раскрывает полностью сущность дидактической интеграции. Как справедливо заметила И. М. Козловская, «во время анализа такого понятия, как интеграция целесообразно использовать не сами определения, а перечень атрибутивных признаков или характеристик этого понятия» [2, с. 165]. К важнейшим из таких характеристик следует отнести задачи и принципы дидактической интеграции. В определенной степени они базируются на общих задачах и принципах дидактики [4], однако имеют заметную специфику, связанную с интеграцией знаний в процессе обучения.

К ведущим задачам формирования дидактической интеграции можно отнести:

- выбор объектов интеграции, т. е. тех отраслей научного знания, которые могут быть наиболее эффективно интегрированы между собой в целях обеспечения полноценной профессиональной подготовки учащихся;
- определение объема и содержания интегрированных учебных курсов, с учетом уровня предварительной подготовки учащихся и глубины их знаний в каждой из интегрируемых наук;
- создание оптимальных условий проведения занятий по интегрированным курсам с учетом ввода в них различных инновационных дидактических приемов: проведение ролевых игр, использование различных технических устройств и т. п.

Обратимся теперь к принципам дидактической интеграции. Собственно педагогические принципы, по мнению В. А. Сластенина, «отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса» [5, с. 174].

Используя подобный подход можно выделить следующие основные принципы дидактической интеграции:

- *принцип целостности*, который характеризуется возникновением качественно новых знаний и умений у учащихся после прохождения интегративных курсов, причем эти знания у них не могут сформироваться при раздельном изучении интегрированных предметов.

– *принцип научности*, который является главным ориентиром при создании интегрированных учебных программ и учитывает реальные возможности взаимопроникновения элементов различных учебных предметов с позиции современных гносеологических и общенаучных воззрений;

– *принцип связи* содержания интегрированных курсов обучения с будущей практической профессиональной деятельностью. Он предусматривает обеспечение комплексного формирования у обучающихся как психолого-педагогических, так и профессиональных знаний и умений в их неразрывной взаимосвязи;

– *принцип преемственности и последовательности*, который направлен на закрепление у учащихся в процессе прохождения интегрированного курса, тех знаний, которые были получены ими ранее при прохождении специальных курсов.

Одним из необходимых условий организации интегрированного обучения в различных областях знания является обоснованное определение характера интегративных связей между разными учебными предметами.

Некоторые авторы предлагают различные варианты подхода к выявлению подобных связей в зависимости от критериев их отбора. Так, если в качестве подобного критерия использовать направленность связей между интегрируемыми учебными предметами, то представляется возможность выделить два типа связей:

– *прямая связь*, которая наблюдается при интеграции двух предметов, когда один из них выступает основой этого процесса, а второй играет менее важную роль и фактически является дополнительным. Это можно проиллюстрировать уже упоминавшейся интеграцией изучения новейших технологий и их внедрения совместно с психологией и социальной психологией.

– *обратная связь*, ее можно показать на примере таких учебных предметов, как основы экономики и конкретная технология, когда уже экономика будет изучаться на основе и примерах из технологии. В данном случае по отношению к технологии будет осуществляться обратная связь. А по отношению к экономике – прямая.

Если в качестве критерия рассматривать пространственные связи между интегрируемыми учебными предметами, то также можно выделить два вида связей:

– горизонтальная связь этих предметов осуществляется, когда они преподаются одновременно;

– вертикальная связь проявляется, если интегрируемые предметы изучаются в разных временных рамках. Подобная ситуация является негативным условием для интегрирования предметов и рекомендуется по возможности приблизить ее к связи горизонтальной.

В заключение необходимо отметить, что создание и внедрение в высшее образование интегрированных спецкурсов в нашей стране в последние годы осуществляется достаточно активно, что вызвано, в первую очередь, быстрым развитием науки и техники и появлением новых профессий. Однако

изучение спецкурсов, включающих в себе негуманитарные предметы и различные науки о человеке еще не получило должной оценки в отечественной педагогике. Однако оно помогает решать очень важные задачи, такие как гуманизация образования и придание ему органического характера в целом, так и формирование основ профессиональной мобильности у учащихся.

Библиографический список

1. **Дышлюк, И. С.** Содержание исторического образования как фактор межпредметной интеграции в школе [Текст]: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. к.п.н. / И. С. Дышлюк. – Ростов-на-Дону, 2000. – 20 с.
2. **Козловская, И. М.** Теоретико-методологические аспекты интеграции знаний учащихся профессионально-технической школы: дидактические основы. [Текст]/ И. М. Козловская. – Львов, 1999. – 302 с.
3. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики.[Текст] / В. В. Краевский. – М.: «Академия», 2003. – 256 с.
4. **Ситаров, В. А.** Дидактика.[Текст] / В. А. Ситаров, – М., 2002. – 368 с.
5. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика.[Текст]/ В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: «Академия», 2001. – 480 с.

РАЗДЕЛ IX

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Ганушко Олеся Викторовна

Аспирант Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, golesja@mail.ru, Красноярск

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Ganushko Olesya Viktorovna

Post-graduate of Krasnojarsk state pedagogical university of name of V. P. Astafev, golesja@mail.ru, Krasnoyarsk

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF A PROBLEM OF VOCATIONAL TRAINING OF THE TEACHER TO WORK WITH CHILDREN-MIGRANTS

В последние годы в России количество детей-мигрантов постоянно возрастает. В отдельных регионах, в том числе и Красноярском крае, в некоторых школах уже формируются целые классы из таких учащихся. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, дети-мигранты относятся к так называемой «группе риска». В процессе их обучения и воспитания учителя сталкиваются с рядом серьезных проблем. При этом на сегодняшний день существуют определенные пробелы в профессиональной подготовке учителя к работе с такими детьми. Это актуализирует необходимость проведения специального исследования по изучению проблемы повышения качества подготовки учителя к работе с учащимися-мигрантами.

В России исследование проблем обучения и воспитания детей-мигрантов получило развитие с начала 90-х гг. Основное внимание при этом уделено процессам адаптации детей к условиям новой социокультурной среды. Профессиональная подготовка учителя к работе с учащимися-мигрантами пока мало исследовалось.

Практический анализ на основании ряда проведенных анкетирования и тестирования учителей (в эксперименте приняло участие 65 учителей школ г. Красноярска) показывает, что проблема обучения и воспитания учащихся-мигрантов актуальна для Красноярского края, являющегося ключевым центром, куда традиционно приезжают граждане из Средней Азии и Китая. Однако в последнее время миграционный поток резко увеличился, в основном за счет миграции населения из стран Киргизии, Таджикистана, Азербайджана. Учителя единогласно подтверждают, что с каждым годом число учащихся-мигрантов возрастает. Согласно данным Красноярскстата, только с января по май 2010 г. миграционный прирост в краевом центре со-

ставил 3,5 тыс. человек. Из них 1450 человек – международные мигранты. Большая часть которых, 1347 человек, – граждане СНГ [1].

Описывая ученика-мигранта, учителя отмечают следующее: как правило, это ребенок из многодетной семьи, деятельность родителей которого связана с торговлей. По сравнению с остальными детьми, у него значительно больше обязанностей дома, особенно если этот ребенок – старший в семье. Учителя фиксируют частые пропуски учебных занятий учащимися-мигрантами, связанные с помощью родителям на рынке или заботами о младших братьях и сестрах во время периодических отъездов родителей из России. Успеваемость таких учащихся низкая, некоторые из них очень плохо знают русский язык, мало что понимают на учебных занятиях.

С целью выявления у учителей знаний о проблемах обучения и воспитания учащихся-мигрантов, им предлагался ряд вопросов. На некоторые из них учителя давали несколько ответов. Так, на вопрос «Каковы основные причины, на Ваш взгляд, низкой успеваемости учащихся-мигрантов?» большинство учителей (64%) выделило несколько причин. Результаты анализа проведенного анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ результатов анкетирования

Наиболее распространенные ответы учителей	Частота ответов (в шт.)	Частота ответов (в %)
1. Основные причины низкой успеваемости учащихся-мигрантов		
<ul style="list-style-type: none"> ● Языковой барьер; ● Культурные и религиозные отличия; ● Необходимость установления новых ролевых отношений. 	65 38 4	100 58 6
2. Виды деятельности, используемые на учебных занятиях в процессе обучения учащихся-мигрантов		
<ul style="list-style-type: none"> ● Устные ответы на вопросы; ● Письменные ответы на вопросы; ● Анализ иллюстраций; ● Проведение несложных опытов; ● Конспектирование учебника; ● Пересказ текста. 	56 37 8 6 4 1	86 57 12 9 6 2
3. Применение индивидуального подхода при обучении учащихся-мигрантов		
<ul style="list-style-type: none"> ● Систематическое; ● Редкое; ● Не применяются. 	2 59 4	3 91 6
4. Основные причины возникновения профессиональных затруднений в организации процесса обучения учащихся-мигрантов		
<ul style="list-style-type: none"> ● Отсутствие специальной профессиональной подготовки к работе с такими детьми; ● Отсутствие методической литературы по вопросам обучения и воспитания учащихся-мигрантов. 	63 51	97 78

Анализ ответов показывает, что к основным причинам низкой успеваемости учащихся-мигрантов учителя относят языковой барьер и культурные различия. Вызывает тревогу ограниченный круг перечисленных причин.

Более разнообразными были ответы на вопрос: «Какие виды деятельности Вы используете в процессе обучения детей-мигрантов на учебных занятиях?» Здесь в основном были перечислены следующие виды учебной работы: устные и письменные ответы на вопросы, составленные учителем; анализ иллюстраций; проведение несложных опытов (без описания); конспектирование учебника.

Ответы на следующие вопросы: «Используете ли Вы индивидуальный подход при обучении учащихся-мигрантов?» и «Делаете это Вы: а) систематически, б) редко, в) не делаю» позволяют сделать вывод, что учителя обучают учащихся-мигрантов не целенаправленно.

Как отмечают сами учителя, должной подготовки к работе с детьми-мигрантами в вузе они не получили. Кроме этого, на сегодняшний день практически отсутствует методическая литература по этой проблеме.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: 1) У большинства учителей четко не определена специфика организации процессов обучения и воспитания учащихся-мигрантов; 2) Деятельность учителей по обучению и воспитанию таких детей организуется не систематически; 3) Разные группы учителей при построении процессов обучения и воспитания учащихся-мигрантов испытывают затруднения вследствие своей профессиональной неподготовленности к работе с такими детьми и отсутствия методической литературы по данной проблеме.

В связи с актуальностью выделенной проблемы и практически отсутствием отечественных исследований в этой области возрастает объективная ценность конкретно-научного рассмотрения современных подходов к профессиональной подготовке учителя, реализуемых в других государствах, в частности, в Германии, которая является одним из мировых лидеров по величине иммиграционного прироста.

Теоретический анализ показывает, что массивная миграция коренным образом преобразила немецкую школу. Сегодня в ней учащиеся говорят на многих языках. В крупных городах и промышленных районах существуют классы, в которых учатся дети из десяти и более различных национальностей. Одним из основных направлений решения проблем их обучения и воспитания является повышение качества профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами. Немецкие исследователи отмечают, что миграция, европейская интеграция и глобализация общественной жизни и образования требуют специальных знаний и компетентностей, которыми должен владеть современный учитель [2; 6].

На основе анализа общепредметных стандартов, принятых на конференциях в Швейцарии (EUNIT, 1998; EDK, 2000) и широко обсуждаемых в ФРГ, а также стандартов, индивидуально разработанных немецкими исследователями [2; 3], рассмотрим основные требования к знаниям, умениям и компетентностям учителя, ориентированного на работу с детьми разного социокультурного происхождения. Исследователи условно выделяют семь областей, в которых должен ориентироваться современный учитель: Область

А: основные вопросы социокультурного многообразия общества и школы; Область В: психологические аспекты интеркультурного и антирассистского воспитания; Область С: дидактика, интеграция и школьный успех; Область D: многоязычие; Область Е: сотрудничество с родителями-мигрантами; Область F: содействие вхождению учащихся в профессиональную жизнь. Для каждой области определены основные знания, умения и компетентности, которыми должен обладать современный учитель к контексте существующего культурного многообразия.

Для наглядности данные были классифицированы и представлены в виде таблицы 2 (см. фрагмент табл. 2).

Таблица 2 – Основные требования к знаниям, умениям и компетентностям современного учителя

знает	умеет	способен
<i>Область А: основные вопросы социокультурного многообразия общества и школы</i>		
– миграционную ситуацию в стране в ее историческом, социальном, политическом, образовательном и экономическом аспектах; – правовой статус мигранта.	– анализировать проблемы многокультурного общества и школы и находить пути их решения.	– воспринимать общее и различия внутри и между социокультурными системами; – понимать относительность различий, множественность культурных ценностей и норм.
<i>Область В: психологические аспекты интеркультурного и антирассистского воспитания</i>		
– возникновение механизмов стереотипов, предрассудков, дискриминации и расизма; – человеческие права в контексте совместного проживания людей различного социокультурного происхождения (на основании социального законодательства).	– на основании собственных ценностных и нормативных ориентаций строить коммуникации с детьми и взрослыми различного культурного происхождения, при этом предотвращать возникающие конфликты.	– вступать в коммуникации с детьми и взрослыми различного социокультурного происхождения; – осознавать роль стереотипов, предрассудков в отношении к «чужим»; – призывать учащихся к отказу от дискриминации и расизма, к конструктивному решению проблем и конфликтов.

Каждая выделенная область стандарта значима в решении проблемы профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами. При подготовке современного специалиста в российских педагогических вузах представляется целесообразным учитывать требования к учителю, сформулированных европейскими учеными. При этом необходимым является их коррекция и дополнение с учетом специфики нашей страны и миграционных процессов, происходящих на ее территории.

Кроме того, как показывают работы немецких исследователей [2; 3; 5; 6; 7], на успехи в работе с детьми-мигрантами особое влияние оказывает сформированность интеркультурной компетентности учителя.

Что следует понимать под этим понятием?

Е. Киль (Kiel), основываясь на исследованиях Р. Даддера (Dadder 1987) и К. Флехсига (Flechsiga 1991) определяет интуркультурную компетентность

как способность адекватно ориентироваться и вести себя в ситуациях пересечения культур [6].

В. Р. Леенен (Leenen) и А. Г. Грош (Grosch) рассматривают интеркультурную компетентность как устойчивую способность успешно взаимодействовать с представителями других культур, которая достигается посредством межкультурного обучения [8].

Интеркультурная компетентность, по мнению Д. Деардорфф (Deardorff), включает в себя компетентность действия, компетентность рефлексии и совокупность отношений и установок, позволяющих эффективно взаимодействовать в интеркультурных ситуациях [5].

П. Клайперон (Clapeyron) в работе [4] рассматривает структуру интеркультурной компетентности и выделяет следующие ее элементы:

- на уровне предметной компетентности речь идет о знаниях собственных и иных культурных ценностей и представлений; это знания об относительности культурных ценностей; о глобальных взаимодействиях и взаимовлиянии;
- на уровне социальной компетентности речь идет о способности избежать стресс, противоречия и конфликты, возникающие в ситуациях пересечения культур, о способности развития любопытства и эмпатии к «чужому»;
- на уровне личной компетентности речь идет о культурном самоопределении, которое заключается в осознании собственных культурных ценностей и норм;
- на уровне деятельностной компетентности речь идет о способности анализировать собственную и «чужую» культуры, уметь способствовать диалогу культур.

Таким образом, анализ выше изложенного позволяет прийти к следующему представлению: интеркультурная компетентность является сложным образованием, характеризующим способность успешного взаимодействия личности с представителями различных культур на основе толерантности и взаимоуважения. Важнейшая роль в установлении такого конструктивного взаимодействия между субъектами образования принадлежит учителю. В этой связи, процесс профессиональной подготовки современного учителя должен предполагать формирование и развитие его интеркультурной компетентности.

Решение проблем профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами организуется уже в ряде немецких вузов.

Так, научным коллективом кафедры дидактики физики Гумбольдтского университета инициирован интернациональный проект «Promis» (Promotion of Migrants in Science Education) в сотрудничестве с партнерами из Германии, Австрии, Боснии-Герцеговины и Турции. К основным направлениям работы данного проекта можно отнести: развитие предметного материала по физике для 7/8 классов, предназначенного специально для мультикультурных классов; апробация и дальнейшее усовершенствование учебных

занятий с ориентацией на культурное разнообразие учащихся. Одной из основных задач проекта Promis является психологическая подготовка преподавателей к решению проблем, с которыми они встречаются в классах, состоящих из учащихся различного культурного происхождения [9].

В университете Кобленц (Ландау) интеркультурное образование имеет продолжительную традицию. Первоначально было создано научное направление для студентов, ориентированных на воспитание и обучение детей “гостевых рабочих”. Сегодня интеркультурное образование представлено следующими направлениями: «интеркультурность», «интеркультурная педагогика» и «немецкий как иностранный и второй язык». Интеркультурное образование в университете Кобленц связывает воедино региональные, интеркультурные и предметные аспекты. К его целям принадлежит также активизация образовательно-политического участия студентов на национальной и европейской сценах.

Университет в г. Кельне предлагает на протяжении нескольких лет программу, в основе которой положены интеркультурные и интернациональные теории. Переход на модульное обучение, предпринимаемый в последнее время, должен усилить и расширить их, поскольку во всех разрабатываемых модулях будут включены вопросы социокультурного многообразия, интеркультурности и многоязычия современного общества.

Интеркультурное образование реализуется в ряде многих других вузов: в берлинском университете (Freie Universitaet Berlin), в боннском университете (Universitaet Bonn), в гамбургском университете (Universitaet Hamburg) и т. д.

Как мы видим, немецкими исследователями предлагаются различные подходы к решению проблемы профессиональной подготовки учителя в контексте существующего культурного многообразия. Особенно ценным представляется то, что поликультурная составляющая профессионального образования уже входит в базовое содержание подготовки немецких педагогов.

Анализ проведенных исследований в России (научной школы Е. В. Бондаревской) показывает, что пока рассматривается преимущественно только проблема адаптации учащихся-мигрантов к новым социокультурным условиям. В исследованиях данных авторов определены некоторые требования к профессиональной подготовке будущего учителя, ориентированного на работу с детьми-мигрантами: овладение учителем теорией поликультурного образования, понимание им социально-психологических особенностей учащихся-мигрантов, учет менталитета обучаемых, способность учителя к демократическому и диалогическому общению. Но как показывает анализ образовательных программ, в педвузах пока не готовят студентов к работе с детьми разной культурной принадлежности.

На основании вышеизложенного проведем сравнительный анализ рассматриваемой проблемы.

Таблица 3 – Сравнительный анализ проблемы профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами

Россия	Германия
Предпосылки к постановке проблемы	
1. Наблюдается увеличение иммиграционных процессов. Коллективы школ стали пополняться учащимися различной культурной принадлежности. 2. Российское общество только начинает осознавать необходимость решения проблем, связанных с миграцией населения.	1. Является одним из мировых лидеров по иммиграционному приросту. В школах обучаются учащиеся различной культурной принадлежности. 2. Немецкое общество уже осознало данные проблемы и успешно их решает.
Начало исследования проблемы	
Конец 90-х г. XX в.	60-е г. XX в.
Особенности организации учителем учебного процесса в контексте существующего культурного многообразия	
Учителя не подготовлены к обучению и воспитанию детей разного социокультурного происхождения.	Конструктивно решают проблемы обучения и воспитания детей разного социокультурного происхождения.
Состояние решения проблемы профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами	
Практически отсутствует профессиональная подготовка будущего учителя в контексте культурного многообразия	Профессиональная подготовка будущего учителя в контексте культурного многообразия является одним из ведущих направлений решения проблем обучения и воспитания детей-мигрантов.
Пути решения выделенной проблемы	
Только начинают осознавать актуальность выделенной проблемы по следующим направлениям: а) профессиональной подготовке современного учителя в контексте культурного многообразия; б) формированию и развитию интеркультурной компетентности будущего учителя.	Разработаны различные подходы к решению выделенной проблемы, среди которых можно отметить: а) реализацию в образовательную практику специально разработанного стандарта подготовки современного учителя в контексте культурного многообразия. б) формирование и развитие интеркультурной компетентности будущего учителя.
Реализация путей решения выделенной проблемы	
Целенаправленная профессиональная подготовка учителей в педвузах к работе с детьми-мигрантами пока не осуществлена.	Разработана и реализуется целенаправленная профессиональная подготовка учителей в университетах к работе с детьми-мигрантами.

Как показывает анализ представленной таблицы, проблема профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами для России остается актуальной и требует своего решения. Полагаем, что опыт организации поликультурного педагогического образования в Германии представляет определенный интерес для отечественной системы образования.

Библиографический список

1. **Гуров, Р.** Все в гости к нам...[Текст]/Р. Гуров. // АиФ. – 2010. – № 34 (1555) 25 – 31 авг. 2010.
2. **Allemann-Ghionda, C.** Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. - http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_69_0/4_Prof_Allemann_Ghionda_u_Ergaenzg.pdf
3. **Baumer, T.** Handbuch Interkulturelle Kompetenz. - Zuerich: Orell Fuesli Verlag AG, 2004. - S. 255.
4. **Clapeyron, P.** Interkulturelle Kompetenz in der sozialpaedagogischen Arbeit // Interkulturelle Kompetenz in der paedagogischen Praxis. - Kiel, 2004.-S.5 – 15
5. **Deardorff, D. K.** Interkulturelle Kompetenz – Schluesselkompetenz des 21. Jahrhunderts? - http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf
6. **Kiel, E.** Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens (1) - <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4434>
7. **Lanfranchi, A.** Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität -Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. - http://www.hfh.ch/webautor-data/79/7Art_interkult-Paed.pdf
8. **Leenen, W. R.,** Grosch A.G. Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. // Interkulturelle Kompetenz und paedagogische Professionalitaet. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Auernheimer G. (Hrsg.). - Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, 2008. - S. 101-124.
9. **PROMISE** – Promotion of Migrants in Science Education. - <http://www.promise.at>

РАЗДЕЛ X

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.927

Нодельман Валентина Ивановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры Клинико-психологических основ дефектологии и логопедии ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», nvi-irk@yandex.ru, Иркутск

Мурашова Ирина Юрьевна

Учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 96, irinangarsk@yandex.ru, Ангарск

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Nodelman Valentina Ivanovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of Kliniko-psychological bases of defectology and logopedics Vostochno-Sibirsaja of the state Academy of education, nvi-irk@yandex.ru, Irkutsk

Murashova Irina Jurevna

Teacher-logopedist of municipal preschool educational institution a kindergarten № 96, irinangarsk@yandex.ru, Angarsk

PERFECTION OF POLYMODAL PERCEPTION AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH LACKS OF SPEECH IN THE COURSE OF LOGOPEDIC CORRECTION

Актуальность данного исследования обусловлена особенностями спонтанного развития полимодального восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР) в отличие от нормально развивающихся сверстников и возможностями коррекции индивидуальных особенностей полимодального восприятия в процессе логопедической работы.

Р. Б. Каффеманас подчеркивает особую важность сравнительных исследований восприятия у детей с различными первичными дефектами, поскольку они позволяют увидеть не только отклонения от нормального психического развития у аномальных детей, но и изучить специфику этих отклонений, обусловленную первичным дефектом каждого вида [3]. А. В. Запорожец считает, что, формирование полимодального восприятия тесно связано с развитием разных модальностей восприятия, которые, в свою очередь организуются на основе сенсорного развития через элементарные перцептивные образы [2].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей структуры полимодального восприятия старших дошкольников с общим недораз-

витиём речи и разработка программы её развития в процессе коррекционного обучения.

Мы исходили из предположения, что у детей 6–7 лет с ОНР имеются неблагоприятные особенности структуры полимодального восприятия, обуславливающие недостаточность взаимодействия сенсорных модальностей, а для гармонизации структуры полимодального восприятия и повышения результативности логопедической коррекции необходима система специальной работы, направленной на активизацию закрытых и прикрытых сенсорных каналов при опоре на ведущую модальность.

В исследовании приняли участие 320 детей 6–7 лет, из них 232 старших дошкольника с ОНР и 88 дошкольников с нормальным речевым развитием. На первом, подготовительном этапе происходил подбор методик, их апробация и стандартизация методики диагностики специфики полимодального восприятия (80 чел.). Доказана достоверность и надежность исследования специфики полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, по модифицированной нами методике «Диагностика специфики полимодального восприятия», на основе исследования перцептивного профиля Е. Н. Дзятковской [1].

Второй этап, исследовательский, включал диагностику и сравнительный анализ состояния полимодального восприятия у детей с ОНР (152 чел.) и дошкольников с нормальным речевым развитием (88 чел.). Устанавливаемая при этом негативная специфика структуры полимодального восприятия у старших дошкольников с ОНР служила основанием для разработки программы её развития в процессе логопедической коррекции. На третьем этапе осуществлялся ежегодный мониторинг развития структуры полимодального восприятия дошкольников с ОНР, находящихся в условиях экспериментального обучения, всего 102 ребенка. В контрольную группу входило 50 старших дошкольников с ОНР

Результаты, полученные на констатирующем эксперименте нашего исследования, демонстрируют различия между дошкольниками с нормальным речевым развитием и с их сверстниками с ОНР [4]. Полученные данные в определенной мере уточняют онтогенез полимодального восприятия как при нормальном так и при недоразвитом речевом развитии. Новизна полученных результатов, на наш взгляд, заключается в том, что выявлена зависимость между специфическими особенностями развития полимодального восприятия и уровнем речевого развития. Обнаруженное распределение закрытых и прикрытых модальностей в выборке детей с ОНР, указывает на избирательную и застревающую акцентуацию на ведущей модальности. Высокий процент наличия закрытых и прикрытых модальностей у детей с ОНР, когда прослеживается типично высокий уровень закрытой и прикрытой слуховой модальности, низкий уровень закрытой и прикрытой зрительной модальности, по нашему мнению, можно обосновать дизонтогенетическим развитием полимодального восприятия этих детей наряду с нарушением речи. Частота наличия прикрытых модальностей у детей

с нормальным речевым развитием и с ОНР, а также обнаруженная закономерность уменьшения связи в цепочках открытых-прикрытых-закрытых модальностей не показывают существенных различий, что наглядно представляет особенности становления полимодального восприятия у всех дошкольников: постепенное накопление количественных и качественных изменений, зависящих от общих темпов развития ребенка. Полученные результаты дали возможность надеяться на успешность попыток совершенствования полимодального восприятия в условиях специально организованного коррекционного обучения, опирающихся на индивидуальный подход в развитии сенсорных модальностей и коррекции его индивидуальных особенностей в процессе логопедических занятий.

На формирующем этапе исследования нами проводилось экспериментальное обучение дошкольников по специально разработанной программе. Целью программы было развитие и коррекция индивидуальных стереотипов полимодального восприятия у детей с 6–7 лет с ОНР. Методика подачи информации, где каждому ребенку предполагалось осуществлять выбор в соответствии со спецификой его полимодального восприятия, сочеталась с адаптированным программным содержанием занятий коррекционного воспитания, обучения и подготовки к школе детей с общим недоразвитием речи Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, на втором году обучения [5].

В программное содержание *фронтальных занятий* (по развитию лексико-грамматических компонентов речевой системы, совершенствованию навыков звукового анализа, синтеза и обучению грамоте) было включено шесть этапов работы над развитием и коррекцией полимодального восприятия: распределение основного содержания занятий по способам переработки информации; мультисенсорная подача информации; мультисенсорная подача информации с одновременным развитием способов переработки информации; активизация процессов сенсорного внимания и сенсорной памяти на основе трех модальностей восприятия; формирование предпосылок самоорганизации и самоконтроля, опираясь на перцептивный опыт. Перечисленные этапы реализовывались последовательно, дети при этом объединялись в подгруппы по специфике структуры полимодального восприятия (первый и второй этапы), и по характеру речевого дефекта (третий, четвертый, пятый и шестой этапы).

На *индивидуальных* логопедических занятиях по коррекции звукопроизношения обучение велось по доминантной (ведущей) модальности, а закрепление усвоенного материала и контроль усвоенных знаний по субдоминантным (неведущим) модальностям восприятия информации. При постепенном повышении вспомогательной роли остальных модальностей, у детей обеспечивалась полимодальная работа восприятия. На каждом этапе логопедического воздействия мы формировали полимодальный образ артикуляционного уклада.

Методические приемы для детей с ведущей зрительной модальностью

В начале коррекционно-развивающей работы обязательно использовались зеркала, выполнение артикуляционной гимнастики, постановка, автоматизация и дифференциация звуков основывались на восприятии натуральных предметов, картинок, и др. Ребенок с прикрытой или закрытой слуховой модальностью, после зрительного восприятия переходил к практической работе, после чего выполнял задания по вербальной инструкции. Ребенок с прикрытой или закрытой тактильно-кинестетической модальностью после зрительного восприятия, переходил к слуховому восприятию, а затем к практической деятельности.

Методические приемы для детей с ведущей тактильно-кинестетической модальностью

В начале обучения не использовались зеркала, дети воспринимали образец артикуляционного уклада взрослого. Выполнение артикуляционной гимнастики постановка, автоматизация и дифференциация звуков основывались на тактильно-кинестетическом ощущении. Выкладывались артикуляционные уклады на моделях, пальцах рук. Широко применялись упражнения на развитие силы вдоха и выдоха, ритмические движения, отстукивания. К тому же, мы подключали вкусовой рецептор. Дошкольникам с прикрытой или закрытой слуховой модальностью, после практической работы, давали задания сначала на зрительное восприятие. Затем на слуховое. Ребенку с прикрытой или закрытой зрительной модальностью, после практической работы давали задания на слуховое восприятие, а затем на зрительное.

Методические приемы для детей с ведущей слуховой модальностью

В начале обучения не использовались зеркала, постановка, автоматизация и дифференциация звуков основывались на соотнесении изучаемых звуков со звуками реальных предметов и объектов, музыкальное сопровождение, вербальные инструкции и др. Ребенок с прикрытой или закрытой тактильно-кинестетической модальностью после слухового восприятия переходил к зрительному восприятию. Затем к практической работе. Ребенок с прикрытой или закрытой зрительной модальностью сначала выполнял практические задания, а затем на зрительное восприятие.

Результаты формирующего обучения и их анализ

Сравнительный качественный анализ профиля полимодальности дошкольников в двух выборках после формирующего эксперимента (таблица 1) показал, что в ЭГ детей со сглаженным профилем (гр. «А») достоверно больше, чем в КГ, соответственно 79,40% и 40,00%, при $p < 0,01$. Процент дошкольников с акцентуировано-избирательным профилем (гр. «Б») отличается незначительно, в ЭГ – 19,62%, в КГ – 18,00%. Детей с акцентуировано-застревающим профилем в группе, где проводилось экспериментальное обучение, обнаружилось – 0,98%, что достоверно меньше, чем в группе где проводилась традиционная коорекционно-развивающая работа – 42,00%, при $p < 0,01$.

Таблица 1 – Сравнительные распределения детей по профилю полиmodalности в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента

Компоненты экспрессивной речи	Общее кол-во предъявленных стимулов		Общее количество правильных ответов								p			
			Экспериментальная группа				p	Контрольная группа						
	Эксп. группа		Контр. группа		До коррекции			После коррекции		До коррекции		После коррекции		
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%		Кол.	%	Кол.		%	Кол.	%
Словарный запас	1632	800	172	10,54	1502	92,03	p<0,01	84	10,50	520	65,00	p<0,01		
Грамматич. строй	1938	950	198	10,22	1811	93,45	p<0,01	101	10,63	604	63,58	p<0,01		
Звукопроизношение	1122	550	250	22,28	1119	99,73	p<0,01	130	23,64	411	74,73	p<0,01		
Фонематич. анализ/синтез	2040	1000	51	2,50	1905	93,38	p<0,01	27	2,70	600	60,00	p<0,01		

*Э. – экспериментальная группа

К – контрольная группа

Таблица 2 – Показатели успешности выполнения диагностических заданий детьми на исследование результатов логопедической коррекции в экспериментальной группе и контрольной группе

pГр	Гр. «А»				Дост.	Гр. «Б»				p	Гр. «В»				Дост.
	Конст. этап		Контр. этап			Конст. этап		Контр. этап			Конст. этап		Контр. этап		
	Кол.	%	Кол.	%		Кол.	%	Кол.	%		Кол.	%	Кол.	%	
Э.	32	31,37	81	79,40	p<0,01	19	18,60	20	19,62	p>0,05	51	50,00	1	0,98	p<0,01
К.	17	34,00	20	40,00	p<0,05	7	14,0	9	18,00	p>0,05	26	52,00	21	42,00	p>0,05

по критерию ϕ^ - углового преобразования Фишера $p < 0,01$ – показывает статистическую значимость, $p > 0,05$ доказывает статистическую незначимость.

На заключительном этапе нашего исследования, для определения актуальности формирующего обучения в двух выборках была проведена серия диагностических занятий на установление результатов логопедической коррекции. В качестве контрольных критериев были избраны следующие компоненты речи: словарный запас, грамматический строй, звукопроизношение, навыки фонематического анализа и синтеза (таблица 2). Следует заметить, что на начальном этапе эксперимента уровни развития каждого отдельного из указанных компонентов речи были идентичными для детей экспериментальной и контрольной групп.

Расчет критерия ϕ^* - углового преобразования Фишера показал, что доля, успешно выполненных диагностических заданий после логопедической коррекции у детей экспериментальной группы выше, чем у контрольной $\phi^*_{эмп.} < \phi^*_{кр.}$, при $p < 0,01$.

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Онтогенез полиmodalного восприятия ребенка старшего дошкольного возраста с ОНР обусловлен комплексом внутренних и внешних условий. К внутренним условиям относятся темпы речевого развития. К внешним от-

носится специальная организация коррекционно-развивающего пространства, предполагающая комплексную работу по совершенствованию структуры полимодального восприятия в процессе логопедического воздействия.

2. Сроки индивидуализации полимодального восприятия у старших дошкольников с ОНР в целом соответствуют таковым у нормально развивающихся сверстников, но их качественные характеристики значительно отличаются. Наиболее существенным различием является частое обнаружение закрытых (не используемых в перцептивной деятельности) модальностей восприятия и слабом уровне взаимодействия сенсорных модальностей, что приводит к установлению типологических признаков акцентуации полимодального восприятия на определенной ведущей модальности. Без специального формирования эти недостатки не преодолеваются, а при его наличии компенсируются в разной мере. В условиях специальной коррекционно-развивающей работы специфика полимодального восприятия сглаживается к концу дошкольного возраста.

3. Психолого-педагогические условия совершенствования полимодального восприятия заключаются в последовательности и комплексности воздействий. Их предметом является сначала дифференцирование основного содержания информации по слуховым, тактильно-кинестетическим и зрительным категориям в учебном пространстве по ведущим модальностям восприятия детей с постепенным расширением связей между модальностями восприятия информации через задействование всех модальностей. Следующим шагом является оптимизация процессов зрительного, тактильно-кинестетического, слухового внимания и развитие произвольности восприятия субдоминантных модальностей. Это закрепляло умение детей воспринимать информацию полимодально, что вместе значительно усилило компенсирующее логопедическое воздействие.

Библиографический список

1. **Дзятковская, Е. Н.** [Текст]: монография / Е. Н. Дзятковская, В. И. Нодельман, З. И. Востротина. – Иркутск: ИГУ, 1998. – 320 с.
2. **Запорожец, А. В.** Избранные психологические труды. [Текст]: в 2т. / А. В. Запорожец. – М., 1986. Т. I. С. 36 – 153, 155 – 176, 216 – 221. Т. II. С. 146–188.
3. **Каффеманас, Р. Б.** Сравнительные исследования осязания восприятия аномальных детей разных категорий. [Текст] / Р. Б. Каффеманас // Дефектология. – М., 1991. – №5. – С. 14–19.
4. **Нодельман, В. И.** Особенности структуры полимодального восприятия у дошкольников с недостатками речи и их учет в коррекционно-развивающей работе [Текст] / В. И. Нодельман, И. Ю. Мурашова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2010. – №5. – С. 382–394.
5. **Филичева, Т. Б.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

УДК 376.4

Верхотурова Наталья Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, verhotyrovs@mail.ru, Красноярск

Дмитриева Светлана Алексеевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Тюменского государственного университета, dmitrieva.72@mail.ru, Тюмень

**ИЗУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ,
ДИФФЕРЕНЦИРОВКИ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ УЧАЩИМИСЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Verhoturova Natalia Yuryevna

Candidate of psychology sciences of the Department of Special Psychology at the Institute of Special Pedagogics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, verhotyrovs@mail.ru, Krasnoyarsk.

Dmitriyeva Svetlana Alekseevna

Candidate of psychology sciences of the Department of Special Pedagogics of Tyumen State University, dmitrieva.72@mail.ru, Tyumen

**STUDY AND ASSESSMENT OF COMPREHENSION
PECULIARITIES, DIFFERENTIATION AND VERBALIZATION
OF EMOTIONAL REACTIONS IN YOUNGER SCHOOL
CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS**

Накопленные в коррекционной психологии данные показывают, что в жизни учащихся с нарушением интеллектуального развития эмоциональное реагирование, как и при нормальном развитии играет важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой основе своего поведения и деятельности (М. Г. Агавелян, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, О. Е. Шаповалова и др.).

В исследованиях отечественных и зарубежных учёных (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. П. Ильин, А. Д. Кошелёва, А. Н. Леонтьев, Я. З. Неверович, Casey, Harris, Saarni и др.) отмечается, что состояние эмоционального развития признаётся одним из центральных факторов адаптации и социализации детей.

Следовательно, возможности социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития (НИР) во многом будут определяться особенностями эмоциональной регуляции их поведения, а также уровнем сформированности у них умений адекватного

восприятия эмоциональных реакций других людей по внешним экспрессивным признакам эмоционального реагирования, умений распознавать свои эмоциональные реакции и выражать их социально-приемлемыми способами.

Свойственные учащимся младшего школьного возраста с НИР отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию; трудности в понимании, дифференцировке и вербализации чувственного материала, приводят к неполноценному восприятию эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами. Всё это провоцирует сложности во взаимоотношениях учащихся с НИР между собой и с окружающими взрослыми, создаёт серьёзные барьеры в их обучении и воспитании, приводит к трудностям в адаптации и социализации данной категории детей в современном обществе.

На протяжении длительного времени к проблеме эмоционального развития детей при умственной отсталости обращались многие специалисты. Однако несмотря на большой вклад отечественных учёных в изучении эмоционального развития данной категории детей (М. Г. Агавелян, Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная, Д. Н. Исаев, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн и др.), многие вопросы, касающиеся изучения особенностей, механизмов и условий развития эмоционального реагирования остаются недостаточно изученными.

Анализ литературных данных показал недостаточное теоретическое освещение данного вопроса в специальной психологии. Феномен эмоционального реагирования учащихся с НИР изучен недостаточно, что подтверждается отсутствием комплексных научно-теоретических и практических исследований по обозначенной проблеме.

В литературных источниках встречаются отдельные ссылки на проявления особенностей эмоциональной регуляции поведения изучаемого контингента детей (В. В. Лебединский [11], В. И. Лубовский [13], А. Р. Лурия [14], В. Г. Петрова [15], С. Я. Рубинштейн [16] и др.). Проблеме эмпирического изучения отдельных эмоциональных реакций учащихся с нарушением интеллектуального развития, их теоретическому осмыслению в контексте анализа специфических особенностей восприятия, понимания и интерпретации, посвящено гораздо меньше работ (М. Г. Агавелян [1], Н. И. Кинстлер [8], Е. П. Кистенёва [9], Е. В. Семенова [17], О. Е. Шаповалова [18] и др.). Авторы доказывают возможность развития у умственно отсталых школьников способностей к пониманию сущности переживаний других людей, а также указывают, что целенаправленное формирование данных умений позитивно повлияет на систему межличностных отношений данной категории детей и отразится на их социально-трудовой адаптации.

Целью констатирующего исследования явилось изучение особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с

нарушением интеллектуального развития. Один из этапов экспериментального исследования был посвящён изучению особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций изучаемого контингента детей.

Эксперимент был организован на базе специальных (коррекционных) школ VIII вида №№ 3, 4, 6 г. Красноярска и МОУ «Центра образования» г. Сосновоборска Красноярского края. В экспериментальном исследовании приняли участие 144 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Среди них 71 учащийся вторых классов и 73 учащийся четвёртых классов. Контингент испытуемых по уровню интеллектуального развития был относительно однороден: все дети, принимающие участие в обследовании имели клинический диагноз «лёгкая степень умственной отсталости».

На момент обследования возрастной диапазон школьников с НИР составлял от 8 до 11 лет. Во вторых классах специальных (коррекционных) школ VIII вида обучалось 36 девочек и 35 мальчиков, возраст которых составил 8–9 лет. В четвёртых классах обучалось 37 девочек и 36 мальчиков в возрасте 10–11 лет. Выбор такого возрастного диапазона был обусловлен необходимостью оптимальной и максимально возможной реализации раннего выявления возможных отклонений в эмоциональном реагировании учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития с целью их дальнейшей своевременной коррекции и профилактики явлений дезадаптации.

В основу определения репрезентативной выборки исследования нами были положены следующие критерии:

- однотипный характер клинической формы нарушения – диагноз «лёгкая степень умственной отсталости»;
- схожесть показателей возраста;
- обучение в одной параллели – учащиеся вторых и четвёртых классов специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Для изучения и оценки особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с НИР нами были определены:

- 1) эмоциональные реакции: «радость», «страх», «гнев», «тревога», «обида», «агрессия»;
- 2) компоненты эмоционального реагирования:
 - *импрессивный компонент*, предполагающий уровень осмысления переживаемых эмоциональных реакций и осознание их причинной обусловленности (опредмеченности);
 - *экспрессивный компонент*, включающий внешние выразительные экспрессивные проявления эмоциональных реакций (мимика).

Для реализации содержания экспериментального этапа исследования по изучению особенностей понимания и вербализации учащимися младшего школьного возраста с НИР нами была использована методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображённых на картинке» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной» [4, с. 49]. Содержание методики было

подвергнуто адаптации: упрощена инструкция, подобран материал с графическим изображением эмоциональных реакций и серий сюжетных картинок, добавлен новый этап и сокращён объём содержания заданий. По завершению адаптации был проведён пилотажный эксперимент, который показал её достаточную валидность. Экспериментальная работа осуществлялась в двух направлениях: изучение и оценка понимания эмоциональных реакций и их вербализации.

В процессе обследования испытуемым предъявлялись для восприятия наборы картинок с изображением детей, сказочных персонажей, а также слайды, на которых были изображены эмоциональные реакции: «радость», «страх», «гнев», «тревога», «обида», «агрессия». Исследование осуществлялось индивидуально с каждым ребёнком.

В каждом направлении испытуемым предлагалось две серии заданий. В *первой серии* мы определяли актуальный уровень развития учащихся; во *второй серии* — их потенциальные возможности. Для изучения и оценки понимания и вербализации эмоциональных реакций учащимся предлагался лист со слайдами с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоциональных реакций. Во второй серии заданий предъявлялись сюжетные картинки со скрытыми подсказками. Показ сюжетных картинок сопровождался беседой экспериментатора с ребёнком, которая включала в себя выяснение признаков, на которые опираются испытуемые при определении эмоциональной реакции и её дальнейшей вербализации. В результате беседы экспериментатор определял, насколько правильно учащиеся понимали смысл изображённых на картинках событий, и насколько точно соотносили контекст ситуации с эмоциональной реакцией персонажа. Наводящие вопросы позволяли выяснить не только уровень потенциальных возможностей учащихся младшего школьного возраста с НИР, но и понять причины затруднений.

Ответы учащихся анализировались по схеме последовательности предъявляемых серий заданий, с определением того, что они понимают под той или иной эмоциональной реакцией, и насколько правильно соотносят причинно-следственные связи и зависимости между эмоциональными реакциями и сюжетом, изображённым на картинке. Полученные ответы фиксировались в протоколы, с последующим анализом и оценкой понимания и вербализации каждым ребёнком отобранных для исследования эмоциональных реакций.

Полученные результаты исследования особенностей понимания и вербализации эмоциональных реакций в группах мальчиков (ГМ) и группах девочек (ГД) с НИР 8–9 и 10–11 лет по двум сериям заданий отражены в таблицах 1, 2.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий мальчиков и девочек с НИР 8–9 и 10–11 лет по двум этапам методики позволил установить, что испытуемые гораздо успешнее справлялись с заданиями, направленными на изучение понимания и дифференцировку эмоциональных реакций, чем на их вербализацию.

Самый высокий показатель успешности в понимании и дифференцировке среди всех учащихся младшего школьного возраста с НИР был продемонстрирован в отношении эмоциональной реакции «радости». Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют, что в группах испытуемых 8–9 лет правильно показали и дифференцировали от других эмоциональную реакцию «радости» 23 девочки (63,8%) и 22 мальчика (62,8%). Более высокие показатели выполнения задания отмечаются в ГМ (66,7%) и ГД (66,7%) 10–11 лет. У всех остальных испытуемых ГМ (37,1%) и ГД (36,1%) 8–9 лет, ГМ (33,3%) и ГД (32,4%) 10–11 лет наблюдались затруднения в дифференцировке эмоциональной реакции «радости» от «обиды» и «страха». Так, учащиеся помимо правильно отобранного слайда с эмоциональной реакцией «радости», указывали также на «обиду», либо «страх» опираясь при этом на несущественные признаки, характеризующие данные эмоциональные реакции. Показательны следующие ответы испытуемых: «он глаза закрыл, ему хорошо» (показывает на эмоциональную реакцию «обиды»); «рот открыл» (показывает на эмоциональную реакцию «страха»).

Таблица 1 – Особенности понимания эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с НИР

Эмоциональные реакции		Возрастные группы							
		Мальчики				Девочки			
		8–9 лет (n=35)		10–11 лет (n=36)		8–9 лет (n=36)		10–11 лет (n=37)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Радость	I серия	22	62,8	24	66,7	23	63,8	25	67,6
Страх		19	54,3	24	66,7	21	58,3	25	67,6
Гнев		0	0	1	2,7	0	0	2	5,4
Тревога		0	0	0	0	0	0	0	0
Обида		3	8,6	5	13,9	2	5,5	4	10,8
Агрессия		0	0	1	2,7	0	0	2	5,4
Радость	II серия	22	62,8	26	72,2	24	66,6	27	72,9
Страх		21	60,0	26	69,4	23	63,8	27	72,9
Гнев		0	0	3	8,3	0	0	4	10,8
Тревога		0	0	0	0	0	0	0	0
Обида		3	8,6	7	19,4	2	5,5	7	18,9
Агрессия		0	0	1	2,7	0	0	2	5,4

Следующей наиболее узнаваемой эмоциональной реакцией среди всех учащихся, принимавших участие в исследовании, был «страх». Согласно результатам исследования, отражённым в табл. 1, испытуемые ГД 21 (58,3%) 8–9 и 25 (67,6%) 10–11 лет успешнее справились с заданием в отличие от ГМ их ровесников. В ГМ правильно показали эмоциональную реакцию «страха» и дифференцировали от других реакций 19 испытуемых 8–9 лет (54,3%) и 24 испытуемых 10–11 лет (66,7%). Остальные испытуемые ГМ и ГД с НИР 8–9 и 10–11 лет допускали ошибки в узнавании и дифференцировке эмоциональной реакции «страха». Учащиеся младшего школьного возраста с НИР помимо правильно указанного слайда, прини-

мали за «страх» эмоциональные реакции «гнева», «тревоги» и «агрессии». Характер допускаемых ошибок был связан с тем, что испытуемые, осуществляя дифференцировку эмоциональной реакции «страха» опирались также на несущественные признаки.

Результаты исследования понимания и дифференцировки эмоциональной реакции «обиды» среди учащихся младшего школьного возраста с НИР свидетельствуют, что все испытуемые ГМ и ГД соответствующих возрастов испытывали большие затруднения при выполнении задания. Среди учащихся 8–9 лет правильно показали и дифференцировали от других эмоциональную реакцию «обиды» только 3 девочки (8,6%) и 2 мальчика (5,5%). В группах испытуемых 10–11 лет результаты исследования оказались несколько выше. С заданием справились 5 мальчиков (13,9%) и 4 девочки (10,8 %). Все остальные учащиеся ГМ и ГД с НИР 8–9 лет не справились с заданием.

Как видно из табл. 1.1, особые затруднения в понимании и дифференцировке эмоциональных реакций «гнева», «агрессии» и «тревоги» присутствуют во всех группах учащихся младшего школьного возраста с НИР. Испытуемые ГМ и ГД 8–9 лет не смогли правильно указать ни одну из обозначенных эмоциональных реакций при выполнении первой и второй серии заданий. Учащиеся за «гнев» принимали «агрессию», «страх», «тревогу» и наоборот. Причиной затруднений явилось незнание основных существенных признаков внешнего экспрессивного выражения эмоциональных реакций «гнева», «агрессии» и «тревоги», а также незнание их названий. Проводимая экспериментатором беседа с наводящими вопросами не дала желаемых результатов.

Результаты выполнения задания в понимании и дифференцировке эмоциональной реакции «гнева» среди испытуемых ГМ и ГД 10–11 лет, хотя и были выше, чем в ГМ и ГД 8–9 лет, тем не менее, они оставались также предельно низкими. По результатам выполнения второй серии заданий только 3 мальчика (8,3%) и 4 девочки (10,8%) смогли правильно показать картинку с изображением «гнева» и дифференцировать её от других эмоциональных реакций.

Предельно низкие показатели также были получены в результате исследования эмоциональной реакции «агрессии» у учащихся ГМ и ГД 8–9 и 10–11 лет по первой серии заданий. Только 2,7% мальчиков и 5,4% девочек с НИР 10–11 лет смогли показать эмоциональную реакцию «агрессии» и дифференцировать её из ряда предложенных слайдов. Все остальные испытуемые затруднялись в выборе нужной эмоциональной реакции. За «агрессию» принимали эмоциональные реакции «страха», «гнева» и «тревоги». Данные трудности сохранялись у всех испытуемых при выполнении второй серии заданий.

Анализируя показатели, полученные при исследовании понимания и дифференцировки эмоциональной реакции «тревоги», следует подчеркнуть, что ни один учащийся в ГМ и ГД с НИР 8–9 и 10–11 лет не смог дать правильный ответ, как при выполнении первой, так и второй серии заданий.

Таблица 2 – Особенности вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с НИР

Эмоциональные реакции		Возрастные группы							
		Мальчики				Девочки			
		8–9 лет (n=35)		10–11 лет (n=36)		8–9 лет (n=36)		10–11 лет (n=37)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Радость	I серия	3	8,6	5	13,8	3	8,3	4	10,8
Страх		3	8,6	4	11,1	4	11,1	5	13,5
Гнев		0	0	0	0	0	0	0	0
Тревога		0	0	0	0	0	0	0	0
Обида		2	5,7	4	11,1	3	8,3	4	10,8
Агрессия		0	0	0	0	0	0	0	0
Радость	II серия	3	8,6	6	16,6	4	11,1	5	13,5
Страх		4	11,4	6	16,6	4	11,1	6	16,2
Гнев		0	0	0	0	0	0	0	0
Тревога		0	0	0	0	0	0	0	0
Обида		4	11,4	7	19,4	4	11,1	5	13,5
Агрессия		0	0	0	0	0	0	0	0

Анализируя данные, представленные в табл. 1.2, следует обратить внимание на крайне низкие результаты выполнения обеих серий заданий во всех группах испытуемых, принимавших участие в исследовании. Проводя сравнительный анализ результатов выполнения заданий ГМ и ГД с НИР 8–9 и 10–11 лет по двум этапам методики, следует отметить, что испытуемые гораздо лучше справлялись с заданиями, направленными на изучение понимания и дифференцировку эмоциональных реакций, в отличие от серий заданий, предусматривающих изучение особенностей их вербализации.

В результате выполнения второго этапа методики было выявлено, что среди всех эмоциональных реакций, представленных на слайдах, учащиеся с НИР 10–11 и реже 8–9 лет называли «радость», «страх» и «обида». Названия эмоциональных реакций «гнева», «тревоги» и «агрессии» оказались недоступными в обеих сериях заданий ни одному испытуемому. Наряду с этим выявлено, что основной причиной затруднений при выполнении всех серий заданий у мальчиков и девочек обеих возрастных групп было незнание основных существенных признаков внешнего экспрессивного выражения эмоциональных реакций и их названий.

Называя эмоциональные реакции, изображённые на картинке 33,8% учащихся 8–9 лет и 24,6% учащихся 10–11 лет с НИР подменяли их примитивным перечислением минимума несущественных признаков. Экспрессивные средства эмоционального реагирования истолковывались данной группой учащихся очень примитивно: «сидит», «стоит», «рот открыл», «голову опустил», «плачет, мама наругала».

Другая группа испытуемых, среди которых 54,9% учащихся 8–9 и 60,3% учащихся 10–11 лет называя эмоциональные реакции, изображённые на

картинке, не подменяли их примитивным перечислением минимума в основном несущественных признаков, а «давали стереотипную двухполюсную характеристику» предъявляемым для восприятия эмоциональным реакциям. Так, эмоциональные реакции «радость» и «обида» были отнесены учащимися к одному полюсу и назывались чаще, как «хорошее», «весёлое»; гораздо реже использовали – «нормальное», «доброе». Эмоциональные реакции: «страха», «гнева», «тревоги», «агрессии» рассматривались в другом полюсе, при этом также отсутствовала их дифференцировка. Вместо названий учащимися использовалось одно определение для всех эмоциональных реакций, чаще как «плохое», реже – «сердитое», «злое».

Анализируя полученные результаты исследования, нами была выделена ещё одна группа испытуемых, среди которых 11,3% учащихся 8–9 и 15,1% учащихся 10–11 лет с НИР. Эмоциональные реакции данной группы учащихся, хотя и отражают большую опосредованность и опредмеченность внешним воздействием, по сравнению с предыдущими, анализируемыми нами группами, тем не менее, данная предметная соотнесённость носит в большей части ситуативный характер. Исследование показало, что слова, обозначающие такие эмоциональные реакции, как «радость», «страх», «гнев», «обида» понятны всем испытуемым, хотя их смысл сводится учащимися к конкретным ситуациям; затруднено их обобщающее значение. Наименее доступным для понимания учащихся данной группы оказались эмоциональные реакции «тревоги» и «агрессии». Испытуемые не только не смогли их назвать, но также затруднялись показать психологу среди других изображённых на картинках эмоциональных реакций. Экспрессивные возможности учащихся данной группы также характеризуются бедностью и недостаточным запасом лексических единиц, обозначающих эмоциональные реакции. Учащиеся давали лишь самые общие определения тем или иным эмоциональным реакциям. Результаты заданий, включающих серии сюжетных картин с ярко обозначенным смыслом происходящих событий показали, что хотя смысл ситуации учащиеся понимали и отмечали причинно-следственные зависимости между событиями и состоянием персонажа, назвать все эмоциональные реакции им не удалось.

Проводя сравнительный анализ полученных результатов исследования во всех ГМ и ГД 8–9 и 10–11 лет, следует отметить, что с возрастом учащиеся с НИР демонстрируют более высокие показатели понимания таких эмоциональных реакций, как «радость», «страх» и «гнев», при сохранении трудностей в их дифференцировке и вербализации. Затруднения в понимании, дифференцировке и вербализации эмоциональных реакций «обиды», «агрессии» и «тревоги» наблюдаются у всех учащихся младшего школьного возраста с НИР.

В заключении следует отметить, что своевременное выявление и коррекция особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с НИР окажут положительное влияние на успешность их обучения и воспитания, продук-

тивность межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также их социализацию в современном обществе. Мы полагаем, что представленные в работе обобщения и выводы пополнят психолого-педагогическую характеристику учащихся младшего школьного возраста с НИР и окажут значительную помощь специалистам в процессе диагностического изучения детей указанной категории, а также в определении основных направлений и путей психологической работы по коррекции особенностей их эмоционального реагирования.

Библиографический список

1. **Агавелян, М. Г.** Опознавание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками [Текст]: автореф. дис. ... кандидат психол. наук / М. Г. Агавелян. – Екатеринбург, 1998. – 18 с.
2. **Верхотурова, Н. Ю.** Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития [Текст]: автореф. дис. ... кандидат психол. наук / Н. Ю. Верхотурова. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.
3. **Выготский, Л. С.** Проблема эмоций [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 125–134.
4. **Данилина, Т. А.** В мире детских эмоций [Текст]: пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе и др. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 160 с.
5. **Дмитриева, С. А.** Психологические особенности эмоциональной сферы воспитанников детского дома младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис. ... кандидат психол. наук / С. А. Дмитриева. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с.
6. **Запорожец, А. В.** Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелёва, - Москва: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
8. **Кинстлер, Н. И.** Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека детьми с нарушениями интеллектуального развития [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Кинстлер; Бийский гос. пед. ин-т. – Бийск; [б.и.], 2000. – 234 с.
9. **Кистенёва, Е. П.** Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / Е. П. Кистенёва. – М., 2000. – 16 с.
10. **Кошелёва, А. Д.** Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А. Д. Кошелёва, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева, / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – Москва: Академия, 2003. – 176 с.
11. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В. В. Лебединский. – Москва: Академия, 2003. – 144 с.
12. **Леонтьев, А. Н.** Потребности, мотивы и эмоции [Текст]: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
13. **Лубовский, В. И.** Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. / под ред. В. И. Лубовского. – Москва: Академия, 2005. – 464 с.

14. **Лурия, А. Р.** Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1956, – Т. 1., 1958. – Т. 2.

15. **Петрова, В. Г.** Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва: Академия, 2002. – 160 с.

16. **Рубинштейн, С. Я.** Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

17. **Семёнова, Е. В.** Психологические особенности позитивных и негативных эмоциональных состояний школьников с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Семёнова – Екатеринбург, 2008. – 210 с.

18. **Шаповалова, О. Е.** Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников [Текст] / О. Е. Шаповалова. – М.: МПГУ, 2005. – 183 с.

19. **Harris, P. L.** Children and emotion / P.L. Harris // The Development of Psychological understanding. – Oxford, England: Basil Blackweii, 1989. - P. 25– 117.

20. **Saarni, C.** Emotional development: Action, communication, and understanding / C. Saarni, D.L. Mamme, J.J. Campos // Handbook of child psychology: V. 3 // Social, emotional and personality development. – New York: Wiley, 1998. (5th ed. - P. 237 - 309).

УДК 37.01

Нарзулаев Сулейман Батырович

Доктор медицинских наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, batyr-54@mail.ru, Томск

Петухов Николай Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск

Пивоваров Роман Анатольевич

Соискатель

**ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

Narzulaev Sulejman Batyrovich

The doctor of medical sciences, the professor, Tomsk state pedagogical university, batyr-54@mail.ru, Tomsk

Petukhov Nikolay Aleksandrovich

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, Tomsk state pedagogical university, Tomsk

Pivovarov Roman Anatolyevich

Competitor

**OUTDOOR GAMES IN SYSTEM OF REHABILITATION
OF CHILDREN WITH THE CHILDREN'S CEREBRAL
PARALYSIS**

По данным мировой статистики, число детей с патологией детского церебрального паралича (ДЦП) растет, в связи с чем, актуальность решения проблем коррекционно-воспитательной работы с данными детьми, приобретает огромное значение. Категория лиц с ДЦП достаточно велика: она составляет около 2% от детского населения страны [9]. Детский церебральный паралич – тяжелое заболевание, возникающего до, во время родов или в период новорожденности.

Адаптивное физическое воспитание детей с церебральным параличом отличается своеобразием. Оно ставит перед собой те же цели и задачи, что и физическое воспитание здоровых детей. Однако специфические особенности развития моторики детей с церебральным параличом требуют разработки особых методов и приемов их физического воспитания. Начав своевременно специальные занятия, можно значительно скорректировать имеющиеся нарушения и предупредить формирование неправильных двигательных стереотипов и тем самым способствовать развитию полноценной личности, которая сможет активно включаться в социальную жизнь и найти себе в ней достойное место.

Практика подтверждает, что если для здоровых детей физическая активность – обычная потребность в повседневной жизни, то для инвалидов с ДЦП занятия физическими упражнениями жизненно необходимо, так как служат естественным методом одновременно физической, медицинской и социальной реабилитации [2; 7]. Двигательные нарушения, ограничивающие или делающие невозможными активные движения, отражаются на общем здоровье ребенка, снижают сопротивляемость организма к простудным и инфекционным заболеваниям, неблагоприятно влияют на развитие всех систем организма – сердечно-сосудистой, дыхательной, желудочно-кишечной и нервно-психической деятельности. Поэтому развитие движений составляет основу физического воспитания этих детей.

Между тем в адаптивной физической культуре остаются мало исследованными вопросы конкретизации форм и методов физической и социальной реабилитации младших школьников, с патологией ДЦП. Не всегда достаточно активно ведется поиск средств и методов развития и коррекции физической активности [6; 10]. Наиболее адекватной формой приобщения детей с ДЦП к занятиям физкультурой являются подвижные игры. Подвижная игра, выступая первоначально как детская забава, развлечение, позволяет ненавязчиво решать множество коррекционно-развивающих задач, иницируя активность самих детей. Соединение в подвижной игре трех компонентов – физического упражнения, эмоционального тренинга и умственной нагрузки – приближает ребенка к естественной жизни, освоению элементов социальных навыков и взаимоотношений, развитию личности в целом.

Исследования проводились в течение 2007–2010 гг. на базе Томского областного государственного образовательного учреждения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VI вида для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Басандайская Жемчужина». Под наблюдением находилось 13 детей с патологией ДЦП в возрасте 7–9 лет. Экспериментальная группа состояла из 7 человек, контрольная группа из 6 человек. Отбор осуществлялся по принципу дифференциации и индивидуализации (дифференциация, формирующая типологические группы детей сходные по возрасту, клинике основного дефекта, показателям соматического развития). Контрольная группа по основным показателям не отличалась существенно от экспериментальной группы.

Дети экспериментальной группы занимались подвижными играми (в виде внеурочных игровых занятий) 2 раза в неделю после основных занятий в школе, а дети контрольной группы – по стандартной программе, применяемой в коррекционном образовательном учреждении. В конце эксперимента проведено повторное обследование, результаты которого позволили оценить динамику исследуемых показателей развития детей и сделать вывод о результативности применения подвижных игр.

Игровые занятия проводили на свежем воздухе или в зале, если не позволяли погодные условия (дождь, морозная погода и т. д.). В осенний и весенний периоды игры проходили на спортивной площадке. В зимний период

на открытом воздухе интересными для детей являются подвижные игры с лепкой снеговиков, метанием снежков, эстафеты на санках («Снежная баба», «Сбей снеговика», «Обгони»).

Занятия длились в течение 45–60 минут и состояли преимущественно из подвижных игр, направленных на развитие, в первую очередь, координационных способностей.

В методике проведения подвижных игр можно выделить ряд последовательных этапов: выбор игры; подготовка места для игры; подготовка инвентаря; разметка площадки; размещение играющих; объяснение правил игры; выделение водящих; распределение на команды; правила судейства; дозировка нагрузки; окончание игры; подведение итогов.

В результате анализа научно-методической литературы был произведен подбор подвижных игр, возможных использования с детьми с ДЦП. Все игры были разделены с учетом психофизической нагрузки на 4 зоны интенсивности.

В первую зону интенсивности вошли игры малой подвижности с незначительной психофизической нагрузкой. Основным назначением этой группы игр являлась подготовка детей к дальнейшей более высокой нагрузке или использования ее для снижения физического и эмоционального возбуждения в конце занятия. Они не вызывали бурной эмоциональной реакции у детей, тем не менее были для них интересны, увлекательны, доставляли радость (например, «Чудесный мешочек», «Божья коровка»).

Во вторую зону интенсивности вошли подвижные игры с умеренной психофизической нагрузкой. Эту группу составляли подвижные игры, вызывающие повышенное эмоциональное состояние детей, увеличенную амплитуду движений, ориентировку в пространстве (например, «Жмурки»).

В третью зону интенсивности включены подвижные игры с тонизирующей психофизической нагрузкой. Она состояла из насыщенных яркими впечатлениями игр, вызывающих бурные эмоции, смех, возгласы детей. В игры данной зоны интенсивности входили бег, приседания, лазание, метания. В данную группу игр входили имитационно-ролевые игры (например, «Совушка»).

В четвертую зону интенсивности вошли игры с тренирующей психофизической нагрузкой (например, «Рычи, лев, рычи»).

До начала игры необходимо было подготовить игровую площадку, инвентарь (обручи, флажки, мячи, воздушные шары, кегли мешочки с песком, мягкие игрушки, канаты, маты), принять меры безопасности, проветрить помещение, создать праздничную обстановку.

Объяснение правил игры производилось в следующей последовательности: название игры; роли играющих и их расположение на игровой площадке; правила и ход игры; определение победителя (если игра проводилась в форме соревнования).

Следует избегать длительного пребывания детей в одних и тех же позах, не допускать долгих объяснений, заданий, так как это утомляет детей и

снижает их двигательную активность, особенно при низких температурах воздуха.

Свобода выражения радости, подбадривание болельщиков, общий шум – естественное сопровождение подвижной игры. Дети эмоционально принимают и победу, и поражение. Важно справедливо оценить игру, найти добрые слова для проигравших, отметить индивидуальные успехи каждого.

Из-за высокой эмоциональности отдельных игр дети не всегда могут контролировать свое состояние. Не следует также чрезмерно возбуждать детей с церебральным параличом, потому что возбуждение обычно усиливает мышечное напряжение и насильственные произвольные движения (синкенизии). В результате может возникнуть перевозбуждение и утомление, симптомами которого являются рассеянное внимание, нарушение точности движений, учащенное дыхание, побледнение. В таких случаях необходимо либо снизить нагрузку, либо вывести ребенка из игры, в экстремальных ситуациях – оказать первую помощь и обратиться к врачу.

Регулировать нагрузку в процессе игры можно различными способами: сокращением продолжительности игры, введением перерывов для отдыха и упражнений на расслабление, изменением числа играющих, сокращением поля игровой площадки, изменением правил, сменой ролей играющих, переключением на другую игру.

Внеурочное игровое занятие состояло из трех частей: подготовительной, основной и заключительной.

Подготовительная часть (5–7 мин): организация детей, выполнение специально-направленных упражнений (2 мин), упражнения в ходьбе (3 мин), дыхательные упражнения (1–2 мин) – специально-направленные упражнения развивающие координацию движений верхних и нижних конечностей проводят в подготовительной части, так как усвоение координационных двигательных действий связано с напряжением ЦНС, двигательного анализатора и внимания и служат подготовкой к основной (игровой) части.

Основная часть (35–45 мин): основная часть включала в себя проведение нескольких подвижных игр (обычно 2–3 игры разной степени сложности). Педагог активно участвовал в процессе: следил за состоянием детей, оказывал необходимую помощь, предлагал варианты игр, осуществлял судейство.

В заключительной части (3–5 минут) необходимо было восстановить функции дыхания, снять возбуждение, вызванное возможным перенапряжением ЦНС, возникшим во время игр, подвести итоги.

Характер влияния подвижных игр на физическое и психомоторное развитие детей 7–9 лет с ДЦП изучался на основе оценки изменений антропометрических данных и тестов, используемых для оценки психомоторики, по окончании эксперимента.

По результатам изучения антропометрических данных (табл. 1) до начала эксперимента выявлено, что уровень физического развития детей находился в пределах средних значений своей возрастной группы.

Таблица 1 – Динамика антропометрических показателей

№	Показатели	Антропометрические показатели					
		до эксперимента			после эксперимента		
		$x \pm m$		Р	$x \pm m$		Р
		Экспер. гр.	Контр. гр.		Экспер. гр	Контр. гр.	
1	Рост стоя (см)	122,8±0,78	123,0±0,87	<0,95	124,1± 0,6	123,9±0,2	<0,95
2	Вес (кг)	25,2±0,3	26,2±0,48	<0,95	26,8± 0,52	27,3 ±0,71	<0,95

В ходе эксперимента росто-весовые показатели имели тенденцию к небольшому увеличению в обеих группах, но достоверных отличий между ними не отмечено. Это свидетельствует о том, что их изменения не подчиняются общим закономерностям и не зависят от экспериментального двигательного режима.

Результаты изменения психомоторного статуса у детей с ДЦП представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Динамика показателей психомоторного статуса у детей с ДЦП (контрольная группа)

№ п/п	Наименование тесты	до эксперимента ($x \pm m$)	после эксперимента ($x \pm m$)	Разница *	Изменение (%)*
1.	Пяточно-носочная	10,33±0,91	11,4±1,40	+ 1,1	+10
2.	Аист	4,21±37	5,2±0,85	+ 1,01	+8
3.	Переключивание фишек – 5мм	12,56±2,39	13,16±3,71	+ 0,6	-5,5
	Переключивание фишек-15мм	11,80±1,37	12,50±1,12	+ 0,7	-6
	Переключивание фишек-20мм	11,86±2,04	11,92±2,04	+ 0,06	-7
4.	Попадание в цель	5,1±0,49	6,02±0,68	+ 0,9	+18

* - по сравнению с началом эксперимента

Таблица 3 – Динамика показателей психомоторного статуса у детей с ДЦП (экспериментальная группа)

№ п/п	Наименование тесты	До эксперимента $x \pm m$	после эксперимента $x \pm m$	Разница *	Изменение (%)*
1.	Пяточно-носочная	10,00±1,18	12,32±2,02	+ 2,32	+23
2.	Аист	4,1±0,63	6,5±1,18	+ 2,4	+19
3.	Переключивание фишек – 5мм	12,50±0,81	14,30±2,02	+ 1,8	-11
	Переключивание фишек-15мм	11,00±1,38	12,16±2,23	+ 1,16	-13
	Переключивание фишек-20мм	10,50±1,72	12,83±3,09	+ 2,33	-18
4.	Попадание в цель	5,00±0,5	7,16±1,2	+ 2,16	+43

* - по сравнению с началом эксперимента

Существенная разница в динамике исследуемых показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, показывает результативность использования игровых занятий для коррекции двигательных нарушений у детей 7–9 лет с ДЦП, после уроков, по сравнению с общепринятой программой.

Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности расширения адаптивного физического воспитания в коррекционной школе VI вида за счет активного внедрения подвижных игр четырех зон интенсивности во внеурочные занятия.

Библиографический список

1. **Бадалян, Л. О.** Детские церебральные параличи [Текст]/ Л. О. Бадалян, Л. Т., Журба, О. В. Тимонина. – Киев, 1988. – 328 с.
2. **Горская, И. Ю.** Сравнительная характеристика уровня развития координационных способностей аномальных детей (с нарушением слуха, зрения, речи, интеллекта) и здоровых детей на первом этапе школьного образования. //Проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации инвалидов [Текст]/ И. Ю. Горская: Тезисы докладов и сообщений, ч. 1 – Тюмень, 1996. – С. 140–143
3. **Гросс, Н. А.** Физическая реабилитация детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата [Текст]/ Н. А. Гросс. – М., 2000. – 224 с.
4. **Гуревич, М.** Психомоторика. ч. 2: Методика исследования моторики [Текст]/ М. Гуревич. – М.: Гос. мед. Издательство, 1990. - 189 с.
5. **Евсеев, С. П.** Теория и организация АФК [Текст]: учебник: 1 т. /под общ. ред. проф. С. П. Евсеева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2007. – 291 с.
6. **Ефименко, Н. Н.** Содержание и методика занятий физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом [Текст]/ Н. Н. Ефименко, В. В. Сермеев. – М.: Советский спорт, 1991. – 344 с.
7. **Зайцева, И. А.** Коррекционная педагогика: учебное пособие [Текст]/ И. А. Зайцева. – Ростов н/Д «Март», 2002. – 209 с.
8. **Иванов, Ю. И.** Статистическая обработка результатов медико-биологических исследований на микрокалькуляторах по программам [Текст]/ Ю. И. Иванов, О. Н. Погорелюк. – М.: Медицина, 1990. – 224 с.

РАЗДЕЛ XI

ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Кизянов Виктор Павлович

Адъюнкт кафедры теории и методики профессионального образования адъюнктуры Пермского военного института внутренних войск МВД России (ПВИ ВВ МВД России), доцент кафедры конструкций автобронетанковой техники ПВИ ВВ МВД России, vickr-polk@mail.ru, Пермь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ВВ МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Kizyanov Victor Pavlovich

Ph.D. doctoral candidate, the Theory and Methods of Professional Training department at the Perm Military Institute of Interior Forces for Home Affairs Department of Russia (PVI VV MVD of Russia), an associate professor of Armor Vehicles Construction Department, vickr-polk@mail.ru, Perm

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A RUSSIAN INTERIOR FORCES MILITARY SPECIALIST IN EMERGENCIES ON COMPUTER BASED TECHNOLOGIES

Военная педагогика в современных условиях требует решения ряда проблем, отражающих динамику социально-экономических преобразований, происходящих в мире. Многие процессы основаны на понимании универсальной культуры, которыми должны овладеть курсанты военного вуза. Культурологическая направленность, достигаемая активным использованием средств информатизации, позволяет дополнительным балансом идей поддерживать фундаментальное ядро образования и осуществление учебного процесса.

Служебно-боевая деятельность военнослужащих внутренних войск и сотрудников МВД Российской Федерации сопряжена с необходимостью действовать в необычных, часто весьма сложных, опасных для жизни и здоровья, так называемых «экстремальных» (чрезвычайных) ситуациях. Условия современной военно-профессиональной деятельности характеризуются значительной интенсивностью психического напряжения и широким разнообразием и разнородностью ситуаций, которые могут привести человека в состояние аффекта, полной дезориентации в боевой обстановке. В таких условиях очень важным является способность к самореализации, контроля за своими чувствами и поведением. Командирам войсковых подразделений необходимо беспристрастно оценивать ситуацию и принимать адекватные решения с учетом осознания высокой динамичности боя, сложности и противоречивости информации, поступающей с театра военных действий.

Управление воспитательным процессом курсантов, выработка психической устойчивости деятельности военнослужащих в сочетании с воинскими традициями обучения и воспитания становятся актуальными задачами в образовательной деятельности военного вуза. Известно, что реформирование военного образования предполагает насыщение образовательной деятельности инновациями, направленными на формирование личностно-ориентированного учебного процесса и образовательной среды военного вуза, являющимися неотъемлемыми составляющими пространства социализации военного специалиста.

Для психолого-педагогического обеспечения деятельности военного специалиста на основе информационных технологий (ИТ) при подготовке к выполнению профессиональных обязанностей в «экстремальных» условиях требуется разработка новых подходов к организации учебного процесса с целью его максимального приближения к реальным условиям ведения боевых действий. Естественно, многие задачи такой подготовки не могут быть решены в аудитории, даже при проведении полевых практических занятий и учений, что не позволяет в полной степени отразить значительное нервное напряжение военнослужащих не только при боевом соприкосновении с противником, но и в повседневной деятельности, когда организация военной службы происходит в психологическом напряжении ожидания встречи с противником.

В настоящее время возможности ИТ позволяют моделировать театр военных действий в режиме «on-line» на тренажерах с разносторонними формами анимации, создающими полноту разнородности взаимосвязей. Конечно, при этом не создается эффект реального ведения боевых действий, однако, многократная устойчивая повторяемость разнообразных сценариев профессиональной деятельности адаптирует к восприятию неожиданностей, непредсказуемости огневого воздействия реального противника. Психолого-педагогическое обеспечение деятельности военного специалиста в условиях чрезвычайных ситуаций при использовании ИТ дополняет многомерность образовательного пространства подготовки курсантов военного вуза возможностью для дифференциации информационных потоков с целью принятия управленческих решений, подкрепленных всесторонним анализом боевой обстановки на основе данных, полученных из различных источников. Это требует овладения целым комплексом теоретических и практических методов, формирующим их готовность к действиям, то есть, компетентность, в различных ситуациях повседневной и боевой профессиональной деятельности. Ценностью становится не просто владение технологиями информатизации, но и обретение новых профессиональных компетенций, существенно расширяющих масштабность военно-профессиональной подготовки и требующих формирования нового фундаментального ядра военного образования.

Во время действия в условиях чрезвычайных ситуаций (ЧС) его участники испытывают особое эмоциональное состояние, которое характеризуется

повышенной физиологической и психической активностью. Такое состояние называют стрессом, который по утверждению Г. Селье, «является неспецифическим ответом организма на предъявляемые внешние или внутренние требования» [1]. Одной из главных характеристик стресса является его крайняя неустойчивость, которая при благоприятных условиях приводит индивида в состояние оптимальности его действий или в состояние нервно-эмоциональной напряженности со снижением работоспособности в результате воздействия неблагоприятных условий. Поэтому, необходимо активно включать в процесс обучения курсантов такие универсальные возможности ИТ, как:

- создание информационной базы на основе виртуально- и реально-моделирующих систем, создающей условия для организации деятельности, максимально приближенной к условиям боевых операций;
- формирование интегрированного информационного пространства, позволяющего выработать новый уклад жизни воинских подразделений и определить направленность образовательной деятельности по подготовке курсантов, позволяющего добиться готовности выпускника военного вуза к выполнению служебно-боевых задач в условиях ЧС посредством информационно-аналитического обеспечения (ИАО);
- проектирование ситуации развития боевой деятельности как этапа профессионального самосовершенствования на основании исчерпывающих представлений о возможностях управления воинскими подразделениями адекватных военной мощи противника.

Многие педагогические технологии в условиях ЧС связаны с приобретением специфичных навыков профессиональной деятельности: 1) быстротой реакции на происходящее; 2) высоким уровнем точности выполнения приказов и нормативных требований; 3) мобилизацией воли военнослужащих, основанной на воспитании чувства патриотизма.

Подготовка военнослужащих к действиям в условиях ЧС требует иного уровня интеграции в понимании педагогических и психических факторов образования. Л. Росс и Р. Нисбетт отмечают особенности пребывания в состоянии постоянного напряжения – «члены любой группы будут обладать различными источниками информации по вопросам, имеющим общую важность, и интерпретировать эту информацию самыми различными способами. Это будет создавать расхождение во мнениях, наталкивающееся на противодействие внутригрупповых сил, действующих в направлении консолидации» [2].

Экстремальные условия создают для человека значительные трудности, эффективное преодоление которых невозможно без волевых усилий, без сознательной мобилизации всех сил при необходимости реализации собственных ресурсов осуществления действий, внутренней мобилизации сил и энергии. К типичным факторам, способным вызвать интенсивные негативные реакции у военнослужащих в боевой обстановке, как указывают А. В. Крахмалев, А. А. Кучер, можно отнести следующие: «постоянная

опасность для жизни, усиливаемая возможностью применения ядерного и других новых видов оружия; большие физические нагрузки, разнообразные лишения и трудности нарушающие жизненный режим; большое нервно-психическое напряжение, связанное с интенсивной мыслительной деятельностью; эмоциональное напряжение, вызванное новизной, трудностью и ответственностью выполняемой работы в условиях острого дефицита времени для принятия оптимального решения к действию; воздействие эмоциональных факторов, связанных с возникающими непредсказуемыми ситуациями; воздействие неблагоприятных факторов внешней среды и климата; воздействие укачивания и перегрузок; воздействие шумов различной интенсивности, электромагнитных полей, проникающей радиации; деятельность в различных патологических состояниях, при полученных травмах, ранениях и др.» [3]. Вследствие этого, возникает необходимость включения в образовательный процесс подготовки военного специалиста семиотического подхода, открывающего возможность выделить знаково-символический ряд образов предметов и явлений, позволяющих конструировать информационно-аналитическую основу виртуальной реальности, имеющей в своей основе объекты реального мира. Говоря о силе ситуационных влияний на поведение человека в условиях ЧС, приходится проникать в проблемы социальной психологии культуры. Л. Росс и Р. Нисбетт подчеркивают, что «в определенные моменты истории именно групповые убеждения и идеология, а не непосредственные особенности объективной обстановки могут содержать в себе ключ к дальнейшему развитию социальной группы» [2].

ИТ, как дополняющий решение этих задач механизм, требует применение активных дидактических методов обучения, в основе которых – деятельность, организуемая в масштабе времени происходящих процессов. Виртуальная реальность может гиперболизировать в отдельных случаях трудности, возникающие в отработке приемов профессиональной деятельности, тем самым может «превосходить» сложность решения реальных задач, вырабатывать некий стратегический запас надежности достижения боевых целей. Таким образом, деятельность «доведенная до автоматизма», допускает в виртуальном пространстве такие же течения событий, приближенные к предельной экстремальности условий. Именно ИТ способны экстремальность боевых действий представить в абсолютном, практически даже не достижимом варианте. Но для учебных целей такие дополнительные возможности позволяют вырабатывать опыт «опережающий» реальность.

В результате воздействия неблагоприятных условий несения службы, военнослужащий, выполняющий боевую задачу в ЧС, может получить боевую психологическую «психическую» травму (БПТ). Такая травма выражается в неадекватности реакций на происходящее, слабое восприятие пространственно-временных характеристик решаемых боевых задач. В этой связи требуются специальные педагогические технологии, стимулирующие алгоритмичность действий. Для этого полезен биохеверистический подход, который бы доводил до автоматизма внутренние реакции военнослужаще-

го на внешние факторы возбуждения. Ещё более сложной задачей является создание такой системы подготовки, при которой самые незначительные признаки обострения при ведении боевых действий вызывали бы синергетический эффект в деятельности военного специалиста, способного применить весь свой потенциал профессиональной компетентности при выполнении боевой задачи. В данном случае речь идет о процессе самоорганизации, предполагающей развитие способностей к устойчивому технологическому выполнению действий при множественном повторении нештатных ситуаций.

Вероятность получения БПТ повышается при определенных условиях, таких как: «неопределенность обстановки, отсутствие, противоречивость или недостаток информации о положении, выполняемых задачах противника, характере его действий; психическое или физическое истощение, повышенная утомляемость; длительное вынужденное бодрствование; острые заболевания; переживания, чувство безысходности, угнетения; злоупотребление алкоголем, наркотиками; известие о смерти близкого человека» [3]. Вследствие этого необходимо также выделить комплекс педагогических задач:

- информационное обеспечение выполнения дидактических задач и воспитательной работы по повышению эффективности подготовки военнослужащих, предполагающее использование программных продуктов ИТ, таких как, анимационные адаптированные программы, совмещенные с банком данных различных сценариев развития событий предстоящей служебно-боевой деятельности;

- формирование композиционной целостности различных образовательных технологий, в которой средства информатизации образования взаимно усиливают традиционные подходы к организации учебного процесса.

Ряд авторов условно разделяют нервное напряжение на два вида: информационное и эмоциональное («психический стресс можно охарактеризовать как состояние организма, возникающее в процессе взаимодействия индивида с внешней средой, сопровождающееся значительным эмоциональным напряжением в условиях, когда нормальная адаптивная реакция оказывается недостаточной» [4]). С точки зрения ИАО подготовки военнослужащего в условиях ЧС информационный вид стресса, который возникает в ситуациях значительных информационного воздействия и перегрузок, когда человек не справляется с задачей переработки поступающих потоков информации и не успевает принимать правильные решения в требуемом темпе, особенно при высокой ответственности за последствия принятых решений, является одним из важнейших аспектов, который необходимо учитывать в процессе организации учебного процесса подготовки военных специалистов служб технического обеспечения для внутренних войск.

В качестве основного условия возникновения стресса многие авторы указывают наличие угрозы. Но нельзя отрицать тот факт, что индивидуальные особенности человека будут влиять на реакцию, возникающую в

результате воздействия стресса. У одних эффективность их деятельности многократно повышается («стресс льва»), другие вследствие влияния как психосоциальных факторов, так и физических резко снижают активность, эффективность своей деятельности («стресс кролика»). Вследствие этого проблема регуляции эмоциональных состояний является не только психологическим, но и педагогическим аспектом процесса подготовки военнослужащих к действиям в условиях ЧС. Ее решение носит прикладной характер, направленный на выработку специфических рекомендаций, практическое применение которых позволит готовить военных специалистов, способных преодолевать стрессовые явления без получения БПТ.

Р. М. Грановская предлагает следующие практические направления выхода из напряженных ситуаций: «изменение или ликвидация проблемы; уменьшение интенсивности проблемы за счет смещения своей точки зрения на нее; облегчение ее воздействия с помощью включения ряда способов, таких как влияние динамики внутренних состояний, порождения и оценивания собственного поведения и его следствий» [5]. Это предполагает педагогическую актуализацию при постановке целей и задач военного образования применительно к конкретным условиям организации боевых действий, использование знаково-символических систем в образовательном процессе, позволяющих строить обобщения, которые возникают при анализе однородных характеристик информационного пространства. Решение этих вопросов требует разработки образовательных технологий, поддерживаемых универсальными и многовариантными возможностями ЭВМ, способствующих включению механизмов саморефлексии курсантов, обеспечивающих саморегуляцию психического состояния военнослужащего, возникающего от культурного шока при столкновении с противником.

В Пермском военном институте внутренних войск МВД России разработаны тренинги на базе ИТ, позволяющие достигать эмоционально-психической разгрузки военнослужащего в критические моменты принятия управленческих решений при выполнении служебно-боевых задач. Кроме того, применяются учебные пособия, в которых вариативность заданий учитывает не только оценку деятельности курсантов, но и готовность к достижению определенного уровня психической устойчивости. Особенный интерес представляет проведение реальных практических занятий, в которых информационные системы генерируют задание по уровню психической готовности к действиям при ЧС.

Суть тренинговых занятий состоит в том, что курсантам предлагается имитация и моделирование различных сценариев выполнения служебно-боевых задач, исходя из деятельности войск, дислоцирующихся в регионах Северного Кавказа, где наиболее часты локальные межэтнические конфликты. Педагогическое взаимодействие субъектов образования формируется на основе актуализации психологических факторов учебно-познавательной деятельности, вытекающих из выше указанного комплекса педагогических задач, решение которых находит свое выражение в разработанной техно-

логии подготовки военнослужащего к действиям в условиях ЧС. Данные технологии реализуются на специально созданном комплексе тренажеров, которые позволяют имитировать условия, требующие: быстроты реакции; готовности к деятельности, предусматривающей не только предметные знания, но и компетенции, связанные с подготовкой специалистов служб технического обеспечения. Развитие психологии деятельности в познавательном процессе складывается не только через ощущения и восприятия реальности пространства боевых действий, но и развивает другие психические функции – внимание, память, воображение, образное мышление и культуру речи. Если на начальном этапе прохождения 200 часового курса «Силовые установки многоцелевых колесных и гусеничных машин» курсанты слабо воспринимали связь между предметными знаниями, предметом и объектом деятельности, то уже через несколько занятий они могли диагностировать параметры процессов рабочего цикла двигателя внутреннего сгорания, а в дальнейшем состояние механизмов и систем; устанавливать функциональные связи между полученными теоретическими знаниями и реальным положением вещей, требующей воли, характера, мотивации к деятельности личности, основанной на понимании социокультурной среды в которой развиваются моделируемые события.

Экспериментальная и контрольная группы выполняли задание в условиях, приближенных к боевым действиям. Использование ИТ позволило выработать не только навыки применения программного обеспечения для проведения различных инженерных проектировочных расчетов, но и на протяжении всего курса достигать способности в деятельности руководителя службами технического обеспечения. Задания, даваемые курсантам, способствовали развитию техники и приемам общения в малых группах и коллективах, позволяли идентифицировать социокультурную роль личности курсанта в группе, раскрыть его индивидуальные особенности, способствующие формированию психологии педагогической саморегуляции курсантов, как будущих командиров. Благодаря этому складывается культура военного специалиста, охватывающая многообразие социокультурных контактов, которые сопровождают несение военной службы. Курсант способен не только эффективно использовать боевую технику, но и активно взаимодействовать с другими подразделениями, участвующими в боевых операциях, а также воздействовать на противника не только огневым потенциалом, но и факторами психологического характера, позволяющими дистанцировать противоборствующую сторону от гражданского населения, которое потенциально является союзником внутренних войск, как гаранта правопорядка и стабильности.

Выполнение боевой задачи военнослужащими всегда предусматривает концентрацию различных личностных качеств, которые в конечном итоге должны способствовать положительному результату, в том числе гармоничное развитие личности, предусматривающее формирование самостоятельной мировоззренческой позиции, основанное на культурологическом

аспекте. Поэтому, при подготовке военного специалиста для действий в условиях ЧС, предлагаем выделить следующие факторы:

1. Изменение или разрешение проблемы без фрустрации, так как боевая и повседневная задачи отличаются различными жизненными ценностями.

2. Интенсивность проблемы (в нашем случае динамика развития ЧС) нельзя сместить, вследствие необратимости предпринятых действий в условиях быстротечности получения амбивалентной информации, сжатых сроков на ее обработку и принятие решения.

3. Минимизация потерь за счет активности и эффективности деятельности управленческого аппарата и исполнителей, отработанной при розыгрыше стандартных сценариев развития событий с введением элементов непредсказуемости поведения участников ЧС.

Психолого-педагогическое обеспечение деятельности военного специалиста ВВ МВД России в условиях чрезвычайных ситуаций на основе информационно-аналитических технологий представляет непрерывный процесс, позволяющий гармонично соединять образование и воспитание военнослужащих, ориентировать учебный процесс военного вуза на подготовку нового поколения профессиональных кадров, способных постоянно усиливать ресурс образования возможностями самообразования, при котором применение ИТ создает возможности вариативно проектировать перспективы дальнейшего карьерного роста.

Библиографический список

1. **Селье, Г.** Стресс без дистресса. [Текст] / Г. Селье. – Рига: Виеда, – 1992.
2. **Росс, Л.** Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии [Текст]/ Л. Росс, Р. Нисбетт / Пер. с англ. В. В. Румынского под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
3. **Крахмалев, А. В.** Боевая психическая травма: причины, проявления, первая помощь. [Текст]/ А. В. Крахмалев, А. А. Кучер. – Профи, 1997, – № 3.
4. **Маклаков, А. Г.** Общая психология [Текст]: учебник для вузов. / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2005. – 583 с.
5. **Грановская, Р. М.** Элементы практической психологии. [Текст] / Р. М. Грановская. – СПб.: Свет, – 1997.

УДК 378.01.

Санин Роман Евгеньевич

Адъюнкт адъюнктуры Пермского военного института внутренних войск МВД России, saniroman@rambler.ru, Пермь

**ОСОЗНАННОЕ ОТНОШЕНИЕ К ОПАСНОСТИ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК**

Sanin Roman Evgenevich

The graduated in a military academy of military postgraduate study of the Perm military institute of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, saniroman@rambler.ru, Perm

**THE REALISED RELATION TO DANGER AS AN INDICATOR
OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE OFFICER
OF INTERNAL TROOPS**

Модернизация российской системы образования должна затронуть и вышшие учебные заведения внутренних войск МВД России, основными организационными формами обучения в которых являются практические занятия в виде семинаров, практикумов и тренингов. Значительный удельный вес практического обучения обусловлен важнейшей целью профессионального образования будущих офицеров внутренних войск (далее ВВ) – формированием компетентностей воинской деятельности, что предполагает приоритетное развитие знаний, умений и навыков безопасности, а также готовности применить их в деятельности.

В силу своей специфики военная служба всегда была, есть и будет опасной для жизни, здоровья и репутации военнослужащих ВВ. С учетом возрастающего уровня угроз и необходимости дальнейшего усиления практической направленности обучения следует признать недостаточными результативность и эффективность существующих дидактических методов, средств и организационных форм подготовки курсантов. Требуется уделять значительно больше внимания формированию их осознанного отношения к опасности предстоящей деятельности.

В Пермском и Новосибирском военных институтах практическая направленность занятий реализуется на основе метода моделирования экстремальных ситуаций, возникающих на военной службе и формирующих осознанное отношение к опасности. Эффективность такой подготовки будущих офицеров ВВ объективно отражают результаты проведенного в сентябре 2010 г. комплексного исследования, в процессе которого анкетировано и тестировано более 250 курсантов различных курсов и факультетов этих вузов. Для выявления состояния готовности будущих офицеров ВВ к выполнению служебно-боевых задач (далее – СБЗ) в экстремальных условиях, их отношения к опасности и риску использовалась анкета-тест «Осоз-

наете ли Вы опасность будущей профессиональной деятельности?», разработанная доктором педагогических наук, профессором С. А. Днепровым и адъюнктом Р. Е. Саниным.

При составлении анкеты-теста исходили из того, что ключевую роль в образовании играют процессы понимания и осознания. Именно они гарантируют переход от неосознанных ощущений и образного восприятия к абстрактному мышлению, обеспечивающему полное усвоение теоретических знаний, которого не может дать механическое запоминание. Обучаемый в состоянии многое запомнить не понимая, но в этом случае не будет происходить его развития.

Что же знают курсанты Пермского и Новосибирского военных институтов об опасности и рисках своей будущей профессиональной деятельности, отличаются ли познания курсантов этих вузов, умеют ли они анализировать опасную ситуацию, выделять главное, сравнивать, конкретизировать, обобщать, сопоставлять, правильно оценивать степень опасности и принимать быстрые и верные решения в экстремальных ситуациях. На эти и другие вопросы мы получили ответы из результатов проведенного анкетирования и тестирования.

Результаты проведенного исследования, в целях их систематизации и большей доступности для читателей, мы решили представить в форме табличных значений с последующим их описанием и анализом.

О том, что опасность представляет собой постоянный компонент служебно-боевой деятельности ВВ, большинство курсантов Пермского и Новосибирского военных институтов ВВ МВД России знали еще учась в школе. Об этом свидетельствуют результаты опроса представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса курсантов, в %

№ п/п	Вопросы анкеты-теста	Пермский военный институт ВВ МВД России		Новосибирский военный институт ВВ МВД России	
		да	нет	да	нет
1.	Учась в школе, Вы знали, что служба во внутренних войсках МВД России связана с опасностью для жизни и здоровья?	81	19	80	20
2.	Как Вы думаете, опасность и риск – это	синонимы	разные понятия	синонимы	разные понятия
	1 курс	44	56	64	36
	5 курс	21	79	48	52
3.	Определение опасности	знают	не знают	знают	не знают
	1 курс	73	27	64	36
	5 курс	88	12	35	65

В Пермском военном институте 56% курсантов 1-го курса и 79% выпускников считают, что опасность и риск – разные понятия, в то время как остальные ошибочно считают их синонимами. Определение сущности понятия «опасность» дали 73% всех опрошенных курсантов 1-го курса этого вуза. К 5-му курсу таких курсантов стало 88 %.

В Новосибирском военном институте, как мы видим из результатов анкетирования тенденция усвоения сущности понятия «опасность» отрицательная, что явно требует дополнительного анализа ситуации и выяснения причин отсутствия у многих курсантов, особенно 5-х курсов четкого представления о понятии «опасность».

Одной из основных задач, стоящих перед внутренними войсками, по-прежнему остается поиск и ликвидация незаконных вооруженных формирований. Ее выполнение *связано с самой высокой степенью опасности для солдат и офицеров ВВ, поэтому* от них требуется качественная профессиональная подготовка во всех отношениях. Работа в этом направлении в Пермском и Новосибирском военных институтах проводится достаточно эффективно, о чем свидетельствуют результаты проведенного опроса, отраженные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты опроса курсантов, в %

№ п/п	Вопросы анкеты-теста	Пермский военный институт ВВ МВД России		Новосибирский военный институт ВВ МВД России	
		Знают	Не знают	Знают	Не знают
1.	Принципы боевого применения незаконных вооруженных формирований?				
	1 курс	65	35	57	43
	5 курс	81	19	90	10
2.	Основные виды боевых действий, которым отдают предпочтение незаконные вооруженные формирования?				
	1 курс	58	42	60	40
	5 курс	94	6	88	12
3.	Присутствует ли шаблонность в тактике действий боевиков?				
	1 курс	54	46	36	64
	5 курс	91	9	94	6

Более половины курсантов 1-х курсов обладают твердыми знаниями о незаконных вооруженных формированиях, их организации и тактике действий. К 5-му курсу знаниями относительно особенностей деятельности незаконных вооруженных формирований обладает уже подавляющее большинство выпускников.

Еще одна особенность профессиональной деятельности военнослужащих внутренних войск заключается в обеспечении безопасности личности, общества и государства, защиты прав и свобод человека и

гражданина от преступных и противоправных посягательств. В связи с выполнением этих СБЗ военнослужащие ВВ также подвержены высоким рискам личной безопасности, поэтому деятельность солдат и офицеров должна строиться с учетом требований безопасности.

Знание вопросов безопасности военной службы и отношение военнослужащих внутренних войск Пермского и Новосибирского военных институтов ВВ к личной безопасности и к безопасности военной службы в целом, отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты опроса курсантов, в %

№ п/п	Вопросы анкеты-теста	Пермский военный институт ВВ МВД России		Новосибирский военный институт ВВ МВД России	
		Знают	Не знают	Знают	Не знают
1.	Определение безопасности военной службы				
	1 курс	23	77	18	82
	5 курс	31	69	34	66
2.	Виды безопасности военной службы				
	1 курс	33	67	19	81
	5 курс	35	65	34	66
3.	Основные задачи обеспечения безопасности военной службы				
	1 курс	60	40	53	47
	5 курс	76	24	61	39

К сожалению, большинство опрошенных курсантов не смогли дать правильное определение понятию «безопасность военной службы» и назвать основные виды безопасности военной службы. При этом основные задачи обеспечения безопасности военной службы курсанты знают лучше. Определенная положительная динамика в вопросе изучения основ безопасности военной службы конечно прослеживается, но разница в 11% между «новобранцами» и «без пяти минут офицерами» очень мала, что говорит о значительных недоработках по данному направлению.

Результаты анкетирования говорят нам о том, что в процессе обучения многие курсанты приобретают определенные знания основ безопасности военной службы, хотя процент респондентов, которые обладают слабыми знаниями о безопасности службы, остается очень высоким.

В будущем необходимо проводить планомерную работу по формированию не только знаний о безопасности военной службы, но и соответствующих навыков и умений. Их наличие является одним из основных компонентов формирования осознанного отношения к опасности.

Гибель, ранения, контузии, психические расстройства, потеря авторитета и уважения в коллективе – вот лишь небольшой перечень последствий, к которым может привести не осознанное отношение к опасности. Мнение курсантов в определении основных причин гибели военнослужащих ВВ при выполнении СБЗ отражены в таблице 4.

*Таблица 4 – Основные причины гибели
военнослужащих ВВ при выполнении СБЗ*

№ п/п	Основные причины гибели военнослужащих ВВ при выполнении служебно – боевых задач	Пермский военный институт ВВ МВД России		Новосибирский военный институт ВВ МВД России	
		1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
1.	Игнорирование рисков по различным причинам (физическая, психологическая усталость)	10%	8%	25%	8%
2.	Неумение оценивать степень грозящей опасности	80%	10%	23%	20%
3.	Слабая профессиональная подготовка	15%	31%	9%	25%
4.	Излишняя самоуверенность в своих силах и возможностях	15%	21%	9%	18%
5.	Нестандартность действий незаконных вооруженных формирований	8%	8%	18%	10%
6.	Проявление нерешительности и медлительности в применении оружия	15%	23%	14%	12%

В результате анализа результатов проведенного опроса выявлено, что выпускники значительно строже первокурсников оценивают роль профессиональной подготовки. При этом проявляется тенденция к снижению значимости такой причины гибели военнослужащих как игнорирование рисков и неумение оценивать степень грозящей опасности, особенно ярко это прослеживается в Пермском военном институте.

Более 85% выпускников, не относят такую причину как неумение оценивать степень грозящей опасности, к основным причинам гибели военнослужащих ВВ. Они не выделяют эту причину как отдельную, потому что не хотят и не умеют серьезно и осознанно относиться к опасности будущей профессиональной деятельности. Это свидетельствует о проблемах в их военном образовании, так как обучение способам выявления и оценки опасности является важнейшим компонентом подготовки будущих офицеров ВВ.

Постоянное присутствие опасности и риска закаляет солдат и офицеров. В суровых условиях формируется воинский коллектив, где порой приходится жертвовать жизнью ради выполнения поставленной задачи, ради спасения сослуживцев. Широко известно крылатое выражение: «Сам погибай – товарища выручай». Принадлежит оно великому русскому полководцу генералиссимусу Александру Васильевичу Суворову. Эти слова звучат как напутствие потомкам, тем, кто ныне стоит на страже Родины, продолжая дело своих отцов и предков. Готовы ли следовать этой заповеди курсанты военных институтов – будущие офицеры. Разумеется, что анкетирование

способно дать весьма приблизительные данные о готовности к самопожертвованию, но полностью игнорировать их в исследовании опасности и риска нельзя.

Пожертвовать жизнью ради спасения товарища в случае необходимости готовы 38% опрошенных курсантов 1-ых курсов и 88% выпускников. На начальном этапе обучения 54% курсантов готовы оказать помощь товарищу, но при этом желательно без риска для своей жизни. Курсантов, не разделяющих мнение великого полководца А. В. Суворова, к 5-му курсу вообще не остается, что говорит о том, что в военных институтах проводится результативная работа по формированию сплоченного воинского коллектива, где каждый готов помочь товарищу, попавшему в беду. Такое отношение будущих офицеров друг к другу в ситуации выбора между жизнью и смертью говорит об осознанном принятии данного непростого решения.

Формирование осознанного отношения к опасности позволит будущим офицерам внутренних войск моделировать риски личной безопасности в служебно-боевой деятельности. Умение прогнозировать, анализировать, выделять главное, видеть причинно-следственную связь между предполагаемыми действиями и возможными последствиями позволит военнослужащим ВВ добиваться максимального результата при наименьших потерях.

Наличие положительной, хотя и невысокой динамики в вопросах формирования осознанного отношения к опасности говорит о том, что в Пермском и Новосибирском военных институтах внутренних войск существующая система обучения позволяет готовить квалифицированных кадров для внутренних войск МВД России. Подходя к выпуску из военного института, курсанты приобретают определенные знания, навыки и умения, необходимые им для создания безопасных условий будущей службы. При наличии положительной динамики в обучении, связанной с формированием осознанного отношения к опасности в целом, мы не могли оставить без внимания недостатки в подготовке, которые выяснились в результате анкетирования и тестирования.

Более половины опрошенных курсантов Пермского военного института даже не догадываются, каким образом у военнослужащих формируется осознанное отношение к опасности. Они не знают, что такое опасность и откуда она может исходить. Соответственно они не могут выбрать правильную модель поведения в ситуации угрозы их жизни, здоровья и репутации. Ограниченность в знаниях не позволит им эффективно действовать в опасной ситуации. Поэтому около половины выпускников ограниченно готовы к экстремальным ситуациям, опасным для физического и психического здоровья.

Как утверждают В. И. Зубков и В. В. Павлова, риск проявляется в поведении или отказе от действия субъекта в отношении конкретной ситуации осознанной опасности [1, с. 5; 2, с. 10], способной оказать отрицательное влияние на жизненные возможности человека. Опасность и риск в той или иной степени представляют собой постоянный и неустранимый компонент любой человеческой деятельности. О том, что риск в нашей жизни присутству-

ет повсеместно, догадываются 33% всех опрошенных курсантов, что такое обоснованный риск знают 9% респондентов, а 7% курсантов слышали и кое-что знают о рисках личной безопасности. Основные критерии безопасности знают всего 2% опрошенных. В чем заключается сущность риска, знают 15% курсантов 1-го курса и 18% выпускников Пермского института, а также 16% курсантов 1-го и 13% курсантов 5-го курса Новосибирского института. Остальные курсанты, принимавшие участие в анкетировании, обладают слабыми знаниями по данным вопросам. При отсутствии твердых знаний об основных категориях риска и опасности, невозможно в полном объеме осознавать грозящую опасность и принимать адекватные решения по ее снижению.

Одним из основных методов формирования осознанного отношения к опасности является метод моделирования экстремальных ситуаций. Принятие единственно верного решения в ситуации опасности и его качественная реализация напрямую зависят от степени осознания опасности. Сегодня в процессе подготовки курсантов моделируются различные служебно-боевые ситуации, возникающие при выполнении задач в экстремальных условиях.

Для того чтобы подготовить курсанта к возможной служебно-боевой деятельности, необходимо подготовить его к воздействию факторов опасности, неожиданности, новизны, неопределенности, ответственности, дискомфорта и др. Проведенное в 2001 году исследование в Пермском военном институте ВВ убеждает в том, что моделирование факторов СБД в особых условиях в учебном процессе явно недооценивается.

Во время проведения нашего исследования в сентябре 2010 года 27% курсантов 1-го курса и 65% курсантов 5-го курса Пермского военного института утверждали, что практическому моделированию рисков, с которыми им предстоит иметь дело после выпуска из военного института, уделяется мало времени. По сравнению с 2001 годом ситуация не только не улучшилась, но и заметно ухудшилась. Не лучше положение и в Новосибирском военном институте, где 16% первокурсников и 39% выпускников уверены, что моделированию рисков, с которыми им предстоит столкнуться при выполнении СБЗ в будущем, уделяется мало времени.

Несмотря на уменьшение количества часов на практическое моделирование экстремальных ситуаций, большинство курсантов Пермского военного института 46% первокурсников и 59% пятикурсников твердо уверены в том, что по окончании обучения в военном институте они научатся правильно действовать в сложной, часто меняющейся обстановке. На первый взгляд это довольно оптимистично, но жизнь, к сожалению, говорит об обратном. Как показывают результаты исследований, выпускники военных вузов по прибытии в части признаются, что не готовы действовать в сложной, а порой и опасной ситуации. В итоге лишь 41% опрошенных офицеров считают, что они прошли хорошую школу подготовки, получили достаточно знаний, навыков и умений [3, с. 4].

В целом результаты анкетирования показали, что курсанты Пермского и Новосибирского военных институтов внутренних войск МВД России облада-

ют знаниями, навыками и умениями, необходимыми для решения СБЗ в экстремальных ситуациях. Однако имеются недостатки в подготовке курсантов: многие будущие офицеры не знают, что такое опасность и риск, они не имеют представлений о важнейших существенных характеристиках этих явлений, не понимают, в чем заключается опасность той или иной ситуации, не умеют анализировать прошлый опыт, иногда не в состоянии выделить главное, оценить опасность или степень обоснованности риска. Все это говорит о наличии пробелов в образовательном процессе, из-за которых многие курсанты не осознают в полном объеме предлагаемую им учебную информацию. Наличие проблем в данном направлении влечет снижение качества подготовки будущих офицеров ВВ и как следствие – увеличение в дальнейшем вероятности наступления неблагоприятных последствий для их жизни, здоровья и репутации.

Результаты проведенного нами исследования говорят о том, что существующими методами и средствами в достаточной мере не решить проблему отсутствия у военнослужащих внутренних войск осознанного отношения к опасности и риску. На наш взгляд, эффективным методом обучения деятельности будущих офицеров в опасных ситуациях является метод моделирования экстремальных ситуаций (рисков) с применением рефлексивного практикума (самонаблюдения) как средства обучения с элементами интроспекции (самоанализа). Применение такой организационной формы обучения позволит активизировать процессы самопознания и самосовершенствования за счет подключения участников образовательного процесса к постоянному поиску путей разрешения профессиональных проблем за счет преодоления внутриличностных конфликтов, возникающих в процессе осознания опасности. В рефлексивном практикуме предметом самостоятельного изучения становится личность обучающегося, а ведущим механизмом диагностики и развития профессионально значимых качеств личности – рефлексия и интроспекция.

Применение рефлексивного практикума с элементами интроспекции как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров ВВ позволит активизировать не только самопознание, но и главное, – самосовершенствование курсантов за счет подключения участников образовательного процесса к творческому поиску путей разрешения профессиональных проблем. Внедрение рефлексивного практикума в учебный процесс позволит будущему офицеру минимизировать риски личной безопасности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Зубков, В. И.** Риск как предмет социологического анализа [Текст] / В. И. Зубков. // Социс-1994. – № 4. – С. 3–9.
2. **Павлова, В. В.** Социальный риск в агросфере [Текст] / В. В. Павлова. // Социс-1993. – № 10. – С. 81–84.
3. **Салтрукович, Н. Е.** Психологическая подготовка курсантов военно-учебных заведений внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности в особых условиях. [Текст] / Н. Е. Салтрукович. – Пермь: ПВИ, 2001. – 84 с.

РАЗДЕЛ XII РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.147:51

Бурмистрова Наталия Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Омского филиала федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации», bur_na_a@mail.ru, Омск

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИНАНСОВОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Burmistrova Natalia Alexandrovna

Candidate of Pedagogics, associate professor of the chair of Higher Mathematics The Omsk branch of the federal state educational institution of higher professional education "Academy of Budget and Treasury of Ministry of Finance of the Russian Federation", bur_na_a@mail.ru, Omsk

THE MODEL OF METHODOLOGICAL TEACHING SYSTEM OF MATHEMATICS OF FUTURE SPECIALISTS IN FINANCIAL SPHERE IN THE CONTEXT OF COMPETENCY BUILDING APPROACH

Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов приобретает в современных социально-экономических условиях все большую актуальность. Современный работодатель желает видеть квалифицированного специалиста, способного быстро принимать правильные решения, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В контексте возрастающих требований к образовательной и профессиональной подготовке будущего специалиста обратимся к терминологическому аспекту проблемы исследования – характеристике содержания понятий «компетенция» и «компетентность».

Согласно интерпретации, предложенной А. В. Хуторским [9], компетентность будем определять как владение, обладание набором компетенций, то есть совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков, опыта деятельности, включающее личностное отношение к предмету деятельности. Такого рода толкование позволяет установить четкую взаимосвязь понятий: компетенция – наперед заданное требование к образовательной подготовке, компетентность – состоявшееся личностное качество.

Используя категории «компетенция» и «компетентность» для характеристики нового качества образования, объединяющего когнитивную,

навыковую и личностную составляющие результатов образования, под компетентностным подходом на уровне высшей школы в контексте идей Болонской декларации будем понимать ориентацию всех компонентов учебного процесса на приобретение выпускниками вузов компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности и формирующих интегративное качество, именуемое термином «профессиональная компетентность» [2].

Принимая во внимание вышесказанное, профессиональную компетентность рассматриваем как интегральный показатель качества образования, отражающий единство теоретических знаний, практических умений и навыков, личностных качеств, свидетельствующий о готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности и обеспечивающий необходимую конкурентоспособность и востребованность выпускников высшей профессиональной школы на рынке труда.

Учитывая, что содержание компонентов профессиональной компетентности зависит от носителя конкретной специальности, в рамках требований ГОС ВПО специальности «Финансы и кредит», нами были выделены и охарактеризованы виды профессиональной деятельности в финансовой сфере, что позволило определить структуру профессиональной компетентности специалиста финансовой сферы и содержание ее составляющих:

- когнитивный компонент (знания);
- деятельностный компонент (умения, навыки, опыт деятельности);
- мотивационно-ценностный компонент (мотивы, ценности);
- организационно-коммуникативный компонент (организационные и коммуникативные качества);
- психологический компонент (качества мышления).

Учитывая, что в логике компетентностного подхода возникает необходимость в новом понимании сущности предметной подготовки, в определении условий, при которых усвоение знаний, умений и навыков органически включается в процесс формирования профессиональной компетентности как качественно новый тип профессионального образования, актуальным является выявление новых теоретико-методологических основ предметного образования.

Результаты психолого-педагогических исследований, демонстрирующие многоаспектность подходов к формированию у студентов экономических специальностей вузов профессиональных знаний, умений и личностных качеств при обучении общепрофессиональным и специальными дисциплинами, обнаруживают недостаточность теоретико-методологических обоснований и научно-методических подходов к формированию профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы в рамках математической подготовки, обуславливающую необходимость совершенствования методической системы обучения математике в вузе.

Рассматривая профессиональную компетентность как интегративное качество личности, характеризующее владение набором компетенций, для обозначения требований к формируемым образовательным результатам будем использовать понятие «образовательная компетенция». В условиях компетентного подхода, в соответствии с разделением содержания образования на метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов) и предметное (для каждого учебного предмета) конкретизированы виды образовательных результатов, включающие ключевые, общепредметные и предметные компетенции.

Учитывая деятельностный характер формируемых образовательных результатов, опирающихся на систему общих учебных умений и навыков в сочетании с предметными знаниями и умениями, нами был определен состав образовательных компетенций в рамках учебной дисциплины «Математика», что обуславливает целесообразность организации математической подготовки студентов специальности «Финансы и кредит» в соответствии со следующими положениями:

- цель и содержание математического образования будущего специалиста финансовой сферы определяется целью, характером и содержанием его профессиональной деятельности;
- организация предметной математической подготовки в условиях компетентного подхода способствует формированию знаний, умений, навыков и личностных качеств студентов, составляющих основу образовательных компетенций, индивидуальный опыт реализации которых определяет уровень профессиональной компетентности выпускников;
- использование потенциальных возможностей математического моделирования в организации профессионально направленного образования путем включения содержания и технологий предметного обучения в контекст решения значимых проблем из сферы будущей профессиональной деятельности обеспечивает профессионально-личностное развитие студентов через интеграцию общеобразовательной и профессиональной подготовки;
- отсутствие общепризнанных методов измерения профессиональной компетентности требует реализации целенаправленного мониторинга образовательных результатов, адекватных требованиям современного рынка труда.

Принимая во внимание особенности организации процесса обучения математике, обусловленные компетентностной направленностью современного образования, обратимся к разработке модели методической системы обучения математике, ориентированной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы.

Рассмотрим классическую форму методической системы обучения математике, предложенную А. М. Пышкало [5], модель которой представлена на рисунке (рис. 1).

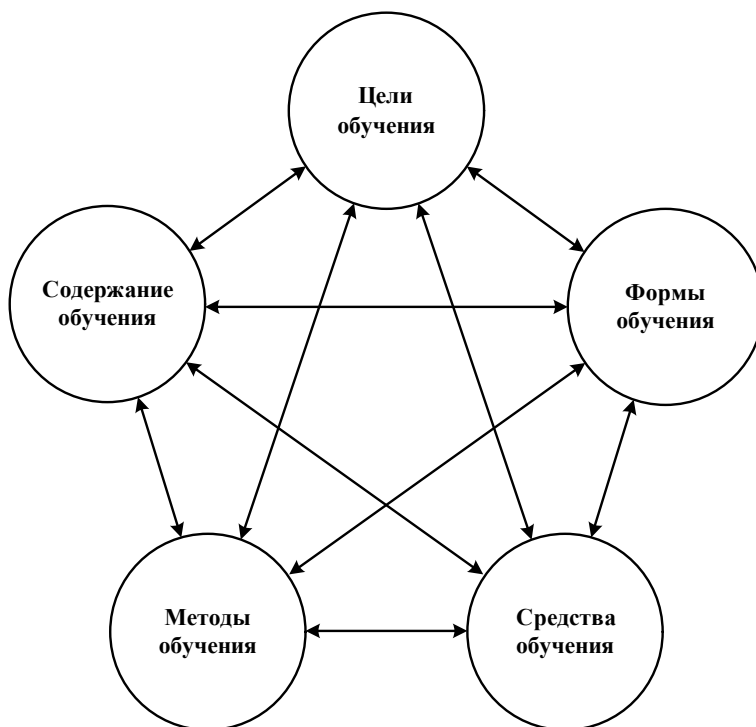


Рисунок 1 – Модель методической системы обучения математике, предложенная А. М. Пышкало

Используя системный подход, А. М. Пышкало разработал положения, названные им принципами совершенствования методической системы обучения (целенаправленность, единство, взаимосвязанность, полнота, преемственность). Данная совокупность принципов явилась научным «фоном», на котором была сформирована методическая система обучения геометрии в начальной школе. Состав и структура методической системы включала в себя цели, содержание, формы, методы и средства обучения вместе с комплексом взаимосвязей между компонентами, расположенными не в общепринятом линейном порядке, а в виде пространственного графа.

Учитывая, что методическая система функционирует на определенном социальном и культурном фоне, А. В. Могилев [3] отмечает, что методическая система А. М. Пышкало, представляющая совокупность пяти компонент, послужив отправной точкой отчета огромного числа педагогических исследований, была хороша в условиях единообразия обучения, его строгой регламентации, а также стабильности учебных дисциплин и их полной методической обеспеченности. В современных условиях дифференциации образования методическая система обучения в ее классической пятикомпонентной форме уже неадекватна сложившейся ситуации и требует развития с ориентацией на современные образовательные парадигмы.

Учитывая вышесказанное, а также специфику происшедших за последнее время парадигмальных изменений в сфере профессионального образования, необходимо взглянуть на проблему разработки методичес-

кой системы обучения математике под новым компетентностным углом зрения.

С этой точки зрения представляют интерес диссертационные исследования в области совершенствования методических систем обучения: А. В. Могилева [3], М. И. Рагулиной [6], О. Г. Смоляниновой [8] и др.

Результаты анализа научных исследований демонстрируют необходимость преобразования классической пятикомпонентной формы методической системы обучения путем переопределения роли отдельных компонентов в силу изменения их значимости, корректировки содержательного наполнения каждого компонента, а также изменения структуры в новых условиях обучения.

В рамках исследования проблемы построения новой методической системы обучения математике, ориентированной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы, наше внимание привлекла позиция В. А. Байдака [1], Г. И. Саранцева [7], указывающих на сложность взаимосвязи педагогики, в частности дидактики, с методикой обучения математике и предлагающих в качестве инструмента для переноса общедидактических закономерностей в предметную методику – дидактические принципы (принципы обучения), явно или неявно включаемые в содержание и объем методической системы обучения.

В контексте вышесказанного обратимся к характеристике дидактических принципов обучения, направляющих ход учебного процесса.

На уровне профессиональной школы принято выделять следующие закономерности обучения:

- обусловленность образования потребностью общества в подготовке квалифицированных специалистов;
- зависимость содержания обучения от целей и задач, отражающих потребности общества;
- наличие межпредметных и внутрипредметных связей общеобразовательных и специальных учебных дисциплин;
- взаимосвязь преподавания и учения в целостном образовательном процессе.

На основании выделенных закономерностей определяются дидактические принципы обучения, которые можно объединить в следующие группы:

- принципы, регулирующие овладение студентами предметными знаниями, умениями и навыками;
- принципы, позволяющие развивать мотивационную, интеллектуальную и эмоциональную сферы студентов;
- принципы, обеспечивающие качество образовательного процесса.

В современной дидактике высшей школы существует многообразие подходов к конкретизации принципов обучения в зависимости от принятой дидактической концепции. Неоднозначность используемых трактовок, отсутствие иерархии принципов дополняется изменчивостью со-

циального заказа, обусловленного динамичным развитием общества, способствующим как снижению, так и повышению роли того или иного критерия. Данный процесс, как справедливо отмечает Ю. К. Бабанский, можно считать вполне естественным, так как «дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, поскольку синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием» [4, с. 73].

Анализ научных подходов к выделению дидактических принципов, обобщение педагогического опыта позволили нам определить следующие принципы обучения на уровне высшей профессиональной школы:

- принцип обеспечения высшим образованием реализации целей обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста;
- принцип соответствия содержания обучения современным требованиям социально-экономического развития общества;
- принцип рационального сочетания методов и средств обучения при подготовке специалиста в зависимости от целей и содержания обучения;
- принцип сочетания различных форм обучения в зависимости от целей, содержания и методов обучения;
- принцип создания необходимых условий обучения в контексте дифференциации требований современного рынка;
- принцип соответствия результатов предметной подготовки специалиста требованиям конкретной сферы деятельности и показателям конкурентоспособности.

В соответствии с указанными дидактическими принципами, определяющими необходимость дифференциации обучения с учетом изменяющихся требований современного рынка труда, нами разработана модель, являющаяся методологическим ориентиром реализации методической системы обучения математике студентов специальности «Финансы и кредит» в условиях компетентностного подхода (рис. 2).

В рамках разработанной модели в структуру классической пятикомпонентной формы методической системы обучения математике, предложенной А. М. Пышкало, включающей цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, в качестве компонентов добавлены педагогические условия и результаты обучения. В роли прообраза цели обучения, как ведущего компонента методической системы, определены квалификационные требования к подготовке специалиста, декларирующие возможность применения предметных образовательных результатов в будущей профессиональной деятельности.

Учитывая, что система предполагает наряду с выделением отдельных структурных компонентов наличие связи между ними, в качестве функциональных элементов предложенной методической системы обучения математике, характеризующих устойчивые связи основных структурных компонентов, определены: целевой, содержательный, организационный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты.

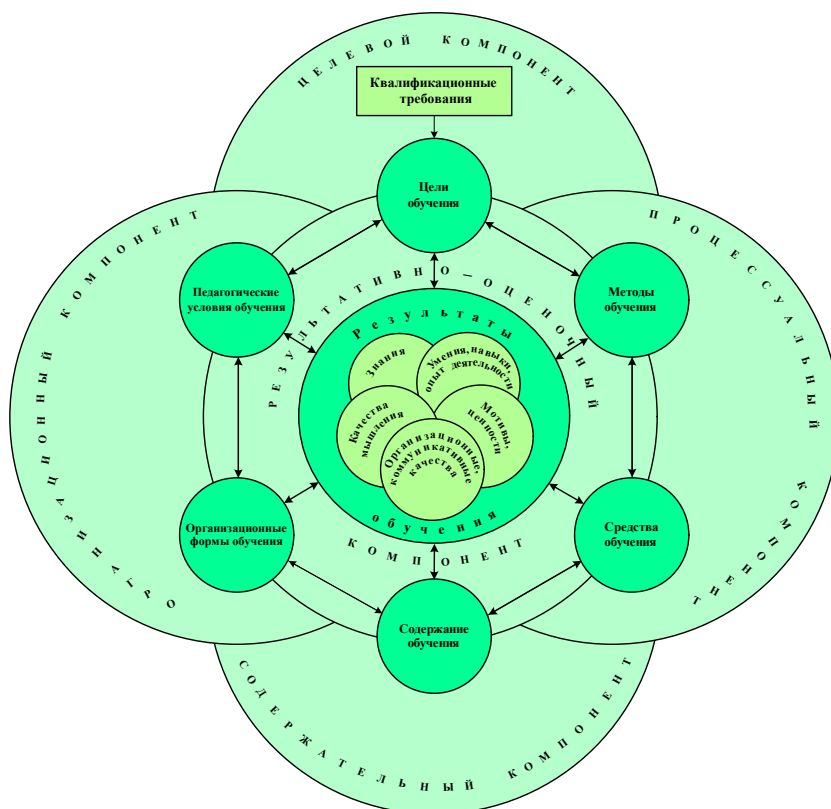


Рисунок 2 – Модель методической системы обучения математике, направленной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов

В качестве основных положений совершенствования методической системой обучения математике на основе направленного формирования профессиональной компетентности, следует выделить:

- учет квалификационных требований к подготовке специалиста, определяющих цели обучения в соответствии с возможностью применения предметных образовательных результатов в будущей профессиональной деятельности;
- дидактическую обработку содержания учебной дисциплины «Математика», обеспечивающая включение технологий предметного обучения в контекст решения значимых проблем из сферы будущей профессиональной деятельности;
- конструирование педагогических условий обучения, обеспечивающих положительную динамику формируемых образовательных результатов;
- разработку форм, методов и средств обучения, ориентированных на формирование профессиональной компетентности;
- организацию контрольно-оценочной деятельности на каждом этапе обучения.

Рализация указанных положений, определяющих развитие методической системы обучения математике с ориентацией на компетентностный

подход, обеспечивает положительную динамику предметных образовательных результатов в виде сформированности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, мотивов, ценностей, организационных и коммуникативных качеств, качеств мышления, составляющих содержание структурных компонентов профессиональной компетентности специалиста финансовой сферы.

Таким образом, модель проектируемой методической системой обучения математике, направленной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов финансовой сферы, включает совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, содержание, педагогические условия, организационные формы, методы и средства обучения, необходимых для создания целенаправленного педагогического воздействия на формирование личности будущего специалиста с заданными качествами, отраженными в результатах обучения.

Библиографический список

1. **Байдак, В. А.** Методическая система обучения математике: понятия, компоненты, структура [Текст] / В. А. Байдак // Математика и информатика: наука и образование: межвузовский сб. науч. трудов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – Вып.6. – С. 64–75.
2. **Бурмистрова, Н. А.** Компетентностный подход к обучению математике как основа профессиональной подготовки студентов экономических вузов [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Высшее образование сегодня. – 2009. – №6. – С. 40–42.
3. **Могилев, А. В.** Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. В. Могилев. – Воронеж, 1999. – 365 с.
4. **Педагогика** [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
5. **Пышкало, А. М.** Методические аспекты проблемы преемственности в обучении математике [Текст] / А. М. Пышкало // Преемственность в обучении математике. – М.: Просвещение, 1978. – С. 3–12.
6. **Рагулина, М. И.** Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. И. Рагулина. – Омск, 2008. – 322 с.
7. **Саранцев, Г. И.** Методология методики обучения математике [Текст] / Г. И. Саранцев. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – 144 с.
8. **Смолянинова, О. Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Смолянинова. – СПб., 2002. – 504 с.
9. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]: доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002г. Центр «Эйдос» / А. В. Хуторской. – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet-dis.htm.

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 600 знаков с пробелами);

– ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в

тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию

в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Место учебы (вуз, кафедра – для докторантов, аспирантов-соискателей) _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес _____

Телефон рабочий _____

Телефон домашний _____

Сотовый телефон _____

Факс _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от ус-

тановленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы опубликованных ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
 - Complete title of the paper (in capital letters);
 - First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
 - Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;
- Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: А. Н. Никульников
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 28,00. Уч.-изд. л. 23,16.

Подписано в печать: 11.02.11 Тираж 1000 экз. Заказ № 49.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru