

«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

3/2011

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. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Л. Н. Алексакина, 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. Жадяров, 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,

теле-радиовещания 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

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011

© Сибирский педагогический журнал, 2011

«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

3/2011

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 глубинных 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

Беловолов В. А.

Научный журнал в развитии.....21

Сластенин В. А.

Педагогическое образование: вызовы XXI века.....23

Раздел I. Профессиональное образование

Шкерица Л. В.

Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления.....28

В статье вводится понятие профильной компетенции бакалавра и предлагается конструктивный способ ее структурирования. Обоснуется новый подход к разработке учебных программ по дисциплинам профиля, проектирующих подготовку студентов в формате компетенций.

Ключевые слова: профильная компетенция бакалавра; структурная модель; принципы проектирования профильного обучения; учебная модульная программа; технологическая карта внеаудиторной и проектно-исследовательской деятельности студентов

Кузнецова Е. В.

Внутренний мониторинг качества реализации образовательных программ в вузе.....37

Работа посвящена изучению внутренних оценок качества образовательных программ технического университета. Предложенная методика анкетирования с последующим применением кластерного анализа для обработки результатов позволила выделить группы проблемных дисциплин и упростить их изучение с целью повышения эффективности подготовки специалистов.

Ключевые слова: оценка качества образования; учебный процесс; опрос студентов; кластерный анализ

Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И.

Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования.....44

В статье рассматриваются вопросы определения сущности и технологии формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста, определены основные субъекты и возможные пути организации психолого-педагогического сопровождения данного процесса в вузе.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза; психолого-педагогическое сопровождение; формирование; профессионально-ценностная установка; технология

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Корнеев С. С.

Взаимосвязь психолого-педагогических парадигм с целями и задачами высшего образования.....54

Рассматриваются различные виды психолого-педагогических парадигм в образовании. Показана философская, психологическая и педагогическая взаимосвязь парадигм с целями и задачами современного высшего образования и необходимость создания инновационных образовательных систем.

Ключевые слова: парадигма; образование; обучение; компетенции; личность; цели; задачи

Малякова Н. С.

Педагогическая антропология как основа построения концепции современной отечественной школы.....65

Развитие отечественной школы заставляет ориентироваться на человека. Предлагаемая статья обосновывает необходимость построения концепции школы на основе идей педагогической антропологии в общей системе наук о человеке.

Ключевые слова: концепция; антропология; педагогическая антропология; психологическая антропология; философская антропология; социальная антропология; социально-философская антропология

Рахматуллин М. Т.

Содержательный и процессуальный аспекты синергетических знаний при обучении школьному курсу Физики.....74

В статье рассматриваются содержательный и процессуальный аспекты синергетических знаний. Определено понятие «синергетические знания», выделены уровни в синергетических знаниях и их место в модели учебного предмета. Раскрыт механизм процесса обучения на основе теории самоорганизации.

Ключевые слова: синергетика; самоорганизация; дидактическая система; открытость; нелинейность; неустойчивость; точка бифуркации; аттрактор

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

Жаркова Г. А.

Метрическая модель информационной культуры учащихся.....84

Статья посвящена вопросам измерений в педагогических экспериментах. Подробно рассматривается нестатистический факторный анализ результатов таких экспериментов. Рассмотрен пример исследования латентного фактора «уровень информационной культуры» учащихся.

Ключевые слова: измерения в педагогических экспериментах; информационная культура; нестатистический факторный анализ

Арынгазин К. М., Васильева И. Ф.

Организация самостоятельной работы студентов в условиях кредитной системы обучения с использованием метода геометрических идей (на примере раздела «Классическая механика»).....93

В данной статье подробно исследуются особенности организации различных видов самостоятельной работы студентов в условиях кредитной системы обучения. В качестве примера рассматривается применение метода геометрических идей в «Классической механике».

Ключевые слова: самостоятельная работа; кредитная система обучения; методика преподавания теоретической физики; геометрические идеи

Шнипа Н. Г.

Сущность и специфика формирования готовности студентов педагогического вуза к дидактическому исследованию.....102

В данной статье на основе анализа теоретических подходов к понятию «готовность» определяется сущность понятия «готовность к дидактическому исследованию». Далее обосновываются и характеризуются отличительные черты процесса формирования готовности студентов к дидактическому исследованию.

Ключевые слова: готовность; готовность к дидактическому исследованию; формирование готовности к дидактическому исследованию

Раздел IV. Языковая культура

*Шобонова Л. Ю., Цветкова С. Е.***Сущность метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.....108**

В условиях расширения сотрудничества с зарубежными странами возрастают требования образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. В данной статье рассматриваются особенности компетентного подхода к дополнительной подготовке преподавателя, а также сущность метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход; метапрофессиональная компетенция; ценностно-мотивационный; когнитивно-операционный; рефлексивно-оценочный компоненты; ключевые компетенции

*Егорова М. М.***Анализ реализации полисемии в художественном тексте как средство совершенствования речевой культуры студентов-филологов.....115**

Статья посвящена теоретическим исследованиям в области методики и методологии совершенствования речевой культуры студентов-филологов на основе анализа реализации полисемии в художественном тексте.

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

Раздел V. Формирование культуры личности

*Ярычев Н. У.***Конфликтологическая культура учителя как предмет теоретического анализа...121**

В статье раскрывается категориальный аппарат конфликтологической культуры учителя, анализируются родственные понятия и ее компоненты, показана необходимость конфликтологической подготовки современного педагога.

Ключевые слова: конфликт; культура; конфликтологическая культура; педагог; конфликтологическая компетентность; конфликтологическая грамотность; педагогическая деятельность

*Аксюткина З. А.***Концепция компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе....129**

В статье рассматривается процесс построения концепции компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе. Эта работа предполагала поиск путей и средств ее реализации при подготовке студентов к профессиональной деятельности в социальной сфере.

Ключевые слова: компетентностный подход; концепция; социальное воспитание; социальный заказ; профессиональное образование

*Бондарчук А. И., Шинкарёва Л. В., Иванова Т. И.***К вопросу о подготовке студентов ВУЗа к семейной жизни.....138**

В статье рассматриваются вопросы формирования и укрепления семьи, подготовки молодежи к самостоятельной семейной жизни, психологической совместимости супругов в браке, индивидуально-психологические особенности супругов, особенности межличностных отношений в семье.

Ключевые слова: семья; молодёжь; психологическая совместимость; общество; семейные ценности; стереотип поведения

Тырина М. П.

Структура и функции дидактической культуры педагога.....148

Статья содержит анализ предметного и проблемного поля имеющихся исследований дидактической культуры. Рассмотрены различные варианты обозначения субъектов, видов и связей дидактической культуры; сопоставлены подходы к выявлению функций и структуры дидактической культуры, описаны уровни и условия ее развития.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура; дидактическая культура; дидактическая подготовка; профессионально-педагогическое образование

Лашкова Л. Л.

Методологические основания развития коммуникативного потенциала у студентов факультетов дошкольного образования.....157

В статье раскрыты теоретико-методологические основания концепции развития коммуникативного потенциала у будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Представлены авторские взгляды на реализацию методологических подходов к коммуникативному обучению в педагогическом вузе.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал; педагог дошкольного образовательного учреждения; методологический подход

Нехорошева Е. В.

Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации будущих социальных работников.....166

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессиональной адаптации будущих социальных работников на каждом из этапов.

Ключевые слова: адаптационные затруднения; профессиональная адаптация; адаптационная компетентность социального работника; программа сопровождения профессиональной адаптации; практикум профессиональной адаптации

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

Злобина С. П.

Комплексные задания в ЕГЭ по физике.....175

В статье проводится краткий анализ результатов ЕГЭ по физике в Курганской области. Доказывается значение обучения учащихся умению решать задачи по физике, требующие комплексного применения знаний и умений.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен (ЕГЭ); комплексное применение знаний; комплексные задачи

Ситкин Е. Л.

Принцип Кавальери в вычислении объемов и теорема о покрытии круга.....180

В этой статье применены методы отличные от прямого применения интеграла для вычисления объемов тел, изучаемых в школьном курсе стереометрии. Как правило, школьники к моменту вычисления объемов в школьном курсе стереометрии с интегральным исчислением знакомы недостаточно хорошо. Предложенные в статье методы введения объемов проще традиционных но, тем не менее, позволяют решать чрезвычайно сложные для школьников задачи.

Ключевые слова: Кавальери; объемы; интеграл

Канкулова С. Х.

Математическое описание учебного процесса.....186

Основным объектом изучения дидактики является система, состоящая из обучающих и обучаемых, и называется дидактической. Так как любые процессы, происходящие в дидактических системах и связанные с процессом обучения, называются дидактическими про-

цессами, то будем характеризовать состояние обучаемого в рассматриваемом процессе тем количеством информации, которое усвоено им к данному времени.

Ключевые слова: модель; модель обучения; система; дидактическая система; дидактический процесс; сила; аксиома; сопротивление; сила умозаключения

Говоркова Л. Н.

Формирование здоровьесберегающих компетенций лицезистов в образовательном процессе.....191

В статье рассматривается возможность формирования здоровьесберегающих компетенций у детей в процессе обучения. Представлена модель формирования компетенций здоровья, выделены основные составляющие. Автор обосновывает свои выводы о необходимости признания ценности здоровья в жизни современного человека.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность; ценностное отношение к здоровью; самообразование; саморазвитие; непрерывное самообразование

Тухфетулина А. М.

Критерии и показатели сформированности у детей 5–6-ти лет справедливого отношения к сверстникам.....200

В статье охарактеризованы критерии и показатели сформированности справедливого отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста, обоснованы подходы к их выделению.

Ключевые слова: дошкольное воспитание; справедливое отношение; критерии сформированности; показатели сформированности

Горбунов Н. А.

Проблема самовоспитания нравственно-волевых качеств у подростков в образовательном процессе детско-юношеских спортивных школ.....206

В статье рассматривается процесс самовоспитания нравственно-волевых качеств подростков, занимающихся в спортивных школах; представлена модель становления и развития самовоспитания нравственно-волевых качеств подростков, обучающихся в спортивной школе; проанализированы данные формирующего эксперимента по реализации данной модели.

Ключевые слова: самовоспитание; воспитание; нравственно-волевое качество; детско-юношеская спортивная школа; подросток

Тулохонова М. П.

Интерактивные технологии обучения как средство развития информационного иммунитета школьников.....212

В статье раскрывается роль интерактивных технологий обучения как средства обеспечения информационной безопасности школьников. Автор выделяет особенности занятия с использованием интерактивных технологий обучения, условия повышения эффективности занятий.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения; информационная безопасность; информационный иммунитет

Шадрин Л. Г., Судакова Е. Н.

Особенности развития связной образной речи детей старшего дошкольного возраста и пути ее формирования.....220

В последнее время наблюдается резкое снижение речевой и письменной культуры. Основы связной образной речи закладываются в дошкольном детстве. Необходим поиск содержания, форм и методов воспитания культуры речи детей.

Ключевые слова: речевая культура; образность речи; технология развития образности речи детей

Раздел VII. История педагогической теории и практики

*Сергеев Т. С.***Ульяновские традиции трудового воспитания в Порецкой школе-интернате им. И. Н. Ульянова.....229**

В статье затрагивается проблема организации трудового обучения воспитанников Порецкой учительской семинарии, основанной И. Н. Ульяновым, и ее осуществления пре-емниками данного учебного заведения.

Ключевые слова: Порецкое; учительская семинария; школа-интернат; инспектор; под-собное хозяйство; шефство; И. Н. Ульянов

*Антидзе С. А.***История становления гуманитарного образования на Урале в 20-е годы XX века (на примере обучения иностранному языку в Нижнетагильском горно-металлурги-ческом техникуме).....236**

Анализируется процесс становления гуманитарного образования на Урале в 20-е годы XX века на примере одного из ведущих образовательных заведений – Нижнетагильского горно-металлургического техникума. Обосновывается значимость языкового обучения в развивающемся промышленном районе страны в начале XX века.

Ключевые слова: гуманитарное образование; иностранные языки; Школьный Совет; учебный план; языковое образование

*Кучиева И. Т.***Начальный период научных экспедиций и исследований В. Ф. Миллера.....243**

Статья посвящена описанию начального периода научных экспедиций и иссле-дований В. Ф. Миллера – ученого, открывшего миру осетинский язык и изучав-шего кавказский фольклор. В статье описываются пять научных поездок на Кавказ В. Ф. Миллера, совершенных в период с 1879 по 1886 гг. Данная статья представ-ляется интересной, познавательной для тех, кто занимается изучением различных воп-росов кавказоведения.

Ключевые слова: научная экспедиция; исследование; осетинский язык; изуче-ние языков; осетины; фольклор; этнография; нартские сказания; Кавказ; Осетия

Раздел VIII. Повышение квалификации педагогических кадров.

Управление образованием

*Зубцова Л. К.***Условия профессиональной адаптации начинающего учителя.....248**

Статья рассматривает вопросы профессиональной адаптации молодого специалиста к труду в школе; анализирует систему социально экономических и организационно-педаго-гических мер по стабилизации педагогических кадров; выделяет условия и факторы, спо-собствующие повышению социального статуса педагогических работников.

Ключевые слова: профессиональная адаптация в системе подготовки педагогичес-ких кадров

*Ишкова А. Э.***Формирование адаптационных качеств будущего рабочего.....255**

В статье приводится анализ понятий «адаптация», «адаптационные качества»; анализи-руются подходы к данным категориям; обсуждается содержание адаптационных качеств будущего рабочего.

Ключевые слова: адаптация; адаптационный потенциал личности; адаптационные качества

Раздел IX. Психологические исследования

*Утюганов А. А.***Смысловые компоненты переживания боевого стресса.....260**

В работе проанализированы основные теоретические и практические подходы к изучению смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс. Показана роль актуального смыслового состояния в переживании боевого стресса.

Ключевые слова: боевой стресс; посттравматическое стрессовое расстройство; смысловая сфера; актуальное смысловое состояние

*Чернецкая Н. И.***Изучение творческого мышления как результата интеграции различных видов мышления посредством однофакторного дисперсионного анализа.....271**

Статья посвящена доказательству гипотезы об интегральной природе творческого мышления по отношению к отдельным видам мышления. Данная гипотеза является одним из ключевых аспектов авторской интегральной концепции творческого мышления. В качестве математико-статистической модели используется однофакторный дисперсионный анализ.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, виды мышления, интегральная концепция творческого мышления, дисперсионный анализ, однофакторный анализ

Раздел X. О новых книгах

*Коришупова Н. Л.***Рецензия книги М. А. Галагузовой «Диссертационное исследование по педагогике: вопросы и ответы».....280**

Книга известного ученого в области педагогики М. А. Галагузовой адресована начинающим диссертантам. Касается она, прежде всего, нормативно-методологических аспектов исследования и методологической грамотности соискателя ученой степени. Кроме того, в книге даны некоторые рекомендации неметодологического характера, которые помогут педагогам-исследователям в работе над диссертацией.

Ключевые слова: научно-практическое пособие; методология; диссертационное исследование по педагогике; методологическая культура педагога-исследователя

Требования и условия публикации в научном периодическом издании «Сибирский педагогический журнал».....285

CONTENTS

Belovolov V. A.

Scientific journal in development.....21

Slastenin V. A.

Teacher education: challenges of the XXI century.....23

Section I. Vocational Training

Shkerina L. V.

Features of designing profile preparation of bachelors pedagogical direction.....28

In the clause the notion of the profile competence of the bachelor is entered and the constructive way of its structuring is offered. The new approach to the working out of curriculums on disciplines of the profile, projecting preparation of students in a format of competences is grounded.

Keywords: profile competence; structural model; principles of designing of profile training; the educational modular program; a technological card of extracurricular and design-research activity of students

Kuznetsova E. V.

The internal control of quality of realization of educational programs in a high school....37

The article is devoted to consideration of internal estimates of education's quality in a technical university. The author offers methods of student's survey with following application of cluster analysis. It permits to separate groups of problem subjects, analyze them and determine ways for more effective education.

Keywords: estimation of quality of education; educational process; survey of students; cluster analyzes

Isaev I. F., Eroshenkova E. I.

Vocational value orientations of the future expert: on the nature of the technology of forming.....44

The article deals with the determination of the nature and formation technology and vocational value orientations of the future expert, identifies the main actors and the possible ways of organizing the psycho-pedagogical support of this process at the university.

Keywords: educational space of high school; psychological and pedagogical support; generation; vocational value orientations; technology

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

Korneenkov S. S.

The relationship of psychological-pedagogical paradigms with the objectives of higher education.....54

Various types of psychological and educational paradigms in education are considered here. The philosophical, psychological and pedagogical paradigms of relationship with the objectives of modern higher education and the need to create innovative educational systems is shown in this article.

Keywords: paradigm; education; training; competence; personality; goals; objectives

Malyakova N. S.

The pedagogical anthropology as basis of construction of conception of the modern domestic school.....65

Development of domestic school compels oriented on a man. The offered article grounds the necessity of construction of conception of school on the basis of ideas of pedagogical anthropology in the general system of sciences about a man.

Keywords: conception; anthropology; pedagogical anthropology; psychological anthropology; philosophical anthropology; social anthropology; social-philosophical anthropology

Rakhmatullin M. T.

The substantial and procedure aspects of the synergetic knowledge in teaching physics at school.....74

The article analyses the substantial and procedural aspects of the synergetic knowledge in teaching physics at school. Also the article determines the conception of synergetic knowledge, distinguishes the levels in synergetic knowledge and their place in the model of the educational subject. Furthermore it works out a new approach to the educational process, based on the theory of selforganisation.

Keywords: synergetic; self-organization; the didactic system; openness; nonlinearity; instability; bifurcation point; attractor

Section III. Information and pedagogical technologies

Zharkova G. A.

Metric model of information culture.....84

The paper is devoted to the problems of measurements in pedagogic experiments. Non-statistical factor analysis of results of those experiments is examined. We also consider an example of the latent factor “level of informational culture” of students.

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

Aryngazin K. M., Vassilieva I. F.

The organization of students self-work in the condition of a credit system of teaching by using the geometrical ideas method (by the example of part “Classical mechanics”).....93

In this article the organization peculiarities of different kinds of students self-work in the condition of a credit system teaching are investigated in details. As an example, the application of the geometrical ideas method in “Classical mechanics” is considered.

Keywords: self-work of students; credit system of teaching; methods of theoretical physics teaching; geometrical ideas

Shnipa N. G.

The essence and specificity of the forming of students’ preparedness of the pedagogic institute of higher education to the didactic research.....102

In this article on the basis of analysis theoretical approaches to the term «preparedness» become clear the point of the term «preparedness to the didactic research». Then are basing and characterizing distinctive features of the process forming of preparedness the students to the didactic research.

Keywords: preparedness; preparedness to the didactic research; forming of preparedness to the didactic research

Section IV. Language Culture

Shobonova L. Y., Tsvetkova S. E.

The essence of metaprofessional competence of foreign language teacher in the not-language high school.....108

In conditions of expansion of cooperation with foreign countries there is an educational system requirements increase to a qualification level of the foreign language teacher of a not-language high school. In the article the author considers the features of the competence approach to further training of the teacher, as well as the essence of metaprofessional competence of foreign language teacher in the not-language high school.

Keywords: The competence approach; metaprofessional competence; value-motivational; cognitive-operating; reflexive-evaluative components; key competences

Egorova M. M.

The realization analysis of the polysemy in the art text as means of perfection of speech culture of students-philologists.....115

The article is devoted to theoretical 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.

Keywords: speech culture of students; the realization analysis of the polysemy in the text

Section V. Formation of Culture of the Person

Yarychev N. U.

Conflictological culture of teacher as the subject of the theoretical analysis.....121

The article reveals the category apparatus of conflictological culture of teacher, its related concepts and components are analyzed, the necessity of conflictological culture of modern teacher is shown.

Keywords: conflict; culture; conflictological culture; teacher; conflictological competence; conflictological literacy; pedagogical activity

Aksutina Z. A.

The concept of competence training for social education in high school.....129

The article discusses the process of constructing the concept of competence training for social education at the university. The work involves finding ways and means to implement it in preparing students for professional careers in the social sphere.

Keywords: competence approach; concept; social education; social order; vocational education

Bondarchuk A. I., Shinkaryova L. V., Ivanova T. I.

To the question on preparation of students of a higher educational institution to home life.....138

In article questions of formation and strengthening of a family, preparation of youth for independent home life, psychological compatibility of spouses in marriage, individually-psychological features of spouses, features of interpersonal relations in a family are considered.

Keywords: a family; youth; psychological compatibility; a society; family values; a behavior stereotype

Tyrina M. P.

The structure and functions of teachers' didactic culture.....148

The article contains the analysis of a subject and problem field of researches of didactic culture. The subjects, kinds and communications of didactic culture are considered; approaches to revealing of functions and structures of didactic culture are compared, levels and conditions of its development are described.

Keywords: professional pedagogical culture; didactic culture; didactic preparation; professional pedagogical education

Lashkova L. L.

The methodological bases of the concept of development of the communicative potential by students at the faculties of preschool education.....157

The article covers the theoretical methodological bases of the concept of development of the communicative potential at future teachers of preschool educational institutions. The author's view-point on the realization of the methodological approaches to the communication training at the pedagogical higher educational establishments is presented.

Keywords: communicative potential; teacher of preschool educational institution; methodological approach

Nekhorosheva E. V.

Pedagogical support of professional adaptation of the future social workers.....166

The summary: In article results of skilled-experimental work on pedagogical support of professional adaptation of the future social workers on each of stages are pre-sented.

Keywords: the difficulties with the adaptation; the professional adaptation; the social worker's competence to the adaptation; the program of support of professional adaptation; the practical work in the professional adaptation

Section VI. Improvement of quality of modern school education

Zlobina S. P.

Complex tasks of use in physic.....175

The brief analysis of the results of the USE in Physics in Kurgan region is given in the article. The importance of pupils training to solve problem in Physics demanding the complex application of Knowledge and skills is proved

Keywords: Unified State Examination (USE); the complex application of knowledge; the complex tasks

Sitkin Y. L.

Cavalieri's principle of volume calculation and theorem of circle covering.....180

In this article are used methods, which are different from direct application of integral for calculation of bodies volume, which are studied in school course of stereometry. As a rule, at the time of calculation of bodies volume in school course of stereometry with integral calculus schoolchildren are not well known with it. In the article are considered methods for introducing of volumes, which are easier than traditional ones, but nevertheless, new methods allow to solve complex problems for schoolchildren.

Keywords: Cavalieri; volume; integral

Kankulova S. H.

The mathematical description of educational process.....186

The basic object of studying of didactics is the system consisting from training both are trained, and is called as didactic. As any processes occurring in didactic systems and connected with process of training, are called as didactic processes we will characterise a condition of the trainee in considered process by that quantity of the information which is acquired by it by given time. At course of didactic process the educational information constantly changes.

Keywords: model; teaching model; system; didactic system; didactic process; force; axiom; resistance; force of deduction

Govorkova L. N.

Formation healthy-saving competences by the students of Lyceum.....191

The main idea of the article is primarily concerned with the problem of educational system. The author offers determinate model to form health saving competences in the process of teaching of pupils.

Keywords: health saving competence; careful attitude to health; self-education; self-development; non-stop self-education

Tukhfetullina A. M.

Criteria and the indices of formation in the children of 5–6 years of valid relation to the contemporaries.....200

In the article the criteria and the indices of the formation of valid relation to the contemporaries in the children of elder pre-school age are described, approaches to their isolation are substantiated.

Keywords: pre-school training; valid relation; the criterion of formation; the indices of formation

Gorbunov N. A.

The problem of teenagers' moral and will qualities self-training during the educational process at sport schools.....206

The process of teenagers' moral and will qualities self-training at sport schools is considered in the present article. The model of formation and development of moral and will qualities self-training of teenagers trained at sports school is presented. The data of forming experiment on realization of the presented model is analyzed.

Keywords: self-training, education, moral and will quality, sports school, teenager.

Tulohonova M. P.

Interactive learning technologies as a mean of the information immunity of schoolchildren.....212

The article reveals the role of interactive learning technologies as a mean of ensuring information security of schoolchildren. The author singles out particular classes using interactive learning technologies, improves employment conditions.

Keywords: interactive learning technologies; information security; information immunity

Shadrina L. G., Sudakova E. N.

Characteristics of development of coherent figurative speech of senior preschoolers and the ways of its forming.....220

Recently the abrupt decline in oral speech and written text culture has occurred. The foundations of coherent figurative speech are laid in preschool age. It is necessary to search for the contents, forms and methods of development of children's speech culture.

Keywords: speech culture; figurative speech; development of children's figurative speech

Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice

Sergeev T. S.

Uljanov's traditions of labour education in Poretskaja boarding-school named after I. N. Uljanov.....229

This article touches upon the problem of organizing labour education of the pupils of Poretskaya teacher's seminary, founded by I. N. Uljanov, -and its performance by the successors of this educational establishment.

Keywords: Poretskoje; teacher's seminary; boarding-school; inspector; farm; patronage; I. N. Uljanov

Antidze S. A.

The history of establishing liberal arts education in the Urals in the 1920-s (based on language teaching in Mining – Metallurgical Technical College of Nizhniy Tagil).....236

The article analyses the establishing process of liberal arts education in the Urals in the 1920-s which is shown on the example of one of the principal educational institutions – Mining-Metallurgical Technical College of Nizhniy Tagil – and aims to substantiate the importance of the language schooling in the developing industrial area of the country at the beginning of the XX century.

Keywords: liberal arts education; foreign languages; School Board; school curriculum; language education

Kuchieva E. T.

The Initial Period of Scientific Expeditions and Research Works of V. F. Miller.....243

This article is devoted to the initial period of scientific expeditions and research works of V. F. Miller – the scientist who had opened to the world the Ossetic language and had studied

Caucasian folklore. The article describes five scientific expeditions to the Caucasus made by V. F. Miller in the period of 1879 and 1886 years. This article should be interesting for those who studies different points of Caucasus.

Keywords: scientific expedition; research work; the Ossetic language; language studying; the Ossets; folklore; ethnography; the legend of Narts; the Caucasus; Ossetia

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

Zubtsova L. K.

Conditions of young teacher's professional adaptation.....248

The article deals with young teacher's professional adaptation applying to working at school; it gives an idea of social-economical and educational measures towards teacher's stability; it underlines conditions and factors raising of living standards and status of educators.

Keywords: professional adaptation in the field of teacher's training

Ishkova A. E.

Formation of adaptable qualities of the future worker.....255

In conditions of reforming and the further development of the Russian society and all spheres of its ability to live actual there are the questions connected with a problem of adaptation of the future worker to conditions of manufacture. The analysis of the adaptable qualities necessary for the graduate of establishment of initial vocational training is necessary.

Keywords: Adaptation; adaptable potential of the person; adaptable qualities

Section IX. **Psychological research**

Outioganov A. A.

Semantic components of experience of fighting stress.....260

In work the basic theoretical campaigns to studying semantic sphere of military men survived fighting stress are investigated. The role of an actual semantic condition in experience of fighting stress is shown.

Keywords: fighting stress; posttraumatic stressful frustration; semantic sphere; actual meaning state

Chernetskaya N. I.

Research of creative thinking as a result of integration of different forms of thinking by means of single-factor variance analysis.....271

The paper refers to the substantiation of the supposal about the integral basis of the creative thinking in reference to different forms of thinking. This supposal plays the key role in the author's integral conception of creative thinking. The single-factor analysis of variance is taken as a mathematical and statistical model.

Keywords: creativity; creative thinking; forms of thinking; integral conception of creative thinking; analysis of variance; single-factor analysis

Section X. **About the new books**

Korshunova N. L.

Book review of Mrs. M. A. Galaguzova's "Dissertation research of pedagogy: questions and answers".....280

The book of the famous researcher in the field of pedagogy Mrs. M. A. Galaguzova is addressed to the beginner writers of theses. It deals with normative-methodological aspects of research and methodological correctness of the applicant for the academic degree first. Moreover this book

CONTENTS

gives some recommendations of non-methodological character which are of a great help to a pedagogue-researcher in his work on the dissertation.

Keywords: theoretical and practical aid; methodology; dissertation research of pedagogy; methodological culture of pedagogue-researcher

Rules of registration of papers in the «Siberian pedagogical journal».....288

Валерий Александрович Беловолов
Главный редактор Сибирского педагогического журнала,
доктор педагогических наук, профессор

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ В РАЗВИТИИ

Современный быстро меняющийся мир, интегративные процессы в экономике и политике, появление и развитие всемирной информационной сети Интернет, виртуального информационного пространства требуют иных подходов к содержанию образования. Важно привести в действие культурно-творческие функции образования, обеспечить переход от принципа «образования на всю жизнь» к принципу «образование на всю жизнь». Повышение образованности общества является одним из факторов обеспечения необходимой стабильности государства.

Система образования – это влияние жизнеобеспечивающих социальных институтов.

В сложившихся условиях возрастает образовательная, просветительская роль научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» как профессионально научное периодическое издание начал функционировать с ноября 2003 г.

Огромная роль в становлении и развитии «Сибирского педагогического журнала» как школы науки, культуры и интеллекта принадлежит академику РАО В. А. Сластенину.

Мы стремимся к тому, чтобы «Сибирский педагогический журнал» стал «круглым столом» для открытого диалога, обсуждения с учеными, практиками, заинтересованными читателями различных вопросов образования, культуры и науки.

Активное участие в профессионально-научном становлении и развитии «Сибирского педагогического журнала» на протяжении восьми лет его существования принадлежит авторам данного научного издания.

Контент «Сибирского педагогического журнала» составляют следующие направления.

Первое направление. Образование рассматривается как социокультурный институт, как возможность существования человека в культуре, а культура – то, что возвышает человека над его биологическими обстоятельствами, дает человеку возможность быть, а не казаться.

Второе направление. Необходимо искать ответы на вопросы, которые закономерно возникают в современных условиях: «Что, но главное – как нужно преподавать, чтобы выпускники были конкурентоспособными, профессионально мобильными, успешно адаптирующимися к постоянно меняющимся условиям.

Третье направление. В условиях глубоких социокультурных перемен, происходящих в мире, идет перестройка человека, его взглядов, убеждений, ценностей. Если для одних такие преобразования не столь болезненны, то

для других – кризис идентичности, личная трагедия с аномической депрессией, дистимией, стрессом, наркоманией, правонарушениями. Наиболее чувствительны к подобным катаклизмам – дети, подростки, юношество, которые переживают социофобию, отсутствие глубоких положительных самоидентификаций.

Если не обсуждать, не решать эти вопросы, то молодежь уходит в ассоциальную субкультуру с ее аномией, антиномией между базальным доверием и недоверием.

Четвертое направление. В условиях взаимосвязи и взаимопроникновения разных национальных культур редакция «Сибирского педагогического журнала» считает необходимым рассмотрение вопросов формирования поликультурной среды, кросскультурной грамотности молодежи как индикатора межнационального понимания.

Прав М. М. Бахтин утверждая, что культура способна жить и развиваться только на грани культур, в диалоге с другими культурами.

Обозначенные и ряд других направлений определили деятельность «Сибирского педагогического журнала» на протяжении восьми лет и последнего 2010 года, в частности.

В 2010 году вышли в свет 12 номеров. В двух номерах представлены два региона:

№ 3 – Ишимский государственный педагогический университет;

№№ 6,7 – Кузбасс.

В двенадцати номерах 2010 г. опубликованы 508 статей. Среди авторов 118 докторов наук, 146 кандидатов наук. Статьи поступили от авторов из 103 вузов РФ, СНГ. Общий объем номеров 4116 страниц.

Статьи наших авторов – успех просветительской, образовательной, воспитательной роли «Сибирского педагогического журнала».

В этом номере Памяти великого гуманиста – просветителя, великого Человека, академика РАО Виталия Александровича Сластенина печатается фрагмент доклада «Педагогическое образование: вызовы XXI века», с которым академик предполагал выступить на Международной научно-практической конференции в г. Москва, 16–17 сентября 2010 г.

*Виталий Александрович Сластенин, академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Одной из ведущих тенденций XXI столетия является осознание того, что и устойчивое развитие общества, и преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия зависят от состояния образования и образованности жителей планеты Земля. Сегодня становится всё более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить инновационное развитие общества, настроенного «на непрерывное обновление, на постоянные эволюционные преобразования социальных практик, демократических институтов, представлений о будущем, оценок настоящего, на постепенные, но необратимые перемены в технологической, экономической, культурной областях, на неуклонное повышение качества жизни» (Д. А. Медведев).

Кризисные явления, наблюдающиеся в современном образовании, выступают следствием отставания его от динамики развития науки, производства и общества. Образование оказалось в двусмысленном положении: с одной стороны, оно обуславливает научно-технический прогресс, а с другой – в недрах самого образовательного процесса отчётливо обнаруживается тенденция инерции, неизменности, существующего «status quo», внутреннего сопротивления инновациям в собственной области.

В сложившейся социальной ситуации объявленная Президентом России Национальная инициатива «Наша новая школа» представляет собой приоритетный национальный проект сбережения, развития и формирования человеческих ресурсов, а по существу – проект социокультурной модернизации общества на основе и через систему образования.

Эта инициатива определяет школу как институт, соответствующий целям опережающего развития. Это:

- * Школа, обеспечивающая поддержку развития различных контингентов детей, и Школа развития личностной, социальной и профессиональной компетентности.

- * Школа интеграции (инклюзии) детей с инвалидностью и ОВЗ в образование и общество и Школа развития одаренных.

- * Школа, формирующая способность личности к познанию, творчеству, труду, и Школа предупреждения и профилактики социальных рисков.

Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитания личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Причём ключевой характеристикой образования становится не только передача знания и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

Новые школы – это новые учителя. Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особен-

ности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему – таким видится образ учителя современной школы.

Давно замечено, что педагогическое образование принимает оптимальный вид, если в его целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов – функционирования и развития. Между тем, у нас ещё сохраняется приоритет функционирования в ущерб развитию. Процесс развития педагогического образования до сих пор не сопоставим по всем позициям с процессом функционирования и производства сложившейся системы, что существенно тормозит воспроизводство нового поколения педагогических кадров.

Начать с того, что по сравнению с другими развитыми странами Россия готовит самого дешёвого учителя. Учебно-материальная база педагогических учебных заведений долгие годы остаётся неудовлетворительной. По существующим нормативам учебно-лабораторная площадь на одного студента должна составлять минимум 14,5 кв. м, а фактически она едва достигает 6,7 кв. м, в педагогических колледжах – 5,8 кв. м, местами в общежитиях обеспечено лишь 52% студентов.

В системе российского педагогического образования возобладали технократические и сциентистские традиции, следствием чего массовый учитель оказывается недостаточно обученным «универсальному» умению – умению педагогически мыслить и педагогически действовать. Профессиональная подготовка учителя до настоящего времени не формирует у него системного видения педагогической действительности. В результате педагогическая деятельность, к выполнению которой готовится студент, распадается для него на ряд слабо связанных друг с другом функциональных деятельностей.

По результатам мониторинга специалистов Психологической службы образования РФ, современный учитель не умеет организовать урок в деятельностной парадигме, деятельность в группе, работу с различными категориями детей, с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель), не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей), типологии детских проблем (детства в целом), не владеет общей психологической культурой общения, здоровьесберегающими технологиями компетентность учителя. В ее состав входят владение современными технологиями развивающего образования, ориентация на развитие креативной личности, способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в образовательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности, способность улучшать среду обитания, проектировать комфортную социализацию и профессиональную карьеру молодого человека.

В процессе профессиональной подготовки учителя происходят серьезные «западания» методологического уровня рассмотрения педагогических явлений в их целостности и со всеми присущими им противоречиями. Между тем методологические регулятивы – инструмент не только теоретической, но и практико-преобразующей деятельности учителя в сложных и динамично разворачивающихся процессах обучения, воспитания и развития. Поэтому ставка сегодня должна быть сделана не столько на методику, сколько на методологию. Никакая самая изощренная методическая и технологическая выучка не избавляет учителя от необходимости владеть методологией образовательного процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, т. е. всем тем, что дает ключ к педагогически целесообразным режимам обучения и воспитания, к принятию творческих и профессионально обоснованных решений.

В поисках средств формирования у будущих учителей методологической культуры необходимо отрабатывать эвристики педагогического анализа, требования концептуальности, проблемности, операциональноеTM, соотношенности с жизненным опытом, которым должен отвечать современный образовательный процесс.

Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач, учитель, как исследователь, строит свою деятельность с общими правилами эвристического поиска. Постоянная направленность мыслительных процессов на решение педагогических задач, актуализация разнообразных комплексов знаний, стратегий и тактик профессионального поведения и деятельности учителя придают его мышлению своеобразный характер, формируют специфический для других профессий склад ума.

При всей массовости педагогической профессии для овладения ею нужна довольно жесткая структура способностей и личностных качеств, определенная социально-психологическая предрасположенность. К сожалению, система педагогической профориентации и психологической службы диагностики и отбора абитуриентов сегодня находятся в запущенном состоянии.

Национальная образовательная инициатива активно выступает за серьезную модернизацию педагогического образования. Она предусматривает внедрение обязательных курсов переподготовки и повышения квалификации на базе лучших российских вузов. Средства на повышение квалификации должны будут предоставляться с необходимостью выбора образовательных программ, а педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов. Намечено привлекать для работы в школах тех, кто способен обеспечить более качественное образование для старшеклассников, включая, кстати, и квалифицированных специалистов, которые не имеют педагогического образования. Для них будут созданы краткосрочные специализированные курсы.

Эти нововведения вызывают определенное беспокойство, порождают ряд вопросов, требующих нетривиальных решений. Во-первых, большинство классических университетов таковыми в действительности не являются, поскольку многие из них только сменили вывеску и не в состоянии дать студентам ожидаемую фундаментальную научную подготовку. Во-вторых, планируемые крупные научные центры подготовки учителей не смогут удовлетворить начинающие расти потребности специалистов для всех регионов страны. В-третьих, предлагаемые меры выражают недоверие педагогическому образованию и фактически разрушают его, не учитывая, что оно выдержало испытание временем, хотя и нуждается в обновлении.

Серьезные риски ожидают педагогические учебные заведения, преобразованные в муниципальные образовательные учреждения. В обмен на мнимую самостоятельность они вполне могут лишиться гарантированных бюджетных ассигнований.

Наиболее чувствительный удар наносится психолого-педагогическому образованию, а, в конечном счете, массовой школе. Глубина специальной (предметной) подготовки служит безошибочным критерием профессиональной компетентности учителя. Вместе с тем, нельзя не видеть, что специфика педагогического образования, отличающая его от подготовки специалистов любого другого типа, заключается в том, что научный материал, осваиваемый будущим педагогом (факты, закономерности, понятия, теории, мировоззренческие выводы, а также аппарат «своей» науки), выполняет в его деятельности инструментальную функцию, т. е. выступает в качестве средства и механизма воздействия на формирующуюся личность растущего человека, на становление его духовных потребностей и профессиональных намерений. И никакие курсы, никакие магистратуры не заменят преподавателю тонкого знания психологии школьников, профессионального владения педагогическими технологиями.

Сегодня происходит возрастание роли психолого-педагогической культуры и компетентности учителя. В этих условиях крайне важно раскрыть, например, педагогику в качестве специальной области гуманитарного знания, с присущими ему ценностями, субъект – субъектным, принципиально-диалогическим отношением к предмету своего изучения. Без коррекции с этих позиций содержания педагогического образования неизбежно ускорение развития ущербного, догматического мышления у студентов. Существующая сегодня определенная инфантильность по отношению к философским, духовно-нравственным основаниям педагогической деятельности объясняет преимущественную ориентацию будущих специалистов на рационализированный выбор средств, приемов, форм педагогического воздействия, отсутствие сколько-нибудь продуманных мер, побуждающих будущих учителей к осмыслению образовательного процесса как сферы их морального творчества, смысложизненного, мировоззренческого самоопределения.

Ученые и практики обращают внимание на узость и аисторизм педагогической картины мира, которая формируется у наших выпускников.

Эта картина грешит европоцентризмом, в ней не представлены иные, отличные от принятых в Европе, стили воспитания. Чтобы мир образования предстал перед студентами более панорамно, во всей его исторической конкретике, необходимо продолжить курс сравнительной педагогики, обогатить содержание всех психолого-педагогических дисциплин историко-этнографическим материалом, а в предметах обществоведческого цикла особо выделить проблему социокультурной детерминации воспитательных систем, объективной обусловленности их вариативности и многообразия. К этому можно было бы добавить, что отсутствие в содержании педагогического образования достаточно ёмких сведений о народной педагогике ведёт к определённому «манкуртизму», обескровливает идею народности воспитания (которая, кстати, в учебниках по истории педагогики «кончается на К. Д. Ушинском и вместе с ним»). По данным проведённого обследования, будущие и работающие учителя не готовы сколько-нибудь конструктивно судить о социализирующей функции религии.

Педагогическое образование как наукоемкая сфера духовного производства, может достойно ответить на вызовы XXI века, если его цивилизованному развитию благоприятствует социально-экономическая политика государства, а само оно строится на лежащих внутри его методологических основаниях.

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Шкерина Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математического анализа и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Shkerina@mail.ru, Красноярск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Shkerina Ludmila Vasilievna

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of the mathematical analysis and methods of its teaching, Krasnoyarsk State Pedagogical University in the name of V. P. Astafiev, Shkerina@mail.ru, Krasnoyarsk

FEATURES OF DESIGNING PROFILE PREPARATION OF BACHELORS PEDAGOGICAL DIRECTION

Основная цель профессионального образования – подготовка высококвалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией, готового к непрерывному профессиональному самообразованию. Эта цель определена в основных документах по модернизации отечественного образования и конкретизирована в новых образовательных стандартах для каждого направления подготовки бакалавров и магистров. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» (степень – бакалавр) эта цель уточнена требованиями к результатам освоения студентами основных образовательных программ (ООП), представленными общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями [1]. Анализ состава профессиональных компетенций бакалавра в области педагогической деятельности позволяет отметить отсутствие профильной специфики в описании этих компетенций. Однако в логике формата ООП для разработки профильной составляющей ее профессионального цикла и конкретных образовательных программ реализации вариативной части профильной подготовки необходимо иметь структурно-содержательную модель, так называемой, профильной компетенции бакалавра (ПРК). Последняя понимается нами как комплекс компетенций студентов в предметной области дисциплин профиля (предметные компетенции) и компетенций как проекций ОК, ОПК и ПК из [1] на выделенные предметные компетенции.

Цель статьи состоит в определении подхода к структурированию ПРК и выявлении специфики проектирования подготовки бакалавров педагоги-

ческого направления по дисциплинам профиля в условиях реализации новых образовательных стандартов.

С позиций известных психолого-педагогических подходов к структурированию компетенций в структуре ПРК, как и в любой другой компетенции, можно выделить когнитивный, праксиологический, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты [Зимняя, Хуторской и др.]. Но в настоящее время совсем не изучена специфика структуры ПРК. Для будущего бакалавра педагогического направления специфика ПРК во многом определяется особенностями профильных предметов, их местом и ролью в современном образовании школьников. Без знания структурных особенностей ПРК будущего учителя, не возможно решать методические проблемы ее формирования и развития.

В этой связи на пути проектирования профильных образовательных программ первоочередной является задача выделения специфических структурных компонентов ПРК и их описания на диагностическом уровне. Решение поставленной задачи представим на основе системного анализа целей предметной подготовки школьников и будущего бакалавра-учителя, состава его общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной компетенций [1].

Выделим основные принципы определения целей предметной подготовки студента будущего бакалавра-учителя.

1. Соответствие задачам профессиональной деятельности бакалавра-учителя. Рассматривая ПРК бакалавра как составляющую его профессиональной компетенции, логично в решении вопросов формулирования целей предметной подготовки будущего учителя соотнестись с задачами профессиональной деятельности бакалавра, определенными в стандарте. Среди таких задач наиболее актуальными для исследуемого нами вопроса являются: изучение возможностей, потребностей и достижений учащихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития; организация обучения и воспитания с использованием технологий, отражающих специфику предметной области; использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с использованием информационных технологий [1]. Эти задачи профессиональной деятельности бакалавра указывают на необходимость владения учителем не только предметными знаниями, позволяющими организовать дифференцированное обучение учащихся, но и специальными технологиями обучения, в том числе и информационными. Специфика области профессионального применения предметных знаний учителем должна найти отражение в целеобразовании предметной подготовки будущего учителя в вузе.

2. Соответствие требованиям к результатам общекультурной подготовки бакалавра. Общекультурная подготовка будущего учителя реализуется в рамках целостной образовательной среды, в том числе и в процессе его предметной подготовки. В стандарте требования к общекультурной

подготовке студента будущего бакалавра-учителя представлены комплексом общекультурных компетенций. Анализ их состава показывает, что целенаправленное развитие этих компетенций будущего учителя в процессе предметной подготовки будет способствовать формированию не только знаниевой и деятельностной, но и ценностной составляющей его предметной подготовки. Поэтому в целях предметной подготовки студента – будущего бакалавра-учителя специфика предмета должна быть спроецирована на эти требования к общекультурной подготовке и соответствующим образом отражена в структуре ПРК.

3. Соответствие требованиям к результатам общепрофессиональной подготовки бакалавра. Требования к результатам общепрофессиональной подготовки бакалавра представлены комплексом его общепрофессиональных компетенций. Среди них: владеет основами речевой профессиональной культуры; способен к подготовке и редактированию текстов профессионального содержания и др. Для учителя владение основами речевой профессиональной культуры предполагает обязательное владение специальной предметной речью, а редактирование текстов профессионального содержания – редактирование специальных предметных текстов. Уже эти компетенции указывают на опосредованность целей предметной и общепрофессиональной подготовки бакалавра.

4. Соответствие государственному стандарту школьного образования. В настоящее время общеобразовательная школа работает на основе стандартов, принятых в 2004 г. Новые стандарты общеобразовательной школы находятся в стадии разработки, их поэтапное внедрение планируется реализовать к 2020 г. [4]. Объективная реальность такова, что в ближайшие годы выпускник педагогического вуза должен быть готов к реализации обоих стандартов. В действующих стандартах общеобразовательной школы определены требования к овладению учащимися общеучебной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельностью [5]. Анализ состава их действий и содержания дисциплин школьного стандарта показывает, что эти действия могут успешно осваиваться учащимися в процессе их предметной подготовки. Выпускник педагогического вуза должен осознавать необходимость целенаправленного формирования таких групп действий у учащихся средствами своего предмета и быть готовым к его реализации. В этом проявляется специфика профильной компетенции студента – будущего учителя.

Кроме требований к формированию общих видов деятельности в стандарте общеобразовательной школы определены перечень дисциплин и цели подготовки учащихся по каждой из них. Для реализации этих целей учитель должен не только владеть этими предметными знаниями, но и способами их освоения и формирования у учащихся. Все это определяет специфику профильной компетенции будущего бакалавра-учителя как компетенции профессиональной. Это указывает на необходимость при моделировании рабочих (диагностических) целей предметной подготовки бакалавра про-

ецировать их как на цели изучения соответствующих дисциплин в школе, так и на общие требования к уровню подготовки выпускников средней общеобразовательной школы.

5. Соответствие современным тенденциям развития образования и требованиям работодателя. Цели подготовки бакалавров педагогического направления, сохраняя свою фундаментальность и инвариантность основным требованиям стандарта, должны быть динамичными относительно новых перспективных направлений развития образования в России. С этих позиций в настоящее время в целеполагании предметной подготовки будущего учителя-предметника необходимо учитывать основные положения Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [6].

Основываясь на выделенных принципах, сформулируем основные цели предметной подготовки студента – будущего бакалавра педагогического направления (учителя-предметника):

1) формирование системы фундаментальных предметных знаний будущего учителя как теоретической и методологической основы соответствующего школьного курса и готовности к научному обоснованию этого курса (понятий, их свойств, методов) и его структуры;

2) развитие представлений будущего учителя о предметной области, ее идеях и методах как части научного познания мира, способности самостоятельно пополнять свои знания и развивать эти качества у учащихся средствами соответствующего школьного курса;

3) формирование готовности студентов решать предметные задачи прикладной направленности на основе использования современных компьютерных средств и развитие способностей студентов – будущих учителей обучать этому школьников;

4) развитие исследовательской деятельности в области предмета и способности будущего учителя развивать эту деятельность у учащихся в процессе предметной подготовки;

5) воспитание культуры студентов средствами изучаемого предмета, понимания его значимости для социокультурного прогресса, отношения к нему как к части общечеловеческой культуры и развитие способности к воспитанию средствами соответствующего школьного курса таких качеств учеников.

Сформулированные цели предметной подготовки студента – будущего бакалавра-учителя по своей сути являются диагностическими. Они так представляют требования к качеству предметной подготовки студентов в формате компетентностного подхода к обучению, что позволяют с достаточной точностью описать индикаторы, измерить и оценить степень соответствия реальных образовательных результатов этим требованиям. Поэтому эти цели можно трансформировать в модель ППК студента – будущего бакалавра-учителя.

Определим основные принципы, которым необходимо следовать в разработке структурной модели ППК студента – будущего бакалавра-учите-

ля, на основании которого будут проектироваться все компоненты учебно-методического комплекса дисциплин, в том числе – учебные программы дисциплин профиля.

1. Соответствие целям предметной подготовки будущего учителя.

Содержательные компоненты модели ПРК будущего бакалавра-учителя должны полностью отражать все основные цели его предметной подготовки и сохранять преемственность в ключевых терминах.

2. Соответствие ООП стандарта. Рассматривая предлагаемую модель как методический продукт, на основании которого будут разрабатываться учебно-методические комплексы дисциплин, необходимо в характеристиках компетенций следовать подходу, принятому в ООП ФГОС ВПО для педагогического направления, а именно, характеризовать компетенции в терминах «способен», «готов», «владеет». В структуре ООП всем компетенциям присвоены коды, поэтому каждой составляющей ПРК также должен быть присвоен некоторый код.

3. Лаконичность и однозначность формулировок, характеризующих компетенции. Очень важно, чтобы ни одну из компетенций нельзя было подменить другой компетенцией. Это необходимое требование для модели, на основе которой будет разрабатываться методическое обеспечение обучения студентов дисциплине.

Выделим состав ПРК студента – будущего бакалавра-учителя как комплекс его профессиональных профильных компетенций.

Следуя сформулированным выше принципам, компетенции студента – будущего бакалавра-учителя в предметной области дисциплин профиля как составляющие его ПРК представим в следующем составе:

(ПРК-1) – владеет системой базовых предметных знаний курса и методами решения его базовых задач;

(ПРК-2) – способен решать исследовательские задачи в предметной области на основе конструирования новых или реконструирования уже известных способов и приемов;

(ПРК-3) – способен решать межпредметные и практико-ориентированные, социальные и личностно-значимые задачи на основе использования известных базовых предметных знаний и методов.

Так как в настоящее время основу профессионального обучения в высшей школе составляет дисциплинарно-предметное обучение, то формирование и развитие всех компетенций студентов как требований стандарта к результату их подготовки должно целесообразным образом реализоваться в процессе обучения каждой дисциплине. Происходить это должно в условиях приоритета целей формирования компетенций студентов в предметной области с учетом специфики содержания дисциплины и ее места и роли в будущей профессиональной деятельности. Учитывая все это, в логике, выше принятого подхода, нами была предпринята попытка, в составе ПРК будущего бакалавра-учителя выделить компетенции как проекции ПРК-1, ПРК-2, ПРК-3 на общекультурные, общепрофессиональные

и профессиональные компетенции будущих бакалавров педагогического направления [1]. В результате проектирования ПРК-1, ПРК-2, ПРК-3 на общекультурные компетенции были выделены следующие профильные компетенции бакалавра-учителя:

(ПРК-4) – способен применять современные методы обработки информации в решении задач предметной области (проекция на ОК-4 и ОК-8);

(ПРК-5) – способен корректно изложить и грамотно оформить специальный текст, подготовить его к публикации (проекция на ОК-6);

(ПРК-6) – готов анализировать историю развития основных понятий школьного курса в социально-экономическом контексте эпохи и использовать это в профессиональной деятельности (проекция на ОК-15);

(ПРК-7) – способен подготовить устное сообщение в предметной области и выступить с ним перед студентами и учениками и способен научить этому учащихся (проекция на ОК-16).

В проекции ПРК-1, ПРК-2, ПРК-3 на общепрофессиональные компетенции будущего бакалавра педагогического направления были выделены следующие его ПРК:

(ПРК-8) – осознает значимость учебной дисциплины в своей будущей профессиональной деятельности (проекция на ОПК-1);

(ПРК-9) – способен решать олимпиадные и конкурсные задачи по предмету для всех возрастных категорий учащихся общеобразовательной школы (базовый уровень) и способен научить этому учащихся (проекция на ОПК-2.)

(ПРК-10) – способен использовать теоретические и практические знания предметной области в процессе обучения учащихся решению предметных, межпредметных, социально и личностно направленных задач (проекция на ОПК-2);

(ПРК-11) – способен научить учащихся корректно изложить и грамотно оформить предметный текст, подготовить его к публикации (проекция на ОПК-3).

Проекция ПРК-1, ПРК-2, ПРК-3 на профессиональные компетенции бакалавра педагогического направления составляет следующие его ПРК:

(ПРК-12) – способен разработать содержание предметного кружка, факультатива и элективного курса для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень) (проекция на ПК-1);

(ПРК-13) – способен поставить в предметной области исследовательскую задачу для учащихся и обучать их решению таких задач (проекция на ПК-1);

(ПРК-14) – готов использовать предметные знания для обоснованной оценки уровня научности школьного курса дисциплины (проекция на ПК-1);

(ПРК-15) – готов самостоятельно изучать научную, учебную и популярную литературу в предметной области, используя современные способы доступа к информации и обучать этому учащихся (проекция на ПК-4).

Представленная структурно-содержательная модель ПРК студента – будущего бакалавра-учителя характеризует ожидаемый результат его подготовки по дисциплинам профиля. Она должна стать основой при про-

ектировании образовательного процесса профильной подготовки будущего бакалавра-учителя. Обоснуем этот тезис.

Во-первых, если содержание профильной подготовки бакалавров определять исходя из модели ПРК, то оно станет средством формирования соответствующих компетенций, а не только предметных знаний и умений.

Во-вторых, предложенный состав ПРК и их описание позволяют достаточно точно спроектировать действия учебной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской и др. деятельности студентов, в которых реализуются их конкретные компетенции. Это условие является принципиальным для организации образовательного процесса в формате компетентного подхода, так как компетенции студентов могут формироваться и развиваться только в их соответствующей целенаправленной деятельности. Поэтому, все виды и формы деятельности студентов, необходимые для освоения соответствующих компетенций, следует проектировать на основании модели ПРК.

В-третьих, моделирование результатов освоения студентами дисциплин профиля как ПРК и проектирование на их основе соответствующих видов деятельности позволит выбрать наиболее адекватные этим видам деятельности, а, следовательно, и компетенциям методы и формы обучения и контроля достижений студентов.

В-четвертых, подход к описанию ПРК будущего бакалавра-учителя, принятый в данной статье, позволил описать каждую из этих компетенций достаточно точно для того, чтобы разработать инструменты измерения и диагностирования степени их сформированности.

Эти утверждения позволяют сделать вывод о том, что проектирование образовательного процесса профильной подготовки будущего бакалавра педагогического направления в соответствии с моделью ПРК, является необходимым условием его технологичности и обеспечения подготовки будущего учителя в формате требований новых образовательных стандартов.

В проектировании образовательного процесса профильной подготовки бакалавра учебная программа по дисциплине как программа освоения студентами учебного курса дисциплины является основным системообразующим компонентом, все остальные составляющие учебно-методического комплекса дисциплины предназначены для ее реализации. Поэтому в учебной программе по дисциплине должны быть спроектированы не только ее содержание и цели обучения, но и конкретные его результаты и пути их достижения. В логике подхода, представленного в данной статье, учебная программа по дисциплине должна описывать содержание обучения (его теоретическую и практическую составляющие), формируемые знания, умения и компетенции и соответствующие им виды деятельности (действий) студентов, методы и формы обучения, контроля и самоконтроля.

Для достаточно точного проектирования всех этих составляющих образовательного процесса, считаем целесообразным, выделять в учебной программе по дисциплине следующие структурные компоненты:

- 1) рабочая модульная программа;
- 2) технологическая карта изучения дисциплины;
- 3) технологическая карта внеаудиторной учебной работы студентов;
- 4) технологическая карта учебной проектно-исследовательской деятельности студентов.

Рабочая модульная программа состоит из введения, содержания курса, разбитого на учебные модули, в котором приводится полное описание всех тематических разделов курса дисциплины, и трудоемкости изучения дисциплины (общей и по модулям). Во введении определяются основные цели обучения дисциплине, раскрываются особенности содержания курса, его место в учебном плане и потенциал в удовлетворении требований заказчиков к выпускникам профиля в современных условиях, определяются требования к результатам освоения курса в терминах знаний, умений и компетенций. Выделяется состав ПРК как комплекс требований к качеству подготовки бакалавров в процессе обучения дисциплине.

Технологическая карта обучения дисциплине разрабатывается на основе рабочей модульной программы дисциплины и представляет собой перечень:

- всех учебных модулей (входной, базовые, вариативные, итоговый);
- требуемых результатов обучения студентов в терминах знаний, умений и компетенций;
- видов и форм внеаудиторной учебной и проектно-исследовательской деятельности студентов;
- методов и форм обучения и контроля по каждому учебному модулю.

Исходя из известного утверждения, что компетенции могут проявляться и формироваться только в соответствующей деятельности, приходим к выводу о необходимости проектирования посредством учебной программы соответствующих видов деятельности студентов в процессе их профильной подготовки. При этом нужно выбирать виды и формы деятельности студентов, адекватные требуемым компетенциям. Так как формирование и развитие компетенций студентов наиболее эффективно реализуется в условиях их активной самостоятельной деятельности, то при проектировании этих условий в учебной программе, необходимо проектировать не только аудиторную учебную работу студентов по дисциплине, но и внеаудиторную, в том числе и проектно-исследовательскую. В основе решения вопросов реализации этих видов деятельности студентов лежит адекватный выбор методов и форм обучения, основные из них необходимо определять уже при разработке учебной программы. Только при этих условиях учебная программа по дисциплине профильной подготовки бакалавра будет соответствовать требованиям ФГОС ВПО по педагогическому направлению.

Роль внеаудиторной работы студентов в формировании и развитии их ПРК в процессе освоения дисциплин профиля такова, что каждый из основных, выделенных выше, ее видов заслуживает отдельного проектирования на этапе разработки учебной программы по дисциплине.

Технологическая карта внеаудиторной учебной работы студентов по дисциплине разрабатывается на основе технологической карты обучения дисциплине и представляет собой перечень модулей и тем, выделенных для внеаудиторной учебной работы студентов, описание ее содержания, планируемых результатов, учебных действий, трудоемкости, форм и методов самоконтроля, контроля и оценивания достижений студентов.

Технологическая карта учебной проектно-исследовательской деятельности студентов разрабатывается на основе технологической карты обучения дисциплине и состоит из перечня учебных модулей, в рамках которых планируется организация проектной и (или) исследовательской учебной деятельности студентов; содержания, планируемых действий и ожидаемых результатов проектно-исследовательской деятельности студентов; форм и методов самоконтроля и самооценивания; трудоемкости и сроков выполнения; форм и методов педагогического сопровождения деятельности студентов, контроля и оценивания ее результатов.

Описанными выше технологическими картами удобно пользоваться, если они представлены в виде специальных таблиц, предложенного ниже типа.

Таблица – Технологическая карта внеаудиторной учебной работы студентов по дисциплине

Номер модуля	Внеаудиторная учебная работа студентов				Трудоемкость и сроки выполнения	Формы и методы контроля и оценивания
	содержание	планируемые результаты (компетенции)	учебные действия	формы и методы самоконтроля		
		ПРК-1, ПРК-5, ПРК-11, ...				

При такой структуре учебной программы по дисциплине проектируются основные технологические компоненты профильной подготовки будущего бакалавра педагогического направления в формате новых образовательных стандартов.

Специфической особенностью подобной учебной программы является то, что она проектирует все необходимые условия формирования и развития ПРК студентов в процессе изучения профильной дисциплины. Предложенное описание требуемых результатов обучения на языке компетенций однозначно определяет те виды учебной и исследовательской деятельности, в которые должны быть вовлечены студенты с целью освоения и проявления соответствующих компетенций. В свою очередь, определенные таким образом виды деятельности студентов, требуют выбора адекватных методов и форм обучения, самоконтроля и контроля, использование которых обеспечит условия для реализации этих видов деятельности студентов.

Библиографический список

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень): бакалавр. 2010 г.
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М., 2004.
3. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов. – М., 2002. – С. 7–21.
4. **Федеральный** государственный образовательный стандарт общего образования: актуальные вопросы введения (июль, 2010). Интернет-ресурс: <http://Standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=3312>
5. **Новые** государственные стандарты школьного образования [Текст]. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 446 с.
6. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа». Министерство образования и науки Российской Федерации // актуальные документы. 2010-01-21.

УДК 378

Кузнецова Елена Васильевна

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

ВНУТРЕННИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗЕ

Kuznetsova Elena Vasilyevna

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

THE INTERNAL CONTROL OF QUALITY OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN A HIGH SCHOOL

Вопрос повышения качества образования является актуальным: дискуссии, конференции, круглые столы, публикации посвящены проблемам оценки, управления и обеспечения качества образования. Заметим, что современный подход к управлению качеством образования ориентирован не на оценку конечного результата, а предусматривает мониторинг и анализ самого процесса обучения, его регулирование посредством разработанных корректирующих и предупреждающих мероприятий. А поскольку способности и профессиональная компетентность выпускников вузов становятся

основным конкурентным преимуществом на рынке труда, существует острая необходимость в контроле педагогической деятельности в вузах, разработке и внедрении систем менеджмента качества.

В мировой практике применяются различные подходы к оценке качества работы вузов, существует достаточно много работ, посвященных данной проблеме (например, [1–3]). Но большинство из них сходится в одном: качество образования есть величина комплексная, поэтому процесс его оценивания требует всестороннего подхода.

Академик А. М. Новиков выделяет два подхода к оценке качества образования: внутренний и внешний [1]. Внешний контроль осуществляют органы власти, общество, производство и личность. Внутренний контроль должен базироваться на системе оценок, в числе которых наиболее важными являются самооценка обучающихся и обучающихся, внутренний мониторинг качества, внутренние оценки образовательных программ, внутренние оценки образовательных учреждений, оценки индивидуальных достижений обучающихся, оценки качества деятельности обучающихся, оценки органов управления образованием.

Важным аспектом определения качества образовательной деятельности вуза является оценка качества учебных дисциплин и уровня удовлетворенности студентов качеством образования. Как известно, существуют различные мнения относительно объективности оценки, даваемой студентами своим преподавателям и процессу обучения в целом. Однако нельзя не согласиться с тем, что эффективное управление невозможно без существования обратной связи. Не случайно в основе управления качеством в соответствии со стандартом ИСО серии 9000 лежат восемь принципов, первым из которых является ориентация на потребителя, удовлетворение его потребностей и интересов. Потребители образовательных услуг – студенты, их родители, работодатели, общество и государство. Изучение, анализ их мнения, своевременная реакция в виде корректирующих действий – одно из важных звеньев в функционировании системы менеджмента качества учебного заведения.

На кафедре прикладной математики Липецкого государственного технического университета постоянно контролируется уровень удовлетворенности студентов качеством высшего образования, периодически проводится анкетирование обучающихся. Благодаря непрерывному мониторингу качества удастся вовремя выявлять «узкие места» в обучении и целенаправленно корректировать учебный процесс.

Для изучения уровня удовлетворенности студентов качеством учебного процесса нами был сформирован тест, включающий 12 вопросов, которые затрагивают различные аспекты преподавания каждой из 34 учебных дисциплин, изучаемых с первого по четвертый курс (включительно): *Интерес к дисциплине, Необходимость изменения, Недостаток литературы и пособий, Трудность изучения, Недостаток теории, Недостаток практики, Достаточность количества часов, Уровень знаний, Желание препода-*

давать, *Уровень профессиональной подготовки преподавателей, Уровень преподавания учебного материала, Объективность выставления оценок.* В анкетировании участвовали 37 студентов пятого курса, обучающихся по специальности «прикладная математика». Так как в университете внедрена 100-балльная рейтинговая система контроля успеваемости, студентам в анкете предлагалось оценивать уровень удовлетворенности по привычной для них 100-балльной шкале. Для анализа и интерпретации результатов анкетирования приведем шкалу оценок успеваемости: 0–52 балла – «неудовлетворительно», 53–79 баллов – «удовлетворительно», 80–92 балла – «хорошо», 93–100 баллов – «отлично», так как логично предположить, что при выставлении баллов студенты ориентировались на принятую систему оценок.

В качестве инструмента для анализа результатов анкетирования был выбран кластерный анализ. Являясь одним из методов многомерной классификации, кластерный анализ не требует знания априорной информации о распределении генеральной совокупности. Полученные в результате разбиения исходного множества группы называются кластерами (от англ. cluster – пучок, совокупность элементов, характеризующихся каким-либо общим свойством). Основным критерием качества классификации является, прежде всего, возможность содержательной интерпретации найденных групп. Процесс поиска кластеров требует выполнения большого количества арифметических и логических операций, поэтому применение кластерного анализа стало успешным в результате развития вычислительной техники и создания специализированных программных средств обработки данных. Изучение публикаций последних лет позволяет сделать вывод о том, кластерный анализ является эффективным инструментом исследования как в психологии (например, работа [4]), так и в педагогике ([5–6]).

Кластерный анализ проводился посредством процедур, реализованных в прикладном пакете Statistica 6.0. Множество учебных дисциплин было разделено на три кластера. Дополнительные исследования показали, что такая кластеризация позволяет получить достаточную степень детализации и является оптимальной: деление на два кластера обладает недостаточной информативностью, а увеличение числа кластеров избыточно и не дает новой информации для получения качественной интерпретации результатов. При этом мы получили значимо различные кластеры по 11 признакам (за исключением признака *Трудность изучения*), что подтверждается результатами дисперсионного анализа. Отсутствие различий по признаку *Трудность изучения* объясняется тем, что в одном кластере могут быть объединены как сложные, так и простые для изучения дисциплины. Таким образом, это единственный признак, который не является существенным для выполнения кластерного анализа. Средние значения переменных для каждого кластера представлены в таблице 1, которая является основой для содержательного описания результатов классификации.

Таблица 1 – Средние значения переменных для выделенных кластеров

Переменная	Кластер № 1	Кластер № 2	Кластер № 3
Интерес к дисциплине	47,65	75,24	75,78
Необходимость изменения	28,69	11,53	30,13
Недостаток литературы и пособий	13,33	11,08	21,99
Трудность изучения	31,99	42,68	48,13
Недостаток теории	11,31	5,61	19,01
Недостаток практики	15,19	6,17	34,26
Достаточность количества часов	88,52	88,92	82,82
Уровень знаний	61,76	75,35	68,32
Желание преподавать	2,27	20,46	20,18
Уровень профессиональной подготовки преподавателей	77,78	93,45	81,06
Уровень преподнесения учебного материала	61,51	86,44	64,06
Объективность выставления оценок	74,87	88,88	80,42

Опишем характеристику каждого кластера.

Кластер № 1. Состав: Метрология, Физика, Философия, Социология. В этом кластере объединились «остропроблемные дисциплины» (табл. 1), которые студентам не интересны (среднее значение переменной *Интерес к дисциплине* для данного кластера равно 47,65). Кроме того, данный кластер характеризуется низкой оценкой студентов собственных знаний (61,76 балла). Низко были оценены и профессиональная подготовка преподавателей (77,78 балла), уровень преподнесения материала по данным предметам (61,51 балла), объективность выставления оценок (74,87 балла).

Кластер № 2. В состав кластера вошли 25 дисциплин. Едва ли целесообразно приводить их полный перечень. Однако важно отметить, что кластер № 2 объединил и дисциплины гуманитарного цикла (например, такие как Русский язык, История), и общеобразовательные (например, Алгебра и геометрия, Теория вероятностей), и специальные дисциплины (например, Математическая теория систем). Данный кластер (табл. 1) характеризуется приемлемым уровнем заинтересованности со стороны студентов и отсутствием острой необходимости в изменении процесса изучения дисциплин. Респонденты отметили, что не испытывают недостатка в учебной литературе, удовлетворены общим количеством часов и соотношением теории и практики. Средний уровень знаний по дисциплинам кластера № 2 выше по сравнению с остальными кластерами. В то же время преподаватели получили самые высокие оценки уровня профессиональной подготовки, уровня преподнесения материала и объективности выставления оценок. Можно считать, что анкетированные, в целом, удовлетворены качеством преподавания данных дисциплин, поэтому данный кластер получил название «Непроблемные дисциплины».

Кластер № 3. Кластер «проблемных дисциплин», включает в себя дисциплины, связанные с программированием: Алгоритмические языки и про-

граммирование, Компьютерная графика, Сети ЭВМ, Объектно-ориентированное программирование (ООП), Архитектура ЭВМ. Учебные дисциплины, вошедшие в данный кластер, характеризуются максимальной заинтересованностью по сравнению с двумя другими кластерами (табл. 1, средние значения переменной *Интерес к дисциплине*), наиболее острой потребностью в изменениях учебного процесса. Студенты испытывают потребность в литературе, больших теоретических знаниях и практических навыках. Наряду с достаточно высокой оценкой профессиональной подготовки преподавателей, респонденты отмечают низкий уровень преподнесения материала.

Таким образом, в результате проведенного кластерного анализа удалось не только выделить «остропроблемные», «проблемные» и «непроблемные дисциплины», но и дать информативное качественное описание полученных кластеров, что позволяет сделать выводы о состоянии процесса реализации образовательной программы в целом, выделить проблемные места и наметить последующие шаги по устранению недостатков и совершенствованию обучения студентов. Так в отношении «остро проблемных дисциплин» требуется, прежде всего, анализ причин выявленных несоответствий, разработка конкретных корректирующих мероприятий со стороны объединения преподавателей специальности, контроль результатов повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателей. В отношении «проблемных дисциплин» требуется не физическое увеличение количества учебных часов, а улучшение качества преподнесения материала, снабжение студентов дополнительно справочными и учебными пособиями. Преподавателям «проблемных дисциплин» следует уделить дополнительное внимание развитию практических навыков студентов. Это особенно важно, так как дисциплины, составившие данный кластер, формируют компетентность будущих специалистов в области новейших информационных технологий.

Нельзя не отметить, что подавляющее большинство учебных дисциплин вошло в кластер № 2 (25 из 34), который охарактеризован нами как «непроблемные дисциплины». Однако нельзя не отметить, что процесс преподавания дисциплин, составивших данный кластер, также нуждается в совершенствовании. Для выявления неиспользованных возможностей и резервов улучшения качества обучения необходимо провести дополнительное исследование для каждой дисциплины или группы дисциплин. Приведем анализ анкетирования с детализацией по следующим дисциплинам: Теория вероятностей и математическая статистика (ТВ и МС), Теория случайных процессов (ТСП), Эконометрика, которые образуют стохастическую линию в профессиональной подготовке будущих инженеров-математиков. Результаты средних баллов по каждой из трех дисциплин представлены в таблице 2. Отметим, что реальные баллы, полученные студентами на зачетах и экзаменах по теории вероятностей, теории случайных процессов и эконометрики выше (85,6; 82,8; 84,5). Это, возможно, объясняется тем, что

указанные дисциплины изучались на втором и третьем курсах и пятикурсники оценивают свои остаточные знания (средние значения переменной *Уровень знаний* 77,69; 75,52; 76,36). Сопоставляя результаты, представленные в таблице 2, со значениями соответствующих переменных для кластера № 2 (табл. 1), можно отметить, что для рассмотренных дисциплин, в целом, справедлива характеристика, данная дисциплинам этого кластера ранее. Поэтому направления и результаты поиска резервов и путей повышения качества преподавания стохастики, возможно, применимы не только к вероятностным разделам математики, но будут также полезны для других учебных дисциплин.

Таблица 2 – Средние значения переменных для учебных дисциплин

Переменная	ТВ и МС	ТСП	Эконометрика
Интерес к дисциплине	73,67	70,95	76,37
Необходимость изменения	10,64	14,51	18,32
Недостаток литературы и пособий	8,41	11,18	11,50
Трудность изучения	37,73	35,45	39,86
Недостаток теории	5,55	3,77	4,86
Недостаток практики	7,86	10,36	7,64
Достаточность количества часов	92,03	88,93	86,11
Уровень знаний	77,69	75,52	76,36
Желание преподавать	24,55	25,18	19,77
Уровень профессиональной подготовки преподавателей	92,88	93,35	90,86
Уровень преподнесения учебного материала	86,19	83,92	80,07
Объективность выставления оценок	94,74	89,24	89,73

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующие выводы. Прежде всего, знаниевый подход к преподаванию вероятностных разделов математики не позволяет в полной мере реализовать их гуманитарный потенциал: несмотря на высокий уровень профессиональной подготовки преподавателей и объективность выставления оценок, уровень преподнесения учебного материала получил оценку «хорошо», а заинтересованность в изучении – оценку «удовлетворительно».

Целью преподавания стохастики должно стать развитие личности обучающихся, их математического и вероятностного мышления, формирование их профессиональной, математической культуры, освоение гуманитарного потенциала вероятностных разделов математики, выраженного в реализации их мировоззренческой, нравственно-воспитательной и эстетической функций. Как справедливо заметил Б. С. Гершунский, «Культура ... – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность» [7, с. 65]. Формирование математической культуры студентов будет эффективным только в том случае, если это целенаправленный, специально организованный, плано-

мерный процесс, учитывающий требования, предъявляемые к будущему специалисту.

Следовательно, необходима, прежде всего, готовность преподавателя к управлению данным процессом. Для успешного решения данной задачи необходима разработка новой методической системы, охватывающей как содержание, так и методы, формы и средства обучения.

Важным фактором, который также необходимо учитывать при формировании математической культуры, является повышение мотивации к обучению математике, что осуществляется посредством применения активных форм обучения, усиления прикладной составляющей, введения спецкурсов по философии, истории и методологии теории вероятности, разработки спецкурсов по использованию стохастических методов при решении прикладных задач.

И, наконец, в современных условиях формирование математической и стохастической культуры студентов не возможно без внедрения в учебный процесс информационных технологий, разработки учебных пособий нового поколения, эффективной организации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов.

Проведенное исследование помогло выявить «узкие места» в процессе обучения и конкретизировать потребности и ожидания обучающихся. На основании результатов кластерного анализа удалось четко сформировать объекты, требующие управляющего воздействия. Это «Остропроблемные» и «Проблемные дисциплины». Результаты проведенных исследований могут быть полезны всем вузам, осуществляющим подготовку специалистов по направлению «Прикладная математика». Также методика анкетирования может быть взята за основу при проведении внутреннего мониторинга качества образования в любых учебных заведениях.

Библиографический список

1. **Новиков, А. М.** Как оценивать качество образования? [Электрон. ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/>
2. **Сластенин, В. А.** Качество образования: опыт философско-феноменологического анализа [Текст] / В. А. Сластенин. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2006. – № 2. – С. 5–13.
3. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто. // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.
4. **Калитеевская, Е. Р.** Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков [Текст] / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–79.
5. **Марухина, О. В.** Алгоритмы обработки информации в задачах оценивания качества обучения студентов вуза на основе экспертно-статистических методов [Текст]: дис. ... канд. техн. наук / О. В. Марухина. – Томск, 2003. – 165 с.

6. **Чуйко, Л. В.** Математические методы в педагогике как условие совершенствования качества образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Чуйко. – Тирасполь, 2006. – 182 с.

7. **Гершунский, Б. С.** Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.

УДК 378.02

Исаев Илья Федорович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики факультета психологии Белгородского государственного университета, isaev@bsu.edu.ru, Белгород

Ерошенкова Елена Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультета психологии Белгородского государственного университета, eroshenkova@bsu.edu.ru, Белгород

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ УСТАНОВКА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: ОТ СУЩНОСТИ К ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ¹

Isaev Ilya Fedorovich

doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy Faculty of Psychology, Belgorod State University, isaev@bsu.edu.ru, Belgorod

Eroshenkova Elena Ivanovna

PhD, Associate Professor of Pedagogy Faculty of Psychology, Belgorod State University, eroshenkova@bsu.edu.ru, Belgorod

VOCATIONAL VALUE ORIENTATIONS OF THE FUTURE EXPERT: ON THE NATURE OF THE TECHNOLOGY OF FORMING

В настоящее время проблема повышения качества высшего образования активно разрабатывается в рамках компетентностного подхода. Теоретические идеи данного подхода обоснованы в трудах Л. Ф. Ивановой, И. А. Зимней, С. В. Кульневича, М. В. Рыжакова, А. В. Хуторского и других ученых. Именно компетентность многие авторы рассматривают как результат профессионального образования, дающий возможность судить о его высоком качестве (А. А. Ахаян, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.).

Обобщенный анализ ФГОС ВПО и исследований, посвященных проблеме компетентности, позволяет выявить круг общекультурных и профессиональных компетентностей, соответствующих тому или иному направлению

¹ Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Госконтракт № П1027 от 20 августа 2009 г.

подготовки бакалавров и магистров – будущих специалистов. Сформированность этих компетентностей указывает на оптимальный, достаточный для дальнейшего самообразования уровень общекультурной образованности и способности будущих специалистов со всей ответственностью решать возникающие профессиональные задачи. Однако опыт показывает, что приобретенные за время обучения в вузе знания, умения и владения, на которых базируются общекультурные и профессиональные компетентности, не всегда в полной мере обеспечивают конкурентоспособность будущего специалиста на рынке профессионального труда. Многие выпускники вузов остаются невостребованными в профессиональной деятельности из-за недостаточной инициативности, креативности, самостоятельности, образованности, интеллигентности, компетентности и т. д. Чтобы удовлетворить спрос работодателей в этих личностных качествах и образованиях, необходимо в период обучения в вузе приобщать будущих специалистов к культурным и профессиональным ценностям, включать в многообразные виды социально значимой, исследовательской, внеаудиторной деятельности, делать их активными субъектами образовательного пространства вуза, формировать у них профессионально-ценностную установку.

Вопросы формирования установки интересовали многих отечественных и зарубежных ученых. Среди них: А. Г. Асмолов, И. Т. Бжалава, А. А. Девяткин, Р. Г. Натадзе, В. Г. Норакидзе, А. С. Прангишвили, Д. Н. Узнадзе; Дж. Гибсон, Д. Мак-Гуайер, Г. и Ф. Оллпорт и др. Проблемам формирования профессиональной установки посвящены исследования Т. И. Александровой, Т. И. Пономаренко. В педагогике высшей школы разработкой вопросов формирования профессиональной установки в учебной деятельности занимались А. Г. Абдуллин, И. Л. Васильева, Е. В. Джавахишвили, Ю. А. Иоакимиди, Г. О. Матина и др.

Под профессионально-ценностной установкой будущих специалистов мы понимаем личностное новообразование, выражающееся в сформированности устойчивых ценностных ориентаций, убеждений, рефлексивной направленности, эмоционального благополучия и творческого потенциала личности, и обеспечивающее продуктивную профессиональную деятельность [1].

Проведенное нами исследование показало, что существует 8 типов профессионально-ценностной установки будущего специалиста. Среди них: фиктивный; утилитарный, амбивалентный; ситуативный; рациональный, потенциальный, перспективный, релевантный. Данные типы соответствуют 5 уровням указанной установки (инфантильному, импульсивному, профессионально-теоретическому, профессионально-практическому, профессионально-ценностному).

Высший, профессионально-ценностный, уровень соответствует релевантному ее типу и характеризуется наличием у будущего специалиста устойчивой потребности в осуществлении профессиональной деятельности; эмоциональным благополучием, положительным отношением и эмо-

циональным настроем на ее осуществление; стремлением к творческому целеполаганию, к самореализации, к сотворчеству; осознанием ценности будущей профессии для общества; способностью к эмпатии и толерантности, рефлексии творческой деятельности; пластичностью образа профессионального идеала будущего специалиста, возможностью его ценностного наполнения; способностью к актуализации опыта творческой профессионально ориентированной деятельности.

Формирование указанного уровня профессионально-ценностной установки будущего специалиста только лишь в учебной деятельности в условиях постоянного роста объема информации, увеличения количества изучаемых дисциплин, снижения сроков обучения в вузе (5 лет – на специалитете, 4 года – в бакалавриате), на наш взгляд, – крайне затруднительно. По мнению В. А. Сластенина, это усложняется еще и тем, что в процессе профессиональной подготовки студентов возникает недовольство отдельными предметами, падает интерес к учебе и, как следствие, появляется кризис профессионального выбора [2]. Для достижения оптимального уровня профессионально-ценностной установки следует сочетать потенциал аудиторной и внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности в вузе с организацией соответствующего психолого-педагогического сопровождения. При этом необходимо учитывать начальный уровень сформированности и тип профессионально-ценностной установки будущего специалиста и в соответствии с этим строить дальнейшую сопровождающую деятельность. Причем, данный процесс осуществляется в высшей школе в ходе опосредованной и непосредственной деятельности сопровождающего со студентами.

При опосредованном сопровождении положительное влияние на формирование у студентов профессионально-ценностной установки оказывают: образовательное пространство вуза, система его структурных подразделений, воспитательных и научно-образовательных центров; консультационная и методическая помощь кафедр, администрации факультета, вуза; функционирование студенческих организаций, клубов, самоуправления в вузе и т. д. Общая цель всех направлений и форм работы в данной области – создать или помочь организовать конкретные ситуации, образовательное, воспитательное, аксиологическое пространство в целом, которые учитывали бы потенциал, особенности профессионально-ценностной установки студентов, их актуальные интересы и потребности.

Непосредственная деятельность сопровождающего заключается в персонификации воспитательной работы со студентами; организации профессионально ориентированных встреч, мероприятий; создании специальной воспитательной среды; в консультировании по актуальным профессионально значимым вопросам; вызове у студентов заинтересованного, ценностного отношения к будущей профессии; приобщении их к профессиональным ценностям; актуализации связи общественной и личностной значимости будущей профессии и т. д. Эффективность такой деятельности во многом,

на наш взгляд, зависит от Личности сопровождающего, ориентированной на создание педагогических, психологических, социальных условий успешного обучения, воспитания, развития каждого студента, формирования у него профессионально-ценностной установки в ситуации вузовского взаимодействия.

В роли сопровождающих в образовательном пространстве Белгородского государственного университета (БелГУ) выступают преподаватели, кураторы студенческих групп; научные руководители студентов, руководители кружков, секций, лабораторий; сотрудники научной библиотеки, научно-образовательного психолого-педагогического центра «Ресурс» (педагоги, психологи), «Центра содействия трудоустройству и развития карьеры БелГУ» и т. д. Непосредственную координацию всех субъектов психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущих специалистов осуществляет куратор студенческой группы, который, реализуя воспитательную деятельность в вузе, решает множество проблем организационного характера. Например, в каких формах закрепить обмен информацией о студенте, как выработать общую стратегию психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов в образовательном пространстве вуза и т. д. Куратор взаимодействует с субъектами профессионального становления студентов, внимательно относится к желаниям и потребностям будущего специалиста, фиксирует его достижения и возникающие трудности в электронный дневник куратора, специально созданный в БелГУ для сбора различной профессионально и личностно значимой информации о студенте. Куратор помогает будущему специалисту советом и собственным примером ориентироваться в мире будущей профессии, учит чутко относиться к себе и окружающим. При этом он не пытается контролировать, навязывать свои пути, ориентиры, ценности, а лишь при необходимости помогает студенту определиться со своим профессионально-ценностным миром, скорректировать его, наполнить новыми смыслами [3]. Именно в таком сопровождении процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза видится нам ценностный смысл влияния Личности сопровождающего на установку будущего специалиста. Причем, осуществление психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста можно осуществить, как индивидуально, так и при работе со студенческой группой. Это подтверждается исследованиями и в области теории установки К. Ховланда, Р. Ф. Вейса, которые показали, что коммуникатор, тьютор, куратор, обладающий доверием, имеет большие возможности влиять на установку аудитории, а, следовательно, и формировать ее.

Формирование профессионально-ценностной установки будущего специалиста – это сложный, динамичный процесс, реализация которого требует прохождения нескольких этапов: организационно-прогностического; процессуально-стимулирующего; интеграционно-корректирующего. Деятель-

ность сопровождающего по формированию профессионально-ценностной установки будущего специалиста предполагает всемерное культивирование диалоговых технологий, стимулирующих единство преподавания, учения, воспитания и исследования с профессиональной направленностью [4].

Основной задачей сопровождающего при реализации этапов технологии является доведение большинства студентов до уровня релевантной или, по крайней мере, перспективной профессионально-ценностной установки, в результате чего установка будущих специалистов достигает профессионально-ценностного уровня. Каждый этап технологии включает в себя цель, содержание, объективные действия сопровождающего, субъективные действия студентов, «встречу» ценностных устремлений, результат взаимодействия.

Детально рассмотрим деятельность сопровождающего и студентов в соответствии с перечисленными этапами.

Первый, **организационно-прогностический**, этап мы связываем с прогнозированием установок будущего специалиста: с определением цели формирования профессионально-ценностной установки, диагностикой состояния ее сформированности, планированием последующих этапов формирования профессионально-ценностной установки будущих специалистов, выбором критериев, на основе которых можно оценить уровень достижения цели; с обеспечением «мягкой» адаптации к обучению в вузе, к будущей профессии; установлением доверительных отношений между сопровождающим и студентами; с актуализацией их мировоззренческих установок и т. д.

Деятельность сопровождающего на данном этапе технологии предполагает необходимость глубокого психолого-педагогического изучения и составления профиля-траектории развития будущего специалиста. Изучение первокурсников проводится по следующим показателям: состояние здоровья, характер опыта довузовской общественной деятельности, уровень общеобразовательной подготовки, характер интересов, увлечений, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, склонность к исследованиям, направленность, черты характера и личностные качества студента, возможность формирования у него профессионально-ценностной установки и т. д. Студенты же, соответственно, отвечают на вопросы специально разработанных анкет, приступают к заполнению личных дневников – портфолио, отражающих индивидуальную траекторию становления профессионально-ценностной установки будущего специалиста от курса к курсу.

Задача сопровождающего на организационно-прогностическом этапе технологии увидеть положительное, что есть в личности будущего специалиста, помочь студенту устранить те или иные профессионально ориентированные проблемы, сформировать у него навыки самостоятельного выхода из трудных ситуаций, содействовать самоутверждению студентов, предлагая для этого условия развития дарований и способностей.

На данном этапе сопровождающий организует тренинговые упражнения, имитационные игры, групповую познавательную деятельность, дискуссии, диалоги, рефлексивные методики, направленные на становление консолидации между сопровождающим и студентами, а также сопутствующие адаптации студентов к профессии. При этом проводятся встречи с профессорско-преподавательским составом, вечер «Посвящение в будущие специалисты» и т. д.

Результатом взаимодействия сопровождающего со студентами на первом этапе технологии является актуализация личностных ценностей каждого студента, адаптация студентов к обучению в вузе и к будущей профессии, достижение ими в своем развитии уровня амбивалентной и ситуативной установки, а также переход с инфантильного и импульсивно-практического уровня сформированности профессионально-ценностной установки на следующий – профессионально-теоретический уровень.

На основе обретения студентами эмоционального благополучия во взаимодействии с сопровождающим и другими студентами, актуализации личностных ценностей и осознания собственной субъектности происходит формирование профессионально-ценностной установки на втором – *процессуально-стимулирующем* этапе технологии. Главной целью данного этапа является передача студентам информации о профессионализме, то есть наполнение когнитивного компонента профессионально-ценностной установки будущего специалиста. Анализ субъектом нового содержания о сущности профессионализма с последующим преломлением его на практике ведет к совершенствованию, развитию у субъекта ценностных установок и потребности в профессиональной деятельности, рождению, формированию новых, более сложных установок и потребностей, способствуя тем самым совершенствованию личности, ее более полному самоопределению и самореализации. Знание о профессионализме трансформируется в убеждения, ценностные отношения, побуждающие субъекта к активной творческой деятельности.

Реализуя на данном этапе задачу развития интереса к будущей профессии, самосознания, самопринятия студентов, сопровождающий, прежде всего, изучает представления будущих специалистов о профессиональном труде. Приобщая студентов к ценностям будущей профессии, он проводит работу по расширению представлений об особенностях избранной студентами профессии, о профессиональном труде и необходимых для его успешной реализации личностных качествах. В рамках воспитательной деятельности он обсуждает вместе со студентами профессионально значимые литературные произведения, телепередачи, организует просмотры художественных и документальных фильмов профессионально ориентированной тематики и т. д.

На данном этапе сопровождающий становится актуализатором, фасилитатором, организатором, координатором, соучастником и партнером профессионально ориентированной деятельности. Он организует встречи со

специалистами-практиками, обеспечивает освоение студентами способов организации педагогической деятельности в соответствии с их индивидуальными особенностями, установками, профессионально значимых качествами. Усилия сопровождающего направлены на раскрытие внутреннего потенциала личности каждого студента, развитие творческих способностей студентов, приобщение их к традициям и ценностям будущей профессии. Успех деятельности сопровождающего по формированию профессионально-ценностной установки будущего специалиста на данном этапе зависит также от качества и уровня взаимодействия участников педагогического процесса, от стимулирования деятельности будущих специалистов, включения их в профессионально-ориентированную творческую, исследовательскую деятельность, от соотношения внешних и внутренних условий.

Особое внимание сопровождающий уделяет формированию конативного компонента профессионально-ценностной установки, т. е. включению студентов в различные виды социально-творческой и профессионально ориентированной деятельности, формирующей профессиональные умения, владения и соответствующие личностные качества. В зависимости от будущей профессии, студенты принимают непосредственное участие в деятельности студенческих пресс-центров, подготовке материалов для факультетских газет; систематически работают в составе студенческих отрядов; совершают профессионально значимые экспедиции; организуют работу агитбригад по профориентации старшеклассников на соответствующие специальности; участвуют в работе молодежных центров, участвуют в различных выставках, фестивалях, проектах, конкурсах, в том числе и исследовательских; организуют кружковую работу и концертно-развлекательные программы в школах, детских центрах, приютах, больницах, работают на детских площадках; участвуют в волонтерском движении и т. д. Вся эта профессионально ориентированная деятельность развивает положительное отношение у студентов к будущей профессии, формирует потребности к овладению необходимыми знаниями, умениями, владениями, приобщает к профессиональным ценностям.

Результатом взаимодействия на процессуально-стимулирующем этапе формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста является переход студентов на уровень рациональной и потенциальной установки, а саму установку будущего специалиста с профессионально-теоретического к профессионально-практическому уровню.

Третий этап формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста – *интеграционно-корректирующий* – включает в себя анализ хода воспитательного процесса, сверку полученных результатов с ранее выбранными критериями, коррекцию процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста, подведение итога и результатов совместной профессионально ориентированной деятельности сопровождающего и студентов.

На данном этапе происходит индивидуальное соотнесение студентов с будущей профессией, децентрация ценностей «для себя» к ценностям

«для Другого», коррекция имеющихся установок на основе представления трудностей и внутренних преград на пути к осуществлению ценностно ориентированной профессиональной деятельности, а также интеграция аффективного, конативного, когнитивного, аксиологического и личностно-рефлексивного компонентов профессионально-ценностной установки будущего студентов. Важнейшей целью куратора на этом этапе является формирование аксиологического компонента установки будущего специалиста, создание в учебно-воспитательной деятельности таких ситуаций, которые способствуют выбору студентами возможностей культуры, микро- и макро-социума для саморазвития, самореализации, самовыражения.

Основные усилия сопровождающего на данном этапе технологии направлены на отработку и развитие у студентов способов творческой деятельности в решении профессиональных задач, проблемных ситуаций, применение освоенных способов деятельности в изменившихся условиях, проведение самоанализа и рефлексии на основе собственных ценностных ориентаций, опыта, взглядов, убеждений, установок, а также на оказание помощи каждому студенту в реализации индивидуального стиля профессиональной ориентированной деятельности на основе систематизированных личностно-профессиональных ценностей.

На протяжении всех этапов соответствующей работы студенты вместе с сопровождающим участвуют в различного рода конференциях, выполняют исследовательские проекты, публикуют результаты научно-исследовательской работы в различного рода изданиях; участвуют в «Конкурсах профессионального мастерства», в акциях милосердия: помогают детским домам, Дому малютки, Участвуют в Днях Донора и т. д. В рамках тематических кураторских часов, факультетских мероприятий, индивидуальных и коллективных консультаций сопровождающие регулярно организуют:

- аналитические обзоры статей из журналов по специальности, подготовленные студентами группы. Особенное значение имеют тематические обзоры литературы о профессиональной культуре, мастерстве, так как они знакомят студентов не только с содержанием конкретных статей, с определенным опытом лучших работников в определенной области, их творческими поисками, но и формируют у студентов интерес к предстоящей профессиональной деятельности, потребность в профессиональном самосовершенствовании;

- встречи с заслуженными работниками в какой-либо области (с учетом специфики факультета, направления подготовки). Они должны быть посвящены рассмотрению традиций, особенностей и ценностей выбранной студентами профессии;

- встречи с профессорско-преподавательским составом кафедр, факультетов, во время которых студенты узнают об университете, его традициях, успехах в подготовке кадров, научных исследованиях, которые ведутся учеными университета и др.;

– встречи с бывшими выпускниками, со студентами старших курсов, в ходе которых они делятся своим опытом организации самостоятельной работы, методами самовоспитания в плане профессионального становления личности. Советы старшекурсников и бывших выпускников ориентируют на активное участие в социально значимой деятельности, в научных исследовательских кружках, художественной самодеятельности, которые позволяют приобщить студентов к профессиональным ценностям;

– встречи с писателями, поэтами, артистами, художниками и другими представителями творческой интеллигенции, имеющими отношение к будущей профессии студентов. Такие встречи дают студентам представление о социальной важности избранной ими профессии, ответственности за свой профессиональный выбор;

– вечера, посвященные выдающимся людям какой-либо профессии. Такие вечера обогащают студентов новыми знаниями о жизни и деятельности выдающихся представителей той или иной профессии в прошлом и настоящем, приобщают к ценностям будущей профессии;

– индивидуальные и коллективные беседы на профессионально-этические темы, которые должны подбираться с учетом пожеланий студентов и в воспитательных целях, например, «Твоя будущая профессия», «Правовое положение молодого специалиста: обязанности, права, льготы» и т. п.

– научно-практические конференции профессиональной тематики. Подобные конференции целесообразно начинать готовить до начала производственной практики студентов, а проводить – после нее. Это позволит студентам сделать их выступления более содержательными, использовать в них конкретный материал из собственного, хотя и небольшого, профессионального опыта;

– диспуты, деловые игры, решение профессиональных задач, обсуждение художественных произведений по профессионально значимым темам и др. Большой интерес вызывают у студентов дискуссии на темы: «Что важнее в профессиональном мастерстве: талант или опыт?», «Профессиональные способности и склонности. Это «дар природы» или продукт целенаправленного творческого труда?», «Каков он, современный специалист?» и др.;

– студенческие экспедиции с целью изучения отдельных вопросов организации профессионального труда в регионе;

– просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов, посвященных будущей профессии и т. д.

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза способствует профессиональному становлению, самораскрытию будущих специалистов, осмыслению их личностных и профессиональных ценностей, развитию креативности, инициативности, самостоятельности суждений, обеспечению единства общекультурных и профессиональных компетентностей у будущих специалистов, успешному вхождению их в мир будущей профессии.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 73.
2. **Ерошенкова, Е. И.** К вопросу о критериях и показателях сформированности профессионально-ценностной установки будущего специалиста [Текст] / Е. И. Ерошенкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 89–97.
3. **Исаев, И. Ф.** Куратору студенческой группы: от теории к практике: учебное пособие [Текст] / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 350 с.
4. **Исаев, И. Ф.** Моделирование процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в вузе [Текст] / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 68–70.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.01+378

Корнеев Сергей Семенович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и социальной психологии Тихоокеанского государственного экономического университета, korneevss@yandex.ru, Владивосток

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ С ЦЕЛЯМИ И ЗАДАЧАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Korneev Sergey Semienovich

Candidate of Psychological Sciences, Senior lecturer of The Chair of Sociology and Social psychology of the Pacific State University of Economics, korneevss@yandex.ru, Vladivostok

THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PARADIGMS WITH THE OBJECTIVES OF HIGHER EDUCATION

Внимание многих исследователей направлено на изучение характера и видов научных парадигм в системе образования. Содержание фундаментальных понятий «обучение» и «образование» непосредственно зависит от того, какая психологическая и педагогическая парадигма лежит в основе образовательного процесса. Образование является для человечества огромной созидательной силой и главным фактором развития интеллектуального и духовного потенциала нации, ее самостоятельности. Но эта потенциальная возможность системы просвещения и те ценности, которые может дать человеку образование раскрываются далеко не полностью.

Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием определенных философских и педагогических идей. Они были сформулированы в конце XVIII – начале XIX вв. Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, В. А. Фребелем и далее развиты И. Ф. Герbartом, Ф. А. Дистервегом, Д. Дьюи и другими основателями научной педагогики и в сумме образуют так называемую «классическую» систему или модель образования [18]. Классическая модель образования фактически исчерпала себя, она не отвечает требованиям, предъявляемым к образованию современным обществом и производством. Нужно искать новый комплекс философских, психологических и педагогических идей, создающих интеллектуальную и духовную основу для современной школы. Поэтому совсем не случайно в последние годы интересы специалистов направлены на создание инновационных парадигм в образовании.

В дословном переводе с латинского слово «парадигма» означает «пример».

В современной педагогике оно употребляется как концептуальная модель образования. Понятие «парадигма» введено в научный обиход Т. Куном. Он пишет: «Под парадигмой я понимаю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» [12, с. 11]. Парадигма – это господствующая система научных идей и теорий, дающая определенное видение мира, она объединяет членов научного сообщества на основе убеждений, ценностей, технических средств, характерных для членов данного сообщества. «Парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [12, с. 143].

В зависимости от масштабности и глобальности охвата идей и теорий о мироустройстве, выделяют несколько видов парадигм: общественная, частные и локальные. Общественная парадигма отражает точку зрения «признаваемую всем научным сообществом и общественным сознанием независимо от отрасли знаний, вида деятельности, страны» [26, с. 3]. Частные парадигмы образуют теоретическую базу различных отраслей знаний. Локальные парадигмы несут на себе отпечаток специфического познания. Все виды парадигм неразрывно связаны между собой, где определяющая роль принадлежит общенаучной парадигме. Смена парадигм начинается с момента, когда научные факты уже не могут быть объяснены с помощью общепризнанных теорий. Устаревшие знания становятся тормозом развивающемуся исканию, новым гипотезам, фактам и постепенно переходят в разряд исторических фактов.

Для утверждения новой парадигмы необходим определенный промежуток времени. Ю. В. Яковец выделяет и описывает четыре смены парадигм социальных наук вплоть до XX в., это античная, средневековая, индустриальная и постиндустриальная [26].

Постиндустриальная парадигма начала свое формирование в 20-30-е гг. XX в. Ее отличительными чертами служат частные проявления, или частные парадигмы, такие как эволюционизм, типологизм, космизм, целостность, гуманизм, экологизм. Данные парадигмы не только отражают специфику научного познания в настоящее время, но и выступают определенными нормативно-ценностными его критериями.

По мнению Ю. В. Яковец каждая парадигма проходит восемь циклов. Дадим им условное обозначение не вдаваясь в подробности каждого цикла в отдельности [26, с. 4].

1. Латентная фаза, при которой происходит возникновение и накопление гипотез, не укладывающихся в предыдущую парадигму.
2. Ядро новой парадигмы, когда число гипотез и идей, и на их основе сделанных открытий и теорий постепенно увеличивается.
3. Фаза борьбы между обреченной и рождающейся парадигмой.
4. Распространение новой парадигмы.
5. Зрелость парадигмы.

6. Фаза кризиса, рождение новых идей и гипотез.

7. Реликтовая фаза уходящей парадигмы.

Любая отрасль науки неоднородна, в ней могут одновременно сосуществовать и вести борьбу разные парадигмы. Циклы каждой парадигмы взаимно переплетены, резонируют и деформируют динамику науки. Смена циклов и тем более всей парадигмы не является мгновенной, это длительный процесс накопления достоверных знаний, сходных по своей новизне в самых разных областях науки, указывающих на необходимость пересмотра ряда фундаментальных научных положений. Смена научной парадигмы заканчивается коренным преобразованием научного взгляда на устройство мира в целом.

Ученые, как и обычные люди, не без сопротивления расстаются со своими научными, но старыми представлениями о мире, несмотря на все более очевидное накопление новой, противоречащей прежним взглядам информации. Чтобы принять новую парадигму, необходимо отбросить старую, это возможно в том случае, когда ум переходит на более высокий уровень сознания. Смена парадигм служит важным показателем общественного прогресса, позволяя успешно воздействовать на развитие общества. В период смены парадигм возникает острая потребность в лидерах, ученых, способных сформировать новые идеи и производить синтез различных отраслей науки.

Понятие «парадигма» в педагогику пришло из философии. Любая педагогическая парадигма базируется на определенных философских моделях описания мира. Философские положения выступают как наиболее общие регулирующие установки, входящие в состав методологического обеспечения педагогической технологии. В современном философском сознании существует множество направлений, школ, течений, которые находят свое отражение в образовательном процессе. Наиболее часто педагогические теории используют такие философские направления как неотоцизм, прагматизм, диалектический материализм, экзистенциализм [5].

В философском энциклопедическом словаре значение термина «парадигма» определяется как «совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанное на данном этапе» [23, с. 332].

Л. А. Микешина отмечает, что понятие «парадигма» означает совокупность убеждений, ценностей, методологических и других средств, а также образец решения проблем, которые объединяют научное сообщество, формируя особый способ видения [15, с. 353].

В. В. Краевский под парадигмой в педагогической науке понимает модель научной деятельности, совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев [10, с. 20], которые определяют педагогические научные исследования и признаны педагогической общественностью на конкретный период времени. Из приведенных определений видно, что характерной особенностью парадигмы является наличие сообщества, которое поддерживает данный подход.

Если нет научного сообщества и разработкой педагогических инноваций занимается узкий круг лиц, то для такого образца «практической педагогической деятельности уместным будет слово «модель», пишет Н. Л. Коршунова [9, с. 19] или категория «подход» советует Е. В. Бондаревская [3, с. 9]. Понятия «модель» и «подход» употребляются в педагогических, психологических исследованиях и в образовательной практике достаточно широко. Моделей может быть много, их различия определяются тем, каков теоретический и практический потенциал в них заложен. Ряд авторов отмечают, что в связи с эволюцией научного познания в науке педагогике вполне возможно существование многочисленных парадигм, которые позволяют делать акцент на различные грани данной науки. Так родились формирующая, гуманистическая, личностная, духовно ориентированная, синергетическая, научно-технократическая, эзотерическая, андрогогическая, акмеологическая и многие другие парадигмы. Каждая новая парадигма имеет свое философское, психологическое, педагогическое методологическое обоснование и своих последователей.

В Российском образовании провозглашен принцип выбора и конструирования педагогического процесса по любой модели, включая авторские [20]. Введение новых технологий обучения невозможно без принятия более совершенных педагогических парадигм. В связи с этим Е. В. Бондаревская резонно отмечает, что конкретный ученый может «разрабатывать новые идеи, концепции, теории, педагогические системы, положения которых станут, возможно, основанием или войдут в содержание новой парадигмы педагогической науки, если будут приняты как образец научным сообществом» [3, с. 5].

В настоящее время в педагогической науке выделяют семь основных педагогических парадигм [4]. Кратко отметим их характерные особенности.

1. *Знаниевая* – традиционная классно-поурочная система обучения, когда учащимся транслируются идеи готовых знаний, умений, навыков, при этом сам учащийся выступает пассивным объектом учебной деятельности.

2. *Культурологическая* – ориентирует образовательный процесс не на овладение суммой знаний, а на освещение элементов культуры, способов обучения, поведения, общения.

3. *Технократическая* – обучение и воспитание организовано на основе репродуктивной деятельности обучающихся. Образование, где средства преобладают над целью, технологии над общечеловеческими интересами.

4. *Гуманистическая* – человек является высшей ценностью, ориентирована на изменение образа мышления человека и основывается на моральных нормах.

5. *Педоцентристская* рассматривает вопросы обучения и воспитания как главные факторы развития ребенка, где основное место отводится педагогу.

6. *Детоцентристская* ориентируется в первую очередь на создание благоприятных условий для развития детей с учетом их индивидуальных особенностей.

7. *Социетарная* – в ее основе лежит принцип государственного управления обществом, оно определяет характер, цели обучения и воспитания.

8. *Человеко-ориентированная (антропологическая)* – человек есть непреходящая ценность, поэтому в процессе воспитания и обучения учитываются прежде всего интересы и индивидуальные особенности как ребенка и его родителей, так и педагога.

Парадигмы обучения и образования разрабатывались на протяжении веков в зависимости от многочисленной совокупности факторов. По мнению Н. В. Бордовской и А. А. Реан это могут быть представления о системе знаний и умений необходимых человеку, тип культуры и способы развития человека, принципы кодирования и передачи информации, осмысленные ценности образования, роль образования в обществе, образ и роль педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе, место ребенка в структуре воспитания, обучения и образования [4, с. 30–31].

В современном образовании применяются разные парадигмы, их классификация зависит от того, какие признаки положены в их основу.

В. И. Панов выделяет четыре образовательные парадигмы, дает им краткую характеристику и показывает отличительные особенности, это: традиционное обучение, личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение и развивающее образование [16, с. 25].

Коллектив авторов под руководством М. К. Тутушкиной, выделяет три частные психолого-педагогические парадигмы обучения: научно-технократическая, гуманистическая, эзотерическая [17]. Данные парадигмы получили свое название исходя из характера образующих их оснований. В современных педагогических технологиях общепризнанными являются первые две парадигмы. Эзотерическая парадигма своими корнями уходит в древние оккультные школы и магические практики.

В философских, педагогических и психологических работах характеры парадигм часто смешиваются друг с другом. Смешение парадигм в одном исследовании приводит к внутренним противоречиям в постановке целей исследования, методов, оценке результатов и научных выводов. В основном это связано с тем, что отсутствует общепризнанная классификация парадигм. Как отмечает В. Е. Лёвкин, парадигма предлагает общую логику исследования, определенное понимание проблемы, объекта, предмета, определяет ключевые методы исследования и правила истолкования полученных результатов [13, с. 14]. Сложность описание какой-либо парадигмы и сопоставления парадигм связана также с тем, что необходимо иметь в виду не только ее начальную стадию, но и все последующие вплоть до ее развитой стадии.

Каждая научная парадигма базируется на определенных детерминирующих ее смысл основаниях. В. Е. Лёвкин анализирует три основные парадигмы в психологии: естественнонаучную, гуманистическую, психотехническую и предлагает критерии их разделения [13]. Каждая из этих парадигм имеет определенные основания, детерминанты и состоит из двух стадий –

начальной и развитой. Первая парадигма, материалистическая по своему характеру, базируется на совокупности общих принципов познания, где видение предмета познания представляется независимым от сознания исследователя. Результаты исследования, выполненные в этой парадигме, должны соответствовать и объясняться конкретными объективными законами. Основным способ познания – экспериментальный, при этом все логические рассуждения должны быть выверены опытным путем.

В гуманистической парадигме видение предмета полностью зависит от сознания индивида, где предмет исследования представляется в идеальной форме. Основными способами познания являются низкоформализованные методы исследования: наблюдение, беседа, интроспекция, истолкование. В этой парадигме логические рассуждения и выводы также должны подтверждаться практикой. Основная направленность гуманистического исследования связана с познанием личности, где личность признается высшей степенью развития человека.

Психотехническая парадигма, по мнению автора, носит дуалистический характер, т. к. направлена на установление процесса взаимодействия, возникающего между внешним миром и субъективным миром познающего. Характер этого процесса зависит от преобразующей деятельности индивида. Ключевым методом данной парадигмы служит формирующий эксперимент, где исследователь выступает в роли соучастника. И в этой парадигме все полученные результаты, изменения или открытые закономерности должны подтверждаться другими практиками. В отличие от куновского подхода В. Е. Лёвкин полагает, что «новые парадигмы не сменяют старые, а существуют вместе с ними как типичные формы мышления» [13, с. 26]. Таким образом, все три парадигмы имеют достаточное научное обоснование для проведения научных исследований.

Все педагогические и психологические парадигмы выполняют познавательную, нормативную и прогностическую функции и определяют базу для направлений научных исследований. Современный этап развития образования характеризуется, по мнению многих авторов, полипарадигмальным подходом к обучению и воспитанию. Полипарадигмальный подход к педагогической реальности имеет как своих сторонников [14; 25], так и противников [9; 10]. Для устранения возникающих методологических противоречий между двумя установками Е. В. Бондаревская предлагает «вести речь не о полипарадигмальности современного образовательного пространства, а о его поливариативности, разнообразии действующих в нем образовательных систем» [3, с. 10].

Некоторые авторы дальнейшее развитие образования связывают с парадигмой, основанной на компетенциях. Что же скрывается за понятием «компетенции»? «Компетенции, – поясняет В. И. Байденко, – динамическая совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и развития личности выпускников, которую они обязаны освоить и проде-

монстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [1, с. 5]. Многие профессии и должности характеризуются подробным списком компетенций, которые используются при найме сотрудников, поиске талантов, повышении квалификации, оценке работников. Перечень компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза, включает в себя множество основных и вспомогательных, общих (ключевых) и специальных, коллективных и индивидуальных. Ю. Э. Краснов глубоко обосновал новую образовательную концепцию, назвав ее «парадигмы-практики», которая, по его мнению, позволит формировать ключевые компетенции и поможет молодежи адекватно справляться с проблемами нового века [11]. Образование, основанное на компетенциях, формировалось в 70 г. в США.

Исследователи выделяют разное количество компетенций (от 3-х до 37 и более) (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская). И. А. Зимняя выделяет три группы компетентностей, что в совокупности составляет десять их видов [6]:

- относящиеся к познанию самого себя как личности, субъекту жизнедеятельности;
- относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- относящиеся к деятельности человека. Проявляющиеся во всех ее типах и формах.

На симпозиуме в Берне (1996 г.) был поставлен вопрос о том, что для реформы образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся для успешной работы и для дальнейшего высшего образования. В России в 2001 г. в документе [21] были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, где отмечается, что это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка. Оно также включает в себя мотивационную, этическую, социальную и поведенческую компоненты.

Отмеченные парадигмы в разной степени ориентированы на решение целей и задач образования, они прямо или косвенно влияют на все стороны общественной жизни, на развитие науки и техники, культурных и нравственных ценностей, духовно-нравственное становление индивида и общества. Для эффективной образовательной практики и реформирования образования необходим не только сравнительный анализ научных парадигм, но и уяснение того, как они взаимодействуют с целями и задачами современного образования.

Какова же цель образования в вузе, что необходимо проявить, укрепить, развить индивиду в этот период времени, чтобы наиболее подготовлено вступить в следующий этап своей жизни? Как должно реагировать общество, государство, система образования, чтобы раскрытие сознания юношей и девушек происходило гармонично? Вуз – одно из золотых звеньев в цепи становления личности и в это время индивиду может быть оказана самая высокая помощь в лице системы образования с ее научным потенциалом. На выпускника вуза ляжет огромная ответственность, во-первых,

как на потенциального донора в увеличении духовного, культурного, нравственного, научного, экономического, политического уровня развития общества и государства. Во-вторых, как на самое близкое звено к идущему за ним поколению и ведущее его за собой. Каждый возраст человека имеет свои уникальные возможности для эволюции сознания индивида и общества, поэтому каждому возрасту должны соответствовать адекватные цели и задачи, обоснованная парадигма образования.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что в системе образования нет четкого понимания того, ради чего осуществляется обучение и воспитание человека. В основном доминируют четыре точки зрения. Первая – это формирования специалиста, при этом даются обоснованные и проверенные временем рекомендации по формированию субъекта деятельности. Вторая – развитие личности, но при этом нет устоявшегося понимания, что собой представляет личность, ее самооценку и нужна ли она государству как системе. Третья – это развитие личности и формирование специалиста (или специалиста и личности), где сразу возникают вопросы, в каких соотношениях эти составляющие части должны быть представлены в человеке и как их оценивать. Четвертая точка зрения представлена самыми прогрессивными мыслителями. Она также достаточно обоснована и аргументирована, где говорится, что в центре всех отношений и бытия находится душа человека, что именно ее развитие определяет эволюцию индивида и общества. Духовной концепции образования придерживается и православная педагогика [24]. Данный подход к образованию непосредственно связан с ключевыми проблемами человечества, где раскрытие души является подлинной целью образования и всей человеческой жизни, если человек хочет познать истину.

Как известно цели и задачи вузовского образования могут быть общими, основными, частными и специальными, все они неразрывно связаны между собой. Общие цели задачи преследуют фундаментальные направления вузовского образования, они вытекают из духовных и культурных ценностей и во многом зависят от уровня развития науки и культуры общества. Они определены Доктриной образования. «Доктрина образования – это ясное и лаконичное изложение основных положений государственной политики в сфере образования на конкретный период времени» [19, с. 9]. Положение доктрины опирается на законы Российской Федерации, Федеральные программы развития образования. Общие цели и задачи органически рожают основные, частные и специальные. Основные цели и задачи связаны с основными факторами высшего образования. Частные цели и задачи характерны для отдельных направлений вузовского образования, специальностей, научных дисциплин, спецкурсов, производственных практик, дипломных проектов, курсовых работ, при научной, исследовательской и методической работе, подготовке науч-педагогических кадров, подготовке материально-технической базы и т. д. Специальные цели и задачи могут быть определены для сдачи и приема экзаменов, при проведении спецсе-

минаров, конференций, лекционно-практических занятий, общественных мероприятий.

В данной работе сделаем акцент на общих целях и задачах вузовского образования (ВО), когда цели обучаемого и обучающего, индивида и общества находят общее выражение в системе образования. Общие цели ВО можно свести к следующим положениям:

1. Создание оптимальных экономических, социальных, моральных, культурных, нравственных, психологических и духовных условий как необходимого основания для полноценного самовыражения, самопроявления, саморазвития личности, для проявления индивидуальной и универсальной гармонии, для поддержания непрерывного процесса обучения тому, как согласовать внутри себя и привести в единство материальную и духовную природу человека.

2. Создание оптимальных условий для усвоения индивидом социального опыта, системы знаний, умений и навыков, для познания жизни и самого себя, для творческого самовыражения во всех областях научной, социальной и духовной жизни.

3. Развитие способностей, позволяющих и способствующих процессу сотрудничества и совместной деятельности между всеми людьми планеты, независимо от возраста, пола, характерологических особенностей, а также вероисповедания, национальности и политического строя.

4. Будущий специалист должен овладеть заданными учебными планами и программами.

Цели образования, обучения и воспитания должны гармонично сочетаться с миссией и целями жизни индивида, миссией и жизнью общества. Задачи, методы и средства не должны вступать в противоречие с законами природы, свободного саморазвития индивида и духовной сущности человека. Особенность целей высшего образования последних лет заключается в деидеологизации содержания и целей, в гуманизации форм и методов обучения. Идеологизация несовместима с раскрытием сознания и воспитанием творческой и свободной личности, это не уход от общества или игнорирование его. О свободе человека много написано в философской литературе и особенно она воспета в работах Н. А. Бердяева, которого называли «философом свободы». Он писал: я социален, но не социализирован, «свобода не легка.... Свобода трудна, она есть тяжелое бремя. И люди легко отказываются от свободы, чтобы облегчить себя» [2, с. 56]. «Огромная масса людей совсем не любит свободы», – пишет Н.А.Бердяев в своей философской биографии [2, с. 57]. «Социализация самого человека, которая происходила во всю историю, есть источник рабства и духовна реакционна» [2, с. 58]. В отечественной психологии и педагогике в свое время акцент в развитии человека был сделан на социализацию индивида в ущерб индивидуальному и свободному развитию души. Признание духовной стороны бытия не означает отказа от материальной составляющей как противоположности, а значит и достижений материалистически ориентированной науки в целом и

психологии в частности. Как подчеркивает В. П. Зинченко, это ведет к обогащению науки еще одной реальностью, делает ее более объективной [8]. Уникальность личности, наличие в ней духовного измерения, указывает на необходимость раскрытия духа, замене авторитарной парадигме обучения на парадигму, где акцент ставится на развитии гармоничной, духовной личности. На первый план выходит развитие свободной и духовной личности, удовлетворение духовных запросов, духовных потребностей и способностей человека.

В положении о новой образовательной парадигме, изложенной в документах Госкомвуза России и Меморандуме Международного симпозиума ЮНЕСКО, задачами образования являются [22]:

- гармонизировать отношение человека с природой через освоение современной научной картины мира;
- научить человека жить в потоке информации, создать предпосылки и условия для его непрерывного саморазвития;
- создать условия для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности.

Овладение теорией и практикой изучаемого предмета не принесет пользы, если учение или студент одновременно не стоит на пути практического применения полученных знаний. Парадигма современного образования – максимальное совмещение во времени теории и практики, знаний и особенностей жизни.

Необходимо отметить о повышении значимости психологии и педагогики в подготовке квалифицированных преподавательских кадров вуза, что позволяет шире развернуть научные работы в области психологии и педагогики высшего образования. У начинающих преподавателей наблюдается «полное отсутствие профессиональной психолого-педагогической подготовки», – отмечает М. Зиновкина [7, с. 13]. Учебный процесс ведется на эмпирическом уровне или с опорой на старые стереотипы обучения без использования накопленных психологией и педагогикой знаний. Следует также отметить, что выбор психолого-педагогической парадигмы зависит не только от уровня личностной и профессиональной подготовки преподавателя, но и от развития сознания личности студента. Высокий уровень развития сознания обеих участников процесса обучения и образования является веским основанием для реализации самых высоких идеалов человека в его психологическом, социальном, моральном и душевно-духовном аспектах бытия.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты [Текст] / В. И. Байденко, // Высшее образование сегодня. 2007. – № 7. – С. 4–9.
2. **Бердяев, Н. А.** Самопознание (опыт философской автобиографии). [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: «Книга», 1991. – 445 с.

3. **Бондаревская, Е. В.** Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. [Текст] / Е. В. Бондаревская. – М.: Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–10.
4. **Бордовская, Н. В.** Педагогика [Текст]: учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, – 2006. – 304 с.
5. **Григорович, Л. А.** Педагогика и психология. [Текст] / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2006. – 480 с.
6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. **Зиновкина, М.** Вузовский педагог XXI века [Текст] / М. Зиновкина, // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 13–15
8. **Зинченко, В. П.** Посох Осипа Мендельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. [Текст] / В. П. Зинченко. – М.: Новая книга, 1997. – 336 с.
9. **Коршунова, Н. Л.** Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска [Текст] / Н. Л. Коршунова. // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
10. **Краевский, В. В.** Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой) [Текст] / В. В. Краевский. // Педагогика. – 2006. – № 8, – С. 20–24.
11. **Краснов, Ю. Э.** К разработке Национальной доктрины развития образования как системообразующего элемента стратегической безопасности страны в XXI веке // Кіраванне у адукацыі. [Текст] / Ю. Э. Краснов. – 2004. – № 2. – С. 14–27.
12. **Кун, Т.** Структура научных революций. [Текст] / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
13. **Лёвкин, В. Е.** Основные парадигмы в психологии [Текст] / В. Е. Лёвкин. // Научный журнал «Образование и наука». Известия уральского отделения российской академии образования. Журнал теоретических и прикладных исследований. – 2008. – № 8 (56). – С. 12–27.
14. **Лызь, Н. А.** Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике [Текст] / Н. А. Лызь, // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16–26.
15. **Микешина, Л. А.** Философия науки [Текст]: учебное пособие. / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, МПСИ, Флинта. 2005. – 464 с.
16. **Панов, В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика. [Текст] / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
17. **Практическая психология для преподавателей** [Текст] // Под ред. М. К. Тутушкиной. – М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1997. – 328 с.
18. **Розин, В. М.** Выступление на круглом столе «Образование в конце XX века» [Текст] / В. М. Розин. // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–21.
19. **Савельев, А.** О будущей Доктрине высшего образования [Текст] / А. Савельев, Л. Романова // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 9–12.
20. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
21. **Стратегия модернизации содержания общего образования.** Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. – М.: 2001. – 119 с.
22. **Суханов, А.** Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах [Текст] / А. Суханов, // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – 256 с.

23. **Философский** энциклопедический словарь [Текст] / Ред. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблев, В. А. Лутченко. – М.: 1997. – 576 с.
24. **Шестун, Е.** Православная педагогика.[Текст] / Е. Шестун. – М.: Про-Пресс, – 2001. – 576 с.
25. **Шиянов, Е. Н.** Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. //Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.
26. **Яковец, Ю. В.** Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии.[Текст] / Ю. В. Яковец. –1997. – № 1. – С. 3–17.

УДК 37.013

Малякова Наталия Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и педагогики Псковского государственного педагогического университета имени С. М. Кирова, malya-nataliya@yandex.ru, Псков

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Malyakova Natalia Sergeevna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of the special psychology and pedagogics of the Pskovskiy state pedagogical university, malya-nataliya@yandex.ru, Pskov

THE PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AS BASIS OF CONSTRUCTION OF CONCEPTION OF THE MODERN DOMESTIC SCHOOL

Гуманистические тенденции развития отечественной школы вызывают интерес к педагогической антропологии как науке о воспитании человека на основе всесторонних знаний о нем. В связи с этим возникают вопросы: какую нагрузку в общем понимании человека несет педагогическая антропология? какие педагогические задачи стоят перед ней в связи с этим пониманием? как согласовать взгляды различных наук на проблему человека?

Вопросы антропологического характера находят свое отражение в построении концепций преобразований школьной жизни. Концепция школы как система взглядов, выражающих определенный способ видения, понимания, трактовки предметов, явлений педагогической действительности становится важнейшим условием модернизации современного отечественного образования. В начале XXI в. появились педагогические концепции, основанные на антропологических идеях. Они имеют аксиологические, культурологические, индивидуально-прагматические, социологические, герменевтические,

кие и другие характеристики; вводят в педагогику новые методологические и категориальные средства, пересматривая компоненты педагогического процесса в свете человекообразующей функции (Л. А. Липская, А. П. Огурцов, Е. В. Бондаревская, А. В. Хуторской, Э. Д. Днепров и др.). Эти факты указывают на процесс гуманизации современного образования, необходимость направленности педагогического мышления в сторону человека.

Для того чтобы определить место идей педагогической антропологии в концептуализации современной школы, необходимо выйти за пределы педагогического знания. Человек многомерен, и решение его проблем может иметь только комплексный характер. Прежде всего, обратимся к тем видам антропологического знания, которые наиболее близки педагогической антропологии: психологической, философской, христианской, философско-педагогической, социальной, культурной, социально-философской. Каждая из указанных антропологических наук придает человеку специфическое значение. В нашем исследовании речь идет не о масштабном изучении широкого круга проблем различных антропологических наук. Рассматривается одна, но ключевая для всех этих наук проблема – понимание самого человека.

Для исследования данной проблемы обратимся к междисциплинарному подходу: к методам сравнительного анализа источников и концептуализации. Они помогут рассмотреть проблему человека на «стыке» антропологических наук. **Метод сравнительного анализа** источников обеспечивает воссоздание целостной объективной картины понимания феномена человека; метод концептуализации способствует определению системы исследовательских установок и принципов выявления и объяснения логики построения антропологического знания.

Источниковая база исследования опирается на труды об основных идеях педагогической антропологии (Б. М. Бим-Бад, В. И. Максакова, А. Я. Данилюк, М. Г. Коджаспирова, Б. В. Куликов, Л. А. Липская, Л. М. Лузина, А. П. Огурцов и др.); на труды о системе антропологических знаний в психологической, философской, социальной, социально-философской, христианской антропологиях (В. И. Добренев, А. И. Кравченко, Б. В. Марков, И. Т. Фролов, В. М. Межуев, П. С. Гуревич, Б. Д. Григорьян, Т. Н. Панченко, В. И. Несмелов, В. В. Зеньковский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Ю. С. Тюнников, Ю. И. Салов, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, М. Шелер, Г. Плеснер, Г. Ноль, О. Ф. Больнов, В. С. Барулин, и др.).

Анализ литературы по данному вопросу показывает, что исходным наиболее общим антропологическим знанием изначально была биология. Исследовались анатомо-морфологические, оттогенетические, этнологические особенности человека [2; 7]. Понятие «антропология» известно с XVI в. В это время появились работы М. Хандта «Антропология о достоинстве, природе и свойствах человека и об элементах, частях и членах тела человека» и О. Касманна «Антропологическая психология, или Учение о человеческой душе. О строении человеческого тела в методическом описании». С XIX в.

антропологи изучали жизнь примитивных обществ и племен в Африке, Австралии, Океании. С развитием науки число параметров изучения человека значительно увеличилось. Исследователи отмечают, что на сегодня существует почти 800 наук, включающих антропологические аспекты. Указывается на то, что в XX в. появилось множество «региональных», «акцентных» антропологий, изучающих человека с разных точек зрения. Выделяются антропологии: философско-биологическая, культурно-философская, философско-религиозная, психоаналитическая, историческая, политическая, христианская, психологическая, педагогическая, философская, культурная, социальная, социологическая, политическая, юридическая, историческая, экономическая, экологическая, прикладная, бизнес-антропология, киберантропология, «персоналистическая», визуальная антропология и др. Главным принципом выделения разнообразных антропологических теорий является требование исследовать мышление, волю, поведение человека с позиций его самого, «...его мышления, его воли, поведения, его положения в мире [9, с. 132]». При всем разнообразии областей этого знания, общим является рассмотрение антропологии как процесса постижения человеком самого себя – объекта и субъекта бытия, с учетом всех имеющихся познавательных форм – научных, религиозных, философских и др. (В. Т. Пуляев, В. В. Шаронов); как процесс научного исследования истории человечества и человеческих культур (В. И. Добренков и А. И. Кравченко). Утверждается понимание современной антропологии как междисциплинарной дисциплины, изучающей биологические, культурные и социальные особенности человека.

В качестве предмета педагогической антропологии выдвигаются: развивающийся человек, становление человеческого в человеке, феномен человека в контексте образования [3; 11; 15].

В педагогической антропологии раскрываются следующие характеристики человека: биоэнергетичность (принадлежность к биосфере); социальность, способность к диалогу, эмпатии, обмену знаниями, опытом, ценностям (принадлежность к социуму и его истории); духовность и креативность (потребность в деятельности по изучению и созданию нематериальных ценностей, в идеалах, привязанностях); целостность [12].

Интегрируя различные взгляды на совершенствование личности, педагогическая антропология выделяет процесс становления человеческого в ребенке. Обращается внимание на нравственные акценты, на формирование у ребенка представлений о гуманности. Выделяется вопрос о смысле жизни как первое проявление человеческого в человеке, которое помогает ему строить свое поведение на основании освоенных им эталонов красоты, добра, истины. При этом понятие «смысл жизни» дополняется понятиями «человеческое бытие», «со – бытие» – категориями, которые проявляют во всей полноте жизнь воспитанника. В качестве ведущего состава человеческого бытия выдвигаются тело, душа и дух. Указывается, что этот основной состав наполняется осознанными и неосознанными потребностями, влечениями, деятельностью и осмыслением всех компонентов.

Понятие «человеческое бытие» имеет ценностные характеристики, включая в себя и природные задатки, и способности человека, и его практический жизненный опыт, проявляя характер отношений воспитанника к себе, к окружающим людям, к действительности. Рассматриваются феномены человеческого бытия: труд, любовь, государство, страх, смерть и т. п. Такой подход позволяет трактовать педагогическую антропологию как феноменологию, которая исследует жизнь человека с педагогической точки зрения. Б. М. Бим-Бад характеризует педагогическую антропологию как «средоточие высокой культуры, «золотого фонда» знания человека о самом себе [3, с. 6].»

В современных педагогико-антропологических исследованиях выделяется ряд фундаментальных проблем, связанных с выделением методологических подходов: философско-антропологического, культурологического, средового, коэволюционного, амбивалентного, событийного, герменевтического, стратегического и др.; принципов воспитания человека; определения антропологической сущности воспитанника, детства человека, его мотивов, ценностей; определения места педагогической антропологии среди других отраслей знания о человеке.

Первой задачей в построении концепции является определение общих позиций педагогической антропологии и педагогики в понимании человека. В педагогике дается понимание человека как предмета познания и самосознания, обладающего физическими, духовными, природными, социальными и другими характеристиками. В педагогических трудах пути совершенствования человека видятся в развитии его сущностных сфер: познавательной, поведенческой, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и др. Основным результатом совершенствования являются те моральные нормы, которые освоены ребенком и определяют его поведение в различных ситуациях. Общим для педагогики и педагогической антропологии является понимание человека как развивающейся личности. Педагогическая антропология открывает для педагогики обширное информационное пространство, выступая как связующее звено между общей антропологией и педагогикой.

К педагогической антропологии В. И. Слободчиков относит также антропологию образования. Ее основные характеристики определяются реально существующей, находящейся в процессе постоянно обновления, образовательной практикой. Образовательная антропология указывает на антропологическую парадигму – новое антропоцентрическое научное и вненаучное знание, в основании которого лежит человеческое измерение. Именно оно заставляет ученых и политиков обосновывать проектирование образовательной деятельности с учетом природы, интересов и ценностей человека [16].

Наиболее близки друг к другу педагогическая и психологическая антропологии. Основные представления о человеке в этих областях знания формируются в сфере проблем его развития (Л. С. Выготский, Б. Эльконин,

В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн и др.) Выделяется эмоциональность как свойственное человеку состояние, формирующее мотивацию его деятельности. Изучены связи эмоций и чувств человека с его потребностями. Доказано, что учет эмоциональной сферы человека способствует его развитию (К. К. Платонов, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Ф. Е. Василюк, Р. С. Немов, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. М. Веккер Л. И. Божович и др.). Педагогическую и психологическую антропологии объединяет педагогико-антропологический принцип, провозглашенный К. Д. Ушинским – об изучении человека во всей его целостности: физической, умственной, нравственной [17]. В психологической антропологии разрабатывается идея обусловленности более длительного эффекта воспитания гетерогенными связями, т. е. разнородными, перекрестными. Многообразие гомогенных (однородных) и гетерогенных связей в развитии ребенка Б. Г. Ананьев называл первой из проблем психологической антропологии [1]. Вторая значимая проблема – активность человека как субъекта различных видов деятельности, прежде всего, труда, общения, познания. В этих видах деятельности у человека складывается система отношений к себе и к окружающим людям. С точки зрения психолого-педагогической антропологии, человек, как субъект познания и практики, является критерием оценки любого явления. Именно его сущностные силы способствуют созданию и развитию социальных систем. Третья проблема – выделение мировоззренческой составляющей в понимании мышления и деятельности человека. Результаты исследования в области психологической антропологии дают основу для разработки широкого спектра программ, технологий, обогащающих практику решением проблем развития и становления человека.

Для построения концепции преобразований школьной жизни определяющей является связь между философской и педагогической антропологиями. Связи между ними обсуждаются чаще всего. Основы философской антропологии заложены в трудах М. Шелера, Г. Плеснера, Г. Ноля, О. Ф. Больнова, А. Гелена, К. Лёвита, Дж. Мида, Ж. П.-Сартра, А. Пормана, Э.Кассирера, К. Леви-Строса, М. Хайдеггера и др. Они выделяют многомерность человека и его бытия; рассматривают вопросы о том, что такое человек, в чем его природа и сущность, какие закономерности и механизмы функционирования даны ему от природы, а какие обретены в культурной истории, в чем заключаются характерные особенности и направленность его развития, в чем неповторимое своеобразие его современного бытия, что есть человек сегодня и чем он может быть завтра. Подчеркивается, что у человека множество специфических свойств и особенностей. Таким образом, взаимосвязь философской и педагогической антропологии помогает раскрыть реальные педагогические отношения и процессы становления человеческого в человеке.

В философской антропологии разработаны фундаментальные принципы для педагогической антропологии: «принцип антропологической редукции» – сведение данных о человеке к простым исходным на-

чалам; «принцип органа» – изучение качественных свойств человека исходя из сотворенной им культуры; «принцип антропологической интерпретации» – исследование повседневных переживаний разнообразных состояний и чувств. Открыто существование неустойчивых форм человеческого бытия, к которым относятся: «кризис», «увещевание», «встреча», «пробуждение», «риск», «неудача», «включенность», «доверие» и др. Среди философско-антропологических категорий выделяются: «дух», «душа», «плоть», «сознание», «коммуникация», «жизнь», «смерть», «мораль» и др. Ведущей сущностной характеристикой человека в философской антропологии выступает его духовность [13]. Философская антропология призвана показать, как из человеческого бытия происходят все его свершения и дела: язык, нравственные представления, идеи, государство, искусство, история, общество.

Нужно учитывать, что философско-антропологические взгляды в России имеют самобытный и, зачастую, противоречивый характер. Понимание человека раскрывается и с религиозной, и с атеистической точек зрения. Русская философия XIX – нач. XX вв. обращается к идеям христианской антропологии и святоотеческого наследия (А. Н. Бердяев, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, Е. Н. Трубецкой, С. Л. Франк и др.). Человек в таком понимании выступает как творение, созданное по Образу и Подобию Божию. Христианская антропология раскрывает сущность понятий, связанных с духовной жизнью человека – с внутренним имманентным процессом развития логики своего развития. В качестве основных характеристик духовной жизни выступают способности человека верить, надеяться, любить, быть нравственным, целомудренным. В русской православной традиции большое значение имеет понятие «сердце» как средоточие всей духовной жизни человека. Для определения сущности духовной жизни Феофан Затворник выводит понятие «внутри-пребывание», означающее напряженное собирание в сердце всех сил души позволяющее ему владеть собой, строить свой духовный мир как своеобразный храм. В труде В. И. Несмелова «Наука о человеке» отражение Образа Божия означает наличие разума, сознания, стремления к святости, обращенность сознания к бессмертию и к вечности.

Советский период, хотя и считается упущенным для развития идей философской антропологии, однако дал для педагогики основания понимать человека как биосоциальное существо, сущность которого проявляет себя в двух системах – «человек-общество» и «человек – природа». Человек не может перестать быть социальным существом, даже если он сосредоточен на совершенствовании своего «Я». Как субъект деятельности он преобразует и природные, и социальные объекты, и самого себя. Активно творя среду, расширяя круг объектов своей деятельности, перестраивая систему своих отношений и форм общения, человек создает сам себя, и осознает свой собственный духовный мир. Основной проблемой в понимании человека в данной философской системе является взаимодействие социаль-

ного и биологического начал. (Л. П. Буюва, В. Н. Давидович, М. С. Каган, В. М. Межуев, А. Т. Мысливченко, А. Г. Спиркин, В. С. Степин, И. Т. Фролов и др.) [13; 19].

Философская антропология снимает и преодолевает односторонность и крайность материализма в педагогике, дополняя ее философией природы и философией духа, дает педагогике системное знание о мире и о человеке. Некоторые исследователи просто относят педагогическую антропологию к философскому знанию, как ее логическое дополнение [10; 14]. Указывается на педагогическое понимание человека как самоопределяющегося существа и на необходимость философского обоснования процессов, происходящих в его духовном мире.

К философской антропологии примыкает философско-педагогическая антропология, значение которой исследователи видят в определении философской позиции по отношению к воспитанию [9; 11]. В ней рассматриваются педагогические способы становления человеческих качеств в человеке, выраженные в разных формах бытия: диалоге, понимании, рефлексии, переживании, раскрытие человека как воспитываемого и воспитывающегося существа.

Взаимодействие философской и педагогической антропологий способствует появлению новых целевых, содержательных, ценностных элементов, раскрытию реальных педагогических отношений и процессов становления человеческого в человеке. Однако эта взаимосвязь достаточно сложна. Так, А. П. Огурцов указывает на чрезмерную упрощенность отождествления философской антропологии с педагогической. Осуществленный им анализ философско-педагогических и антрополого-педагогических концепций XX в. показывает как множество связующих для них мотивов, так и множество отличий [15]. Обращается внимание на то, что существуют различные течения философско-антропологического знания: религиозные, аксиологические, экзистенциальные, феноменологические, диалогические, натуралистические, индивидуалистические, диалектико-рефлексивные и др. Такая сложность взаимоотношений определяет необходимость построения концептуальных обоснований гуманистически ориентированного педагогического процесса, построенного на идеях педагогической антропологии. Мы полагаем, что ключевым компонентом построения такой концепции должен быть человек в процессе активного проживания тех или иных форм бытия, проявляющих его ценностные, духовные, социальные, культурные и другие характеристики.

Для построения концепции необходимо также рассмотреть связь между педагогической и социальной антропологией. При этом надо иметь в виду, что социальная антропология рассматривается как в системе знаний философской антропологии, так и в культурной антропологии. Связь социальной и культурной антропологий позволяет говорить о существовании социокультурной антропологии, которая рассматривает культурно-исторические модели связей человека с широким социальным и культурным окружением по типу: «человек – культура», «культура – социальная организация» и т. п.

Культурная антропология исследует особенности связи человека и культуры – обычаи, традиции. Следует обратить внимание на то, что культурная антропология рассматривается как часть общей антропологии, так как она использует данные этнографии, фольклора, лингвистики, психологии и рассматривает самого человека как феномена культуры.

Социальная же антропология, в свою очередь, изучает взаимодействие людей в социальных структурах.

Предметом социально-философской антропологии является отношение «человек-общество». В. С. Барулин выделяет три ключевых момента данной антропологии: 1. формирование целостного взгляда на общественную жизнь, на отношение общества и человека; 2. ярко выраженная концептуальность видения связи общественной жизни и жизни человека; 3. особенность и самостоятельность проблематики, категориально-понятийного фонда [14]. Социально-философская антропология изучает способы создания человеком общества, исследует, как деятельность человека способствует созданию средств и условий своего существования и деятельности, как его человеческая сущность проникает во все структуры общества, как общество, в свою очередь, воздействует на человека. Взаимодействие общественной сущности человека и человеческой сущности общества, являясь предметом социально-философской антропологии, раскрывает антропологические особенности жизни школы как проявление человеческого в социуме. В. С. Барулин пишет о том, что социально-философская антропология связана, с одной стороны, с социальной антропологией, а с другой – с философской. Такая взаимосвязь определяет понимание человека как субъекта общественных связей и отношений. Человек и социум не разведенные категории, а нечто единое. Человек «созидает» и себя, и социум, раскрывая свои возможности. Основой общества является человеческая деятельность, воплощенность. Любой социальный институт отражает человеческие мысли, чувства, действия, ценности. Исходя из этого, делается вывод о наличии антропогенных характеристик социума, о диалектическом единстве человека и социума. Данное положение представляется значимым в понимании антропологической направленности жизни школы. Использование положений социально-философской антропологии в построении концепции помогает раскрыть антропологические особенности самой школы, показать проявления человеческих характеристик в социуме, понять человека как субъекта общественных связей и отношений.

Рассмотренные виды антропологического знания имеют свою специфику в понимании человека. В то же время они отражают многообразие различных сторон педагогической действительности на уровне отношений человека к окружающему миру, к другому человеку, к природе, культуре, социуму. Их взаимодействие с педагогической антропологией определяет направления образовательной политики, разработки гуманистически ориентированных концепций, программ, проектов, технологий, обогащающих практику решением проблем развития и становления человека.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Избранные психологические труды. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – в 2-х т. / Под ред. А. А. Бодалева. – т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. **Барулин, В. С.** Основы социально-философской антропологии. [Текст] / В. С. Барулин. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2008. – 455 с.
3. **Бим-Бад, Б. М.** Педагогическая антропология [Текст]: учебное пособие./ Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
4. **Бондаревская, Е. В.** Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания.[Текст] / Е. В. Бондаревская. – Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.
5. **Данилюк, А. Я.** Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции.[Текст] / А. Я. Данилюк. //Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 82–88.
6. **Днепров, Э. Д.** Четвертая школьная реформа в России.[Текст] / Э. Д. Днепров. – М.: Интерпракс, 1994. – 248 с.
7. **Добренев, В. И.** Социальная антропология[Текст]: учебник. / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 688 с.
8. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогическая антропология. [Текст] / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
9. **Куликов, В. Б.** Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции [Текст] / В. Б. Куликов. // Вопросы философии. – 1985. – № 6. – С. 132–139.
10. **Липская, Л. А.** Философско-антропологический фундамент современного образования.[Текст] / Л. А. Липская. // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23–38.
11. **Лузина, Л. М.** Теория воспитания: философско-антропологический подход. [Текст] / Л. М. Лузина. – Псков: ПГПИ, 2000. – 186 с.
12. **Максакова, В. И.** Педагогическая антропология [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. И. Максакова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2001. – 208 с.
13. **Марков, Б. В.** Философская антропология [Текст]: учебное пособие. 2-е изд. / Б. В. Марков. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
14. **Новичкова, Г. А.** Антропологическая интерпретация педагогики О. Ф. Больнова. [Текст] / Г. А. Новичкова. //Вопросы философии. – 2004. – № 5. – С. 155–162.
15. **Огурцов, А. П.** Педагогическая антропология: поиски и перспективы. [Текст] / А. П. Огурцов. // Человек, 2002. – № 1, С. 71–87.//Человек, 2002. – № 2. – С. 100–117.
16. **Слободчиков, В. И.** Антропология образования: ее возможность и действительность. [Текст] / В. И. Слободчиков. //Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 3–8.
17. **Ушинский, К. Д.** Избранные педагогические соч. в 2-х т. т.1.[Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
18. **Хуторской, А. В.** Методологические основания педагогической инноватики. [Текст] / А. В. Хуторской. //Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 16–19.
19. **Человек в системе наук.** [Текст] / Ред. Т. И. Фролов. –М.: Наука, 1989. – 504 с.

УДК 53

Рахматуллин Марат Тимергалиевич

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей физики и методики обучения физике Бирской государственной социально-педагогической академии, raxmat.05@mail.ru, Бирск

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ
СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ШКОЛЬНОМУ КУРСУ ФИЗИКИ**

Rakhmatullin Marat Timergalievich

Candidate of Pedagogical Sciences, Birk State Social Pedagogical academy, the Faculty of Physics and Mathematics, the Department of General Physics and Methodology of Physics Teaching, raxmat.05@mail.ru, Birk

**THE SUBSTANTIAL AND PROCEDURE ASPECTS
OF THE SYNERGETIC KNOWLEDGE IN TEACHING PHYSICS
AT SCHOOL**

Исследования в области нелинейной динамики, качественной теории дифференциальных уравнений, статистической физики заложили основу нового междисциплинарного научного направления – синергетики. Ее становление связано с изучением процессов самоорганизации в самых различных явлениях природы. Под самоорганизацией понимают процессы возникновения макроскопических упорядоченных пространственно-временных структур в сложных нелинейных системах, находящихся в далеких от равновесия состояниях, вблизи особых критических точек – точек бифуркации, в окрестности которых поведение системы становится неустойчивым [3, с. 546]. Появление теорий генерации лазера, колебательных химических реакций, диссипативных структур, турбулентности, динамического хаоса, катастроф послужило основанием для пересмотра методологических основ науки и образования, а так же формированию постнеклассического этапа их развития.

Философские основы синергетики изучались В. И. Аршиновым, В. Г. Будановым, Е. Н. Князевой, В. С. Степиным и др. При этом авторы развитие синергетики в философском плане видят в трех основных направлениях: в осмыслении онтологических категориальных структур самоорганизации и саморазвития, анализе гносеологической и методологической тематики, которая предполагает выяснение новых пониманий познавательных идеалов и норм для освоения сложных саморазвивающихся систем, включении в культуру новых научных представлений о саморазвитии. Согласно мнению исследователей синергетика претендует на то, чтобы стать ядром общенаучной картины мира.

К настоящему времени накопилось достаточно много теоретических и методических разработок с применением идей синергетики в области гуманитарных наук, в частности педагогики. Исследованию педагоги-

ческих процессов с позиции синергетики посвящены работы В. И. Андреева, М. В. Богуславского, В. Г. Виненко, Л. Г. Вяткина, А. Ю. Ефремова, Л. Я. Зориной, Е. Н. Князевой, В. Н. Корчагина, С. В. Кульневича, М. Ю. Опенкова, Ю. В. Талагаева, а так же методистов-физиков Н. В. Кочергиной, А. П. Усольцева и др.

Несмотря на появление многочисленных работ в этой области, ряд вопросов, касающихся содержательной и процессуальной сторон обучения, остаются не решенными. Это, в первую очередь, связано с определением синергетических знаний и их места в модели учебного предмета, в частности физики. Действительно, анализ научной и научно-методической литературы показал, что определение понятия «синергетические знания» нигде и никем не приводятся. Тем не менее, авторы работ продолжают использовать в своих исследованиях понятийный аппарат синергетики. Для определения понятия «синергетические знания» необходимо провести некий исторический экскурс в область данного научного направления. Поскольку любое научное исследование, проводимое в той или иной научной отрасли, связано с изучением и анализом его истоков.

Как отмечалось выше, синергетика до своего окончательного толкования изучалась в рамках различных научных направлений, в первую очередь, естественно-математических. Методы нелинейной динамики и качественная теория дифференциальных уравнений, будучи основой синергетики, разрабатывались задолго до ее появления великим французским математиком, физиком и философом Анри Пуанкаре. Его именем связано введение в научный обиход терминов аттрактор, точка бифуркации, неустойчивые траектории, динамический хаос, которые составляют понятийный аппарат синергетики. Большой вклад в разработку вероятностных методов статистической физики внес Л. Больцман. В дальнейшем эти методы и теории известные к тому времени уже как состоявшиеся послужили основанием для исследования самоорганизующихся систем физической, химической и биологической природы.

Таким образом, синергетика базировалась на знаниях философии, математики, естественных наук и формировалась в их пересечении. При этом, как утверждают многие ученые, она пытается синтезировать предыдущие подходы (системный, кибернетический и др.) на основе современной культуры моделирования, дополняя их новыми открытиями в области динамических теорий катастроф, хаоса и самоорганизации. Анализ истории возникновения синергетики, а также мнение исследователей этой области, приводят к выводу о том, что синергетика – это междисциплинарное научное направление, которое изучает закономерности развития сложных, самоорганизующихся систем. В междисциплинарных науках синтезируются понятия, законы, теории, а так же средства и методы, выработанные в разных дисциплинах для решения специфических задач.

Под синергетическими знаниями мы понимаем межпредметные научные знания о понятиях, законах, принципах, методах, теориях и картинах мира, обеспечивающие познание самоорганизующихся систем.

Любая наука отражается в содержание учебного предмета как система знаний и как деятельность. В этой связи модель учебного предмета, в частности физики, представляется в виде двух блоков: содержательный и процессуальный. В содержательный блок входят предметные научные знания, а процессуальный блок составляют способы деятельности и формы организации процесса обучения. В этой модели нас интересует комплекс вспомогательных знаний, состоящий из философских, логических, методологических, историко-научных, межпредметных и оценочных знаний. Отметим, что синергетические знания в этом комплексе в явном виде не представлены. Однако в нашей работе они рассматриваются как межпредметные. Поскольку синергетика и его понятийный аппарат возникли на стыке междисциплинарных научных направлений, а ее знания были позаимствованы из соответствующих областей.

В педагогической литературе вопрос, связанный с местом комплекса вспомогательных знаний в модели учебного предмета является несколько дискуссионным. Одни исследователи утверждают, что вспомогательные знания обеспечивают процесс усвоения предметных знаний в связи, с чем их приписывают к процессуальному блоку. Другие доказывают, что вспомогательные знания как и предметные научные знания являются объектом изучения, а последние могут выполнить такие же функции как и первые, в зависимости от формы организации познавательной деятельности обучаемого и предлагают их отнести к содержательному блоку. Отметим, что большинство ученых место вспомогательных знаний в модели учебного предмета определяют исходя из тематики своего исследования.

В определении места комплекса вспомогательных знаний, в модели учебного предмета, мы учитывали мнение тех и других исследователей, и пришли к следующему выводу: с одной стороны, такие элементы знаний комплекса как философские, логические, историко-научные, межпредметные не только дополняют содержание предметных научных знаний, но и повышают их научность и доступность. С этой позиции комплекс вспомогательных знаний близок к содержательному блоку учебного предмета. С другой стороны, в комплекс входят методологические знания, которые трактуются как «знания о знаниях» и как знания о методах познания. В этом отношении комплекс вспомогательных знаний входят в состав процессуального блока. В таких ситуациях следовало бы утверждать о том, что для комплекса вспомогательных знаний характерна двойственность подобно природе света. Так, вспомогательные знания, в частности синергетические, в зависимости от условий их введения в учебный процесс, во-первых, могут выступить в качестве его содержания, во-вторых, способны выполнить функцию одного из средств усвоения научных знаний и, в-третьих, могут выступить одновременно как содержание и средство по его усвоению. Рассмотрим сначала синергетических знаний как содержание обучения.

С позиции классической методологии науки в синергетическом знании В. И. Аришинов, В. И. Буданов и В. Э. Войцехович выделяют три уровня:

частнонаучный, общенаучный и философский [1]. Заполнение уровней знаниями может быть произвольным, однако в своей работе мы придемся мнению вышеуказанных авторов и где-то их дополним новыми идеями.

Первый уровень синергетических знаний составляют объектные теории, разработанные в рамках различных наук. Для естественных наук (физики, химии, биологии) выделяются теории механических и электрических автоколебаний, турбулентности, нелинейной термодинамики, лазеров, химической динамики (Белоусова-Жаботинского), нелинейной биоэволюции и генно-структурной коэволюции Ч. Ламсдена и Э. Уилсона. Между этими теориями существуют связи, которые осуществляются с помощью принципов нелинейности, неустойчивости, открытости, подчинения.

Второй уровень синергетических знаний – общенаучный – образуют два блока: содержательный и формальный. В первый блок входят метатеории (концепции, в частности Г. Хакена и И. Пригожина), а во второй – теории катастроф, вероятностей, алгоритмов, категорий, клеточных автоматов, фрактальной геометрии. Этот уровень описывает, объясняет и предсказывает любые явления самоорганизации, а так же частные теории. В качестве основных принципов, устанавливающих связь между этими теориями, выступают принципы становления, свободы, диалогичности, фрактальности и сложности.

Третий уровень включает знания из области различных мировоззренческих учений. Этот уровень до конца еще не сформирован в нем складываются самые различные идеи, образы, мифы и переживания, в качестве которых выступают нелинейность, сложность, самоорганизация, становление, хаос и порядок, фрактал, холизм, теология и др.

Синергетические знания, которые мы выделяем для школьного курса физики, должны строиться, во-первых, с учетом степени их разработанности в науке и, во-вторых, доступности для учащихся. В этой связи предлагаем включить знания из частнометодического уровня и исключить последние два – общенаучный и философский – в силу высокой степени их научности и несоответствия уровня подготовки учащихся для усвоения.

Согласно теории содержания образования в предметных научных знаниях выделяют элемент, который имеет значимость для структуры содержания учебного предмета на каждом уровне его формирования. Так, для школьного курса физики старших классов таким элементом (дидактической единицей) является учебная теория. Следовательно, структура курса физики должна быть конструирована согласно структуре научных теорий, а содержание сгруппировано вокруг структурных и подструктурных ее элементов. Содержание школьного курса физики можно представить в виде шести фундаментальных физических теорий (классическая механика, молекулярно-кинетическая теория строения вещества, теория электромагнитного поля, электронная теория строения вещества, специальная теория относительности, нерелятивистская квантовая механика) которые были выделены И. С. Карасовой [2].

Как отметили выше, частнометодический уровень синергетических знаний составляют знания о теориях разных наук. Знания, которые входят в содержательный блок учебного предмета, в частности физики, должны быть логически подстроены в предметные научные знания, последние которых выступают как основные. Отметим, что теории, выделенные на частнометодическом уровне синергетических знаний, являются частными. Тем не менее, между фундаментальными и частными теориями существует взаимосвязь. Во-первых, для всех теорий существует единая структура, в которой выделяют: основание (научные факты, понятия, идеализированная модель), ядро (принципы, законы, математические уравнения), следствия и интерпретация. Во-вторых, фундаментальные физические теории состоят из более частных теорий, которые возникли на ранних этапах их развития и сохраняют самостоятельность в них. В-третьих, подструктурные элементы частных теорий могут выступить элементами другого уровня фундаментальных теорий. Так, законы, ранее входившие в частные теории, предстают как следствие общих законов фундаментальной теории. И, в-четвертых, частные теории являются эмпирическим базисом для фундаментальных теорий в связи, с чем опытная проверка последних происходит на уровне первых.

Таким образом, содержание предметных научных знаний можно представить в виде фундаментальных физических теорий, которые свою очередь состоят из более частных теорий. Теории из частнометодического уровня синергетических знаний являются составной частью фундаментальных физических теорий. Например, теории колебаний маятника, механических автоколебаний, турбулентности являются компонентами более развитой фундаментальной физической теории – классической механики. Кроме того, объединив вместе теории (физические, химические, биологические) частнометодического уровня можно создать учебную фундаментальную теорию (синергетическую), способную описывать, объяснять и предсказывать процессы самоорганизации. Методика изучения подобного рода теорий нами рассмотрена более подробно в работе [4].

Перейдем к рассмотрению вопроса связанного с процессуальной стороной синергетических знаний при обучении физике. Отметим, что применение синергетического подхода к процессу обучения подразумевает его развитие согласно теории самоорганизации. Вопрос, связанный с процессом обучения требует уточнение содержания понятий «обучение» и «процесс обучения». Существуют разные точки зрения на определение этих понятий. В наиболее распространенных из них обучение понимается как целенаправленный процесс взаимодействия..., взаимно обусловленных вида деятельности..., общение обучаемого с обучаемым... и др. Понятие «процесс» по отношению к обучению характеризует его развитие в пространстве и по времени.

На основе вышеизложенного, если обучение определить через деятельность, а процесс как смену состояний деятельности, то процесс

обучения с точки зрения синергетики (самоорганизации) нами понимается как совместная и согласованная в пространстве и по времени деятельность учителя и ученика, сопровождающаяся сменой устойчивых и неустойчивых состояний приводящие к созданию новых знаний, умений и навыков.

Раскроем смысл вышеприведенного определения. Для этого сначала нам необходимо разобраться в сущности явления самоорганизации. Понять механизмы самоорганизации позволяют соответствующие модели. В рамках нашего исследования за основу была выбрана модель когерентного лазерного излучения, имеющая физическую природу. Выбор нами этой системы обосновывается тем, что, во-первых, само понятие «синергетика», что означает в переводе с греческого «совместное действие», произошло на основе исследований когерентного лазерного излучения. Во-вторых, процессы, происходящие в лазерном излучении, являются аналогом процессов самоорганизации, имеющие синергетический смысл.

Световые волны, распространяясь в веществе, взаимодействуют с атомами среды, последние поглощая часть энергии излучения, переходят в возбужденное состояние, которое характеризуется как неустойчивое. Спустя некоторое время атомы спонтанно (произвольно) переходят в невозбужденное состояние, излучая при этом световые цуги (волны). Для перевода атомов в возбужденное состояние, т. е. создания среды с инверсной населенности необходимо внешнее воздействие, которое называется накачкой. Она сообщает системе дополнительную энергию, которая идет на то, чтобы сделать среду активной. Мощность накачки является параметром порядка системы. Если атомы накачиваются (возбуждаются) внешним источником слабо, то на выходе из системы получается слабый по интенсивности свет (лазер действует как обычная лампа). Это объясняется тем, что атомы среды независимо друг от друга испускают волновые цуги в разные моменты времени, имеющие разные частоты, направления распространения, поляризации, т. е. световое поле спонтанного излучения, представляет собой волны с хаотическим набором фаз.

При увеличении мощности накачки до некоторого его критического значения резко возрастает интенсивность лазерного излучения. Это происходит за счет согласованного, кооперативного излучения волн, находящихся в одной фазе. Система переходит в новое, высокоорганизованное состояние, происходит ее самоорганизация.

Таким образом, модель когерентного лазерного излучения позволяет нам выдвинуть ряд положений необходимых для моделирования процесс обучения как самоорганизующейся системы:

- система, в которой происходит процесс самоорганизации, должна быть сложной, т. е. сложные связи между ее элементами;
- поведением элементов системы каждого уровня управляют параметры порядка;

- процесс самоорганизации происходит в открытой системе, далекой от термодинамического равновесия, которые добиваются за счет флуктуаций до макроскопического уровня;
- переход системы из неупорядоченного в упорядоченное состояние происходит в результате неустойчивости предыдущего неупорядоченного состояния при критическом значении некоторого параметра, отвечающем точке бифуркации;
- в точке бифуркации невозможно предсказать, в каком направлении будет развиваться система, станет ли состояние хаотическим или она перейдет на новый, более высокий уровень упорядоченности;
- дальнейшее развитие системы от точки бифуркации определяется аттрактором, т. е. целью-программой.

Предполагается, что в качестве той среды, куда поступает сигнал от внешнего источника, выступает группа учеников – класс, где каждый ученик рассматривается как отдельный атом. В этом отношении среда, где происходит процесс обучения, является сложной по своей иерархической структуре системой. Внешним источником является учитель взаимодействие, с учениками которого происходит посредством сигналов, носящих количество информации. Кроме того имеет место и другие виды внешних источников информации как Интернет, радио-телевещание, научно-популярная литература и т. д.

Начальное состояние классного коллектива, а так же отдельного ученика характеризуется как устойчивое. Поскольку учащиеся еще до начала обучения, не овладевают ни какими новыми для них знаниями, если не учитывать остаточные и полученные из жизненного опыта. Согласно теории самоорганизации система на пути своего развития постепенно должна прийти к состоянию неустойчивости, которое можно достичь за счет нелинейных эффектов. Нелинейность означает нарушение принципа суперпозиции в некотором явлении: результат суммы воздействий не равен сумме их результатов.

В процессе обучения нелинейные явления неизбежны. Они возникают практически на любом этапе его организации и этому способствуют несогласованные действия структурных элементов системы. Для того чтобы такие явления не искажали процесс обучения а наоборот повышали его эффективность необходимо знать о них и правильно ими распоряжаться. Так, несоответствие структуры учебного материала логике изложения его содержания часто приводит к нелинейным эффектам. В этой связи считаем, что содержание учебного материала должно соответствовать содержанию фундаментальных учебных теорий, а логика его изложения – логике их построения. Как отмечалось выше, содержание учебного материала школьного курса физики можно сгруппировать вокруг шести фундаментальных физических теорий (классическая механика, молекулярно-кинетическая теория строения вещества, основы теории электромагнитного поля, классическая электронная теория вещества, основы специальной теории относительнос-

ти, основы нерелятивистской квантовой механика) в состав которых входят теории из частнометодического уровня синергетических знаний.

Кроме того, неустойчивость процесса обучения может быть вызвана несоответствием методов и приемов обучения характеру отрезка учебного материала в целом, ситуации его изучения; несоответствием мотивов деятельности учащихся содержанию учебной деятельности и целям учителя; несоответствием уровня подготовленности учащихся задачам обучения, конкретному содержанию учебного материала; недостатком или отсутствием необходимых средств обучения; отрицательным влиянием психологического климата в классе и школе. В этих случаях согласно принципу неустойчивости на процесс обучения необходимо воздействовать резонансным образом т. е. в нужном месте в нужное время.

К немаловажным факторам, приводящим процесс обучения к состоянию неустойчивости, относятся особенности восприятия учащимся учебного материала и их количество в учебных группах. Наиболее адекватной для описания процесса обучения, учитывающей особенности восприятия учебного материала учеником является математическая модель с памятью, которая описывается с помощью нелинейных дифференциальных уравнений. Для нас представляет интерес выводы, полученные из решения этих уравнений в которых успешность процесса обучения зависит от коэффициента обучаемости и индивидуального коэффициента восприятия информации учащимся. Как показывают результаты исследований в этой области коэффициент обучаемости для «среднего» ученика колеблется в пределах от 0,4 до 1. Правильный выбор оптимальных значений коэффициента обучаемости позволяет обеспечить минимальное время усвоения материала при заданном коэффициенте усвоения. Индивидуальный коэффициент восприятия информации обучаемого также носит нелинейный характер. Он зависит от объема накапливаемых в процессе обучения знаний [6].

Неустойчивость процесса обучения может быть вызвана количеством учащихся в учебных группах, которое описывается с помощью нелинейного степенного уравнения [5, с. 424].

$$\sqrt{2VT} \geq N_1 + 2N_2, \quad (1)$$

где V – производительность труда обучаемого, операций/час; T – продолжительность занятия; N_1 – число сильных учащихся в группе; N_2 – число слабых учащихся в группе.

Это уравнение записано для определения оптимальной учебной группы в вузе, где основной формой организации учебных занятий выступают лекции, семинары, практические и лабораторные занятия. Как показывает практика, применение соотношения (1) дает возможность оптимально создать смешанные учебные группы из классов разных профилей для проведения межпредметных лекций, семинаров и конференций. Это позволяет повысить уровень знаний по физике у учащихся химико-биологического профиля, нежели группы состоящей только из одних химиков или биологов. Согласно теории самоорганизации в сложной системе за счет действия

нелинейных эффектов возникают процессы коэволюции, характерные тем, что общий темп развития сложной системы становится выше темпа самой развитой из ее частей. В этом плане целесообразно комплектовать смешанные группы учащихся из разных профилей и с разным уровнем знаний.

Среди вышеуказанных противоречий, приводящих процесс обучения к состоянию неустойчивости, имеет место основное. Это противоречие возникает между научными знаниями и знаниями, полученными из жизненной практики (донаучными). Нередко создание проблемной ситуации учителем начинается с анализа научных фактов, которые противоречат ранее приобретенным знаниям. В результате наступает момент, когда среда обучения приходит в состояние далекое от своего равновесия, которое называется критическое. На языке синергетики система находится в точке бифуркации – выбора направления дальнейшего развития. Оно зависит, в первую очередь, от степени взаимодействия структурных элементов между собой, а так же внешних воздействий. После чего система принимает одного из своих аттракторов – цели-программы, которые предзаданы свойствами системы. В контексте обучения это означает следующее. Результаты обучения можно представить в виде нескольких устойчивых состояний, которые соответствуют определенным уровням усвоения знаний (низкий, средний, высокий). Каждый уровень знаний характеризуется как отдельный аттрактор. Выбор системой одного из успешных аттракторов, которое соответствует высокому уровню усвоения знаний, зависит от согласованной и совместной деятельности учителя и ученика.

Таким образом, синергетика как новое междисциплинарное научное направление в современном образовании может рассматриваться в двух аспектах. В первом синергетические знания выступают как содержание образования, а во втором – как его способ, метод, средство. В содержательном плане синергетические знания представляют собой частные теории, и выступают в качестве одного из компонентов содержания предметных научных знаний. Процессуальная сторона синергетических знаний заключается в применение теории самоорганизации для процесса обучения, которая более адекватно отражает реальное его функционирование.

Библиографический список

1. **Аршинов, В. И.** Принципы представления процессов становления в синергетике [Текст] / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович // XI Международная конференция. Логика, методология, философия науки. Т. VII. Методологические проблемы синергетики. – М.: Обнинск, 1995. – С. 3–5.
2. **Карасова, И. С.** Фундаментальные физические теории в средней школе (содержательная и процессуальная стороны обучения): монография [Текст] / И. С. Карасова. – Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. – 245 с.
3. **Новая** философская энциклопедия: В 4 т. [Текст] / Ин-т философии РАН, нац. общ-науч. фонд; Научно-ред. совет; Пред. В. С. Степин. – М.: Мысль, 2001. – Т. III. – 692 с.

4. **Рахматуллин, М. Т.** Теоретико-методические основы реализации межпредметных связей при изучении фундаментальных естественнонаучных теорий в профильной школе: монография [Текст] / М. Т. Рахматуллин. – Уфа: Изд-во «Гилем», 2008. – 200 с.
5. **Синергетическая** парадигма. Синергетика образования. [Текст]. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
6. **Солодов, А. В.** Системы с переменным запаздыванием [Текст] / А. В. Солодов, Е. А. Солодова. – М.: Наука, 1980.

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*

МЕТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Zharkova Galina Alekseevna

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

METRIC MODEL OF INFORMATION CULTURE

Как и в любом научном измерении, в педагогическом измерении следует выделять понятия: объект измерения, переменные (индикаторы, факторы) измерения, измерительная процедура, средства измерения и шкалы измерения.

Объект измерения в педагогике – человек изучающий. В экспериментах это не абстрактное человеческое сообщество, а вполне конкретное множество людей, связанных одним учебным процессом, образованием, возрастом и т. п. Например, множество всех выпускников России, которые (в качестве процедуры измерения) сдают ЕГЭ по информатике.

Среди бесконечного множества характеристик объекта – человека – нас будут интересовать только числовые переменные. Традиционно они подразделяются на индикаторы (их можно измерить непосредственно в ходе эксперимента) и латентные (скрытые, неявные) переменные, то есть их невозможно измерить непосредственно [1].

Математической (иногда метрической) моделью эксперимента называется связь или выражение индикаторов через латентные переменные. Присвоение конкретных значений индикаторам производится в ходе специальной измерительной процедуры, в роли которой выступает тестирование, экзамен, контрольная работа и т. п. При необходимости достичь высокого качества педагогических измерений к подобным процедурам необходимо предъявлять серьезные требования: объективность, полнота, воспроизводимость, непротиворечивость и другие. В данной работе мы не будем на этом останавливаться подробно, подразумевая выполнение всех необходимых требований.

Важно отметить, что числовое значение, присвоенное индикатору, представляет собой отметку на определенной шкале. Широко известны номинальная, порядковая (ранговая), интервальная (количественная) шкалы, шкала отношений (или пропорциональная шкала). В отдельных случаях приходится конструировать нелинейные шкалы, наиболее подходящие для данного эксперимента.

Опишем типичный «педагогический эксперимент», чуть ли не ежедневно проводимый в практической педагогике для оценивания успешности обучения школьника (студента, слушателя).

Латентная переменная здесь – уровень знаний испытуемого по данной теме. Предположим, что n школьникам в ходе контрольной работы (теста, школьного экзамена, ЕГЭ), например, по информатике, предлагается m заданий по теме прошедшего цикла обучения. При проектировании задания автор (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, творческие способности 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 тесте, $i=1, 2, \dots, n, j=1, 2, \dots, m, m < n$).

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 количественной шкале оценивания выполнения задания, в которой только и можно достаточно надежно применять математические методы анализа данных. 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 теста. Таким образом, в итоге получаем матрицу первичных оценок $X = (x_{ij})_{n \times m}$.

Далее, само «измерение уровня знаний» представляет собой некоторые вычисления с этой матрицей. Чаще всего используют статистический подход: для каждого испытуемого вычисляют $s = b/b_{max}$, где b – сумма набранных им баллов, b_{max} – максимально возможная сумма баллов. Для подсчета суммы используют коэффициенты трудности заданий, которые либо субъективно устанавливаются экспертами (так, например, в ЕГЭ), либо оцениваются также статистически. Иногда эту величину преобразовывают, используя те или иные соображения, и получают величину u , которую называют «уровнем компетентности» испытуемого. Под этим термином (активно используемым в стандартах общего образования второго поколения) понимается возможность ученика использовать (в ходе испытания или своей практической деятельности) содержание образования (например, по информатике и информационным технологиям).

Статистический подход приводит к построению эмпирического распределения оценок, выделения интервалов, которым будет присвоена одинаковая итоговая оценка. При этом в исследованиях выдвигаются гипотезы о том или ином теоретическом распределении, которым якобы соответствуют полученные гистограммы, оцениваются параметры, проверяются критерии согласия и однородности, вычисляются доверительные вероятности и т. п. Все это так или иначе строится на предположении о статистической однородности результатов эксперимента и нормальности всех используемых распределений.

Однако эти предположения вызывают обоснованную критику. Причина кроется в слабой воспроизводимости результатов педагогических экспериментов, имеющей место из-за «человеческой» природы как субъекта измерения, так и «прибора» измерения. Любому учителю-практику очевидно, что, например, повторная контрольная работы даст совершенно иные результаты.

Тем самым неэффективной оказывается любая процедура установления зависимости, даже понимаемой в статистическом смысле, между наблюдаемыми индикаторами. Но тогда будет неэффективной и попытка определения латентной переменной через систему зависимостей индикаторов, например через величину статистической корреляционной связи между ними.

Более объективным и математически обоснованным является факторный анализ. Решая очередное задание теста или экзамена (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. Можно предположить, что оценка, выставленная ученику за конкретное задание, будет иметь значение: $x_{ij} = f_i * k_j$, где f_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 f_i – прообразы итоговых оценок испытуемых, k_j – коэффициенты, обратные уровню трудности задания.

Если исследователь допускает, что на измерительную процедуру влияет не только один (главный) фактор знаний, но и ряд других личностных характеристик, то гипотезу следует усложнить:

$$x_{ij} = k_1^{(j)} f_1^{(i)} + \dots + k_m^{(j)} f_m^{(i)}, \quad (1)$$

Здесь $f_1^{(i)}, \dots, f_m^{(i)}$ – значения латентных факторов для i -го испытуемого; $k_1^{(j)}, \dots, k_m^{(j)}$ – факторные нагрузки j -го задания, которые не зависят от испытуемого. Обычно на наборы $\{f_1^{(i)}\}, \{f_2^{(i)}\}, \dots, \{f_m^{(i)}\}$ накладывают дополнительные требования ортогональности (статистической независимости) и нормированности.

Уравнение (1) представляет собой линейную метрическую модель зависимости измеряемых индикаторов (оценок за задания) и некоторых латентных переменных. Оказывается, что при некоторых предположениях (обычно выполненных на практике) величины $\{f^{(i)}\}$ и $\{k^{(j)}\}$ однозначно определяются процедурой, называемой нестатистическим факторным анализом [2]. Опишем ее кратко.

Введем вектора $f = (f_i) \in R^n$ и $k = (k_j) \in R^m$. Тогда $X = f k^T$.

Сформируем две факторные матрицы $K = X^T X$, $F = X X^T$ размерности $m \times m$ и $n \times n$ соответственно. Справедливы следующие свойства этих матриц.

1. K и F – симметричные неотрицательно определенные операторы в пространствах R^m и R^n соответственно.

2. Ранги матриц X , K и F одинаковы. Пусть ранг матрицы X равен r , ($r \leq m < n$). В большинстве практических случаев $r = m$, то есть X – матрица полного ранга. Этого не будет, если, например, в КР есть задание, которое никто не смог выполнить. В этом случае нулевой столбец матрицы X следует просто вычеркнуть.

3. Все собственные значения K и F – действительные неотрицательные числа. Количество положительных собственных значений у матрицы K равно r (пусть это числа $\lambda_1 \geq \lambda_2 \geq \dots \geq \lambda_r > 0$). Те же самые значения положительных собственных чисел и у матрицы F ; остальные собственные значения F (их количество $n - r$) равны 0.

4. Существуют единичные собственные векторы операторов K и F $\{k^{(1)}, k^{(2)}, \dots, k^{(m)}\}$ и $\{f^{(1)}, f^{(2)}, \dots, f^{(n)}\}$, которые образуют ортонормированные базисы в пространствах R^m и R^n соответственно.

5. Существуют спектральные разложения операторов K и F :

$$K = \sum_{j=1}^r \lambda_j k^{(j)} k^{(j)T}, F = \sum_{i=1}^r \lambda_i f^{(i)} f^{(i)T}.$$

6. Для евклидовой нормы матрицы X ($\|X\|_F = \sqrt{\sum_{i,j} x_{ij}^2}$) справедливо равенство: $\|X\|_F^2 = \text{tr } X = \lambda_1 + \lambda_2 + \dots + \lambda_r$.

Справедлива следующая теорема: Матрица X может быть представлена в виде

$$X = \sqrt{\lambda_1} f^{(1)} k^{(1)T} + \sqrt{\lambda_2} f^{(2)} k^{(2)T} + \dots + \sqrt{\lambda_r} f^{(r)} k^{(r)T}, \quad (2)$$

Для единственности представления следует потребовать, чтобы все собственные числа $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_r$ были различны, что не является существенным ограничением в практических задачах. Одновременное изменение направлений векторов $f^{(i)}$ и $k^{(j)}$, очевидно, не влияет на разложение, но существенного помогает для психолого-педагогической интерпретации j -го фактора. Числа $\sqrt{\lambda_j}$ называются сингулярными числами матрицы X .

Каждое слагаемое в (2) называется фактором, влияющим на значения первичных оценок. Вектор $k^{(1)}$ называется вектором факторных нагрузок первого фактора на каждую из m переменных (заданий). Компоненты вектора $f^{(1)}$ характеризуют значение первого фактора у каждого испытуемого.

Отметим свойства разложения (2).

1. Все слагаемые в (2) представляют собой одноранговые матрицы размерности $n \times m$.

2. Евклидова норма каждого j -го слагаемого в (2) равна $\sqrt{\lambda_j}$.

3. Если все слагаемые в (2), начиная со второго, представить в сумме величиной ε_{ij} , то сумма $\sum_{ij} \varepsilon_{ij}^2$ принимает минимальное значение среди всех векторов $f^{(1)}$ и $k^{(1)}$. То есть первое слагаемое в (2) представляет собой наилучшее (в смысле евклидовой нормы матриц) одноранговое приближение матрицы X .

Предположим, что при проектировании контрольной работы предусматривается основная цель: выделить главный фактор – оценку знаний каждого слушателя по теме экзамена или теста. Тем самым мы приходим к однофакторной модели, в которой основной гипотезой будет предположение, что для всех i, j $x_{ij} = u_i k_j$, где u_i – уровень знаний i -го испытуемого (искомый скрытый фактор), k_j – объективный параметр j -го задания, одинаковый для всех испытуемых и характеризующий его (задания) способность отразить истинный уровень знания испытуемого.

Введем вектора $u = (u_i) \in R^n$ и $k = (k_j) \in R^m$. Тогда $X = uk^T$, то есть матрица X одноранговая, и в ее сингулярном разложении (2) будет только одно слагаемое. Следовательно, процедура факторного анализа однозначно восстанавливает u_i и k_j . Отметим, что в этом случае вычисленные оценки u_i будут совпадать с оценками, полученными обычной статистической процедурой, а величины k_j будут обратными к вычисленным статистическим коэффициентам решаемости заданий.

Если в разложении (2) получается более одного слагаемого, но справедливо, что $\lambda_1 \gg \lambda_2$, а также, что все компоненты векторов $f^{(1)}$ и $k^{(1)}$ положительны, то тогда первое слагаемое в (2) 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 экзамена были допущены грубые методические ошибки.

Для того чтобы превратить компоненты вектора $f^{(1)}$ в оценки, например, по 10-бальной шкале, можно максимальную компоненту вектора принять за 10 баллов, а остальные пересчитать пропорционально. Либо можно в матрицу X заранее ввести строку для фиктивного (эталонного) испытуемого, «получившего» максимальный балл по всем заданиям, получить новое разложение (2), и компоненту «эталона» принять за 10 баллов, пересчитав остальные оценки пропорционально.

Как уже отмечалось, первое слагаемое в (2) является наилучшим в смысле евклидовой нормы одноранговым приближением для матрицы X . Важно подсчитать долю этого приближения во всей норме $\|X\|_F^2$, то есть число $q = \lambda_1 / \text{tr } K * 100\%$ (это число можно назвать информационной мощностью данного фактора). Опыт показывает, что если $q < 70\%$, то либо тест был плохо спроектирован, либо слишком большое влияние имели случайные факторы.

Получив полное разложение (2), можно попытаться интерпретировать не только первое слагаемое – фактор уровня знаний по данной теме, но и второе, и последующие слагаемые. 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. (Сами по себе знаки не принципиальны, их всегда можно все поменять на противоположные). Тем не менее, различие в знаках характеризует определенные свойства заданий.

Так, например, в КР по математике и информатике всегда отмечается, что $k_j^{(2)} > 0$ для заданий, требующих для своего решения творческого мышления, умения применять знания в нестандартной ситуации; $k_j^{(2)} < 0$ для заданий, требующих использования только стандартных для данной темы знаний и умений. Тогда компоненты вектора $f_i^{(2)}$, пересчитанные в пропорциональную шкалу, становятся фактором «нестандартности мышления» испытуемого. Тот, у кого этот фактор большой и положительный, «зарабатывал» свою основную оценку (даже, может быть, небольшую), решая в основном нестандартные задачи.

При большем количестве заданий ($m > 12$) можно дать интерпретацию и третьему фактору $f_i^{(3)}$. В математике и информатике он является фактором «способности к логическому мышлению», который проявляется на заданиях, где логика размышлений играет определенную роль.

В качестве примера рассмотрим результаты ЕГЭ по информатике выпускников школ Ульяновской области 2010 года. Матрица первичных оценок представляет собой таблицу из 735 строк и 32 столбцов (по числу задач). Каждое значение этой таблицы представляет собой число – отметку на порядковой шкале. В данной статье нас будет интересовать современная характеристика человека, называемая «информационной культурой». Выдвинем гипотезу, что оценки ЕГЭ связаны уравнением (1) с некоторыми латентными факторами, которые являются составляющими информационной культуры человека.

Информационная культура является компонентой человеческой культуры в целом, связана с социальными структурами и является продуктом творческих способностей, то есть информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества; в узком смысле слова – это оптимальные способы обращения с данными, информацией, выраженной в

знаках, и предоставление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач [3].

Информационная культура школьника является системой ключевых компетенций, знаний, умений и навыков и выполняет несколько функций:

- общекультурную – познакомить школьников с компьютерами, дать им представление о роли и значении информации в современном обществе;
- технологическую – научить каждого ученика пользоваться новыми информационными технологиями;
- предпрофессиональную – подготовить будущих работников информационной сферы: обучение программированию, возможностям современных компьютерных технологий;
- общеобразовательную – обучить школьников алгоритмическому мышлению;
- общепедагогическую – способствовать формированию новой педагогической культуры, обновить содержание, методы и организационные формы учебной работы по всем учебным предметам.

Исходя из структурных компонентов информационной культуры и основных задач учебно-познавательной деятельности, выделяются три критерия сформированности основ информационной культуры:

- овладение знаниями, способствующими деятельности в информационном пространстве, его показателем можно взять уровень знаний;
- умение адекватно формулировать свою потребность в информации и эффективно осуществлять поиск нужной информации по всей совокупности информационных ресурсов для формирования мировоззрения, способности к информационному общению (уровень компьютерной компетенции), показателем этого критерия следует брать уровень практической деятельности по применению информационных технологий;
- умение адекватно отбирать, оценивать, осваивать, вырабатывать качественно новую информацию, описывать и создавать процессы обработки информации (уровень сформированности творческих умений), показателем, характеризующим этот критерий, является умение решать творческие задачи, используя математические алгоритмы и технологии программирования, то есть перенос знаний в различные сферы деятельности.

В нашем примере мы хотели выделить те составляющие информационной культуры (понимаемой, конечно, в узком смысле) выпускника школы, которые наиболее значимо проявляются в условиях ЕГЭ.

Проделав процедуры описанного выше факторного анализа (для этого необходимо найти собственные значения и собственные векторы квадратной матрицы размерности 32), получим следующее:

- значимыми являются три фактора. Информационная мощность первого – 69.4%, второго – 23.7%, третьего – 5.2%.
- первый фактор назовем «уровнем компетентности» в области информационных технологий. Величины $f_i^{(1)}$ неотрицательны и могут слу-

жить прообразами экзаменационных оценок. Одновременно получаем факторные нагрузки $k_i^{(1)}$, которые будут обратно пропорциональны коэффициентам трудности заданий. Примечателен факт, что отношение этих коэффициентов для самой трудной и самой легкой задачи более 70, то есть экзамен представляет собой смешение чрезвычайно различных задач.

- второй фактор, исходя из анализа его факторных нагрузок $k_i^{(2)}$ и сопоставляя их со свойствами задач, следует назвать фактором «нестандартного творческого мышления».

- третий фактор по аналогичной причине назовем фактором «логики мышления».

Вектор «информационной культуры», состоящий из трех важнейших компонент, иллюстративно изображен на рис. 1.

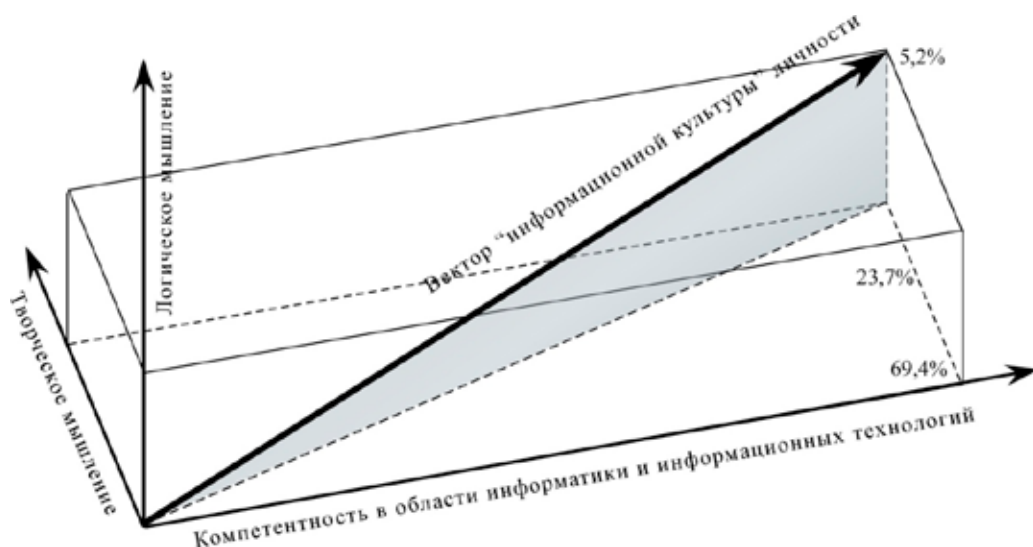


Рисунок 1 – Составляющие вектора «информационной культуры» личности

Напомним, что все эти факторы статистически попарно независимы, то есть определяют независимые качества личности объекта эксперимента. Значения факторов представляют собой числовые отметки на количественной шкале отношений, то есть шкале более высокого уровня, чем исходные первичные данные. В частности к этим данным можно применять с большей надежностью любые статистические и логические процедуры кластеризации участников эксперимента.

Результаты педагогического эксперимента можно наглядно представить в виде диаграммы точек на плоскости двух первых важнейших параметров (см. рис. 2). Для этого для каждого фактора определен достигнутый максимум, который мы положили за 10 баллов, а результаты остальных участников пересчитаны пропорционально. Для наглядности мы ввели в таблицу фиктивного «участника», решившего все задания на максимальные баллы. Первый параметр у него равен 10, но второй несколько меньше 10. На рисунке его точка самая правая, вторая сверху.

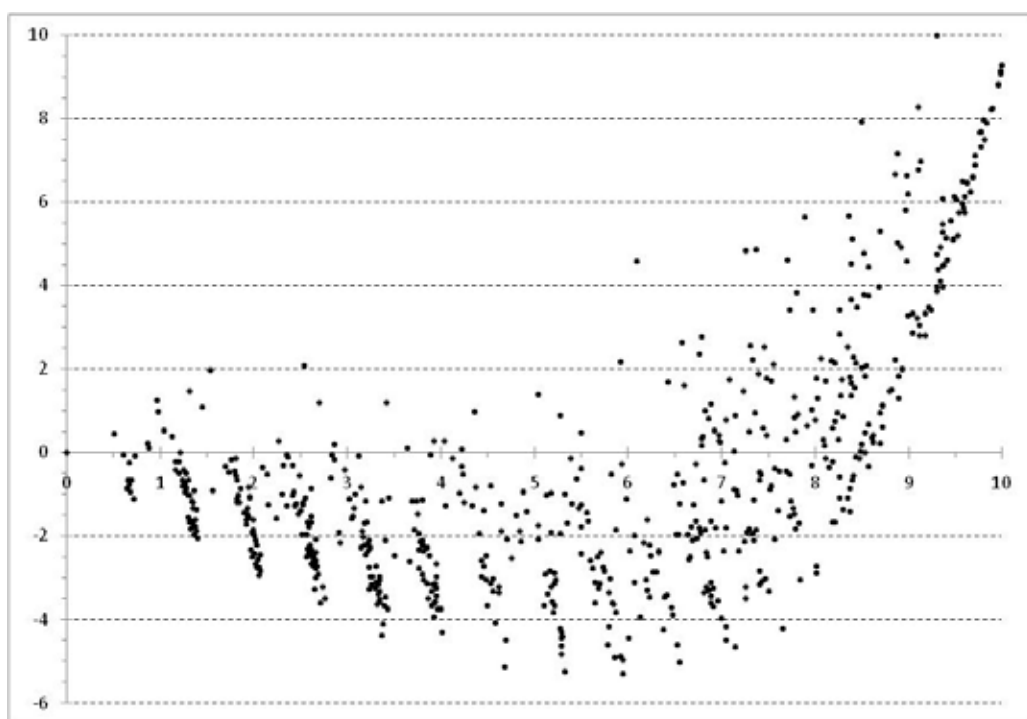


Рисунок 2 – Диаграмма результатов на плоскости двух параметров

На рис. 2 по горизонтальной оси откладывается первый фактор – уровень компетентности по информатике. По вертикальной оси откладывается второй фактор – уровень нестандартности мышления. Значение этого фактора может быть отрицательным, что означает, что появление задания с высоким положительным значением факторной нагрузки приведет к снижению результата «эксперимента» (решения этой задачи). Расположение точек на диаграмме позволяет провести более надежную кластеризацию (присвоение итоговых оценок), проводя для этого прямые линии с небольшим наклоном влево. При этом одинаковые оценки получают те, кто более высоким уровнем второго фактора компенсирует несколько меньшие значения первого фактора.

Подводя итоги, следует сказать, что в рассматриваемом личностном качестве человека – «информационная культура» выделяются три важнейшие составляющие: уровень компетентности, способность к нестандартному мышлению и умение при решении задания мыслить логически.

Библиографический список

1. Аванесов, В. С. Педагогическое измерение латентных качеств[Текст] / В. С. Аванесов. // «Педагогическая диагностика. № 4, 2003 г. – С. 69–78.
2. Жарков, А. В. Модель нестатистического факторного анализа.[Текст] / А. В. Жарков, //Обозрение прикладной и промышленной математики. – М., т. 17, вып.1, 2009. – С. 105–106.
3. Жаркова, Г. А. Прогностическая функция в педагогике[Текст] / Г. А. Жаркова. // сб. материалов Всероссийской конференции «Проблема комплексного прогнозирования в образовании и науке. – М.-Ульяновск, 2008.

УДК 378.147.88, 531

Арынгазин Канания Мубаракovich

Доктор педагогических наук, академик АПН Казахстана, профессор кафедры общей и теоретической физики Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова, Караганда

Васильева Ирина Федоровна

Магистр физики, старший преподаватель кафедры общей и теоретической физики Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова, a-rina-75@mail.ru, Караганда

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА
ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ИДЕЙ (НА ПРИМЕРЕ
РАЗДЕЛА «КЛАССИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»)**

Aryngazin Kanapiya Mubarakovich

Doctor of pedagogical science, academician of APS of Kazakhstan, professor of the General and Theoretical Physics department, Karaganda State University named after E. A. Buketov, Karaganda

Vassilieva Irina Fedorovna

Master of physics, senior teacher of the General and Theoretical Physics department, Karaganda State university named after E. A. Buketov, a-rina-75@mail.ru, Karaganda

**THE ORGANIZATION OF STUDENTS SELF-WORK
IN THE CONDITION OF A CREDIT SYSTEM OF TEACHING
BY USING THE GEOMETRICAL IDEAS METHOD
(BY THE EXAMPLE OF PART «CLASSICAL MECHANICS»)**

Одним из острых вопросов современной вузовской дидактики является организация самостоятельной работы студентов [1–5]. Многочисленные исследования в этой области оставляют открытыми для обсуждения ряд вопросов, касающихся ее структуры и методики организации в учебном процессе высшей школы.

Требования, которые предъявляются к современному специалисту, постоянно меняются в связи с бурным развитием науки и техники. Он, наряду со знаниями по специальности, должен обладать рядом личностных качеств (целеустремленность, коммуникативность, исполнительность, умение работать в коллективе и др.). Кроме того, одним из наиболее важных требований является умение постоянно совершенствовать свои знания, заниматься самообразованием и способность творчески мыслить.

В настоящее время из всех вышеперечисленных качеств пока делается упор на передачу студентам «багажа» знаний. В большинстве случаев передаваемый материал пассивно усваивается студентом, т. е. он является «поглотителем», а не активным «преобразовывателем». А именно это ка-

чество позволило бы ему раскрыть как себя, так и материал, пропустив, прочувствовав его через себя с целью осмысления.

В качестве выхода из этой ситуации можно предположить ориентирование студентов на самостоятельную работу. Мы никоим образом не пытаемся утверждать, что таковой работы в вузах не ведется. Она есть. Но, если рассматривать ее с критической точки зрения, то можно сделать вывод, что она недостаточно эффективна.

Одним из механизмов интеграции казахстанской системы высшего образования в международное образовательное пространство является кредитная система обучения, которая предполагает достаточно сильное изменение в подходах к обучению студентов. Это большей частью связано с изменением распределения часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины. В отличие от линейной системы обучения, теперь основной акцент смещается от различных видов аудиторных занятий (лекционных, семинарских, лабораторных и др.) в сторону СРС (самостоятельной работы студентов) и СРСП (самостоятельной работы под руководством преподавателя), на которые отводится $2/3$ от всего времени, выделенного на изучение дисциплины [6]. Данная система обучения в настоящее время внедрена почти во всех вузах Республики Казахстан (в том числе и на физическом факультете Карагандинского государственного университета им. академика Е. А. Букетова)

Здесь проблема начинается с распределения часов по видам занятий, которые имеют большое значение в освоении предмета, а также рационального их использования.

Рассмотрим, как распределяются часы по отдельным видам занятий. Например, длительность курса «Классическая механика» (специальность 050110 – физика образовательная) составляет 2 кредита, что равно 90 часам (1 кредит соответствует 45 часам). Деление происходит следующим образом: 15 часов отводится на проведение лекционных занятий, 15 часов – на проведение практических занятий, 30 часов – самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя (СРСП) и 30 часов – внеаудиторная самостоятельная работа студентов (СРС) [7; 8]. Таким образом видно, что аудиторные часы составляют $1/3$ часть от общего числа часов, а все остальное время студенты должны работать самостоятельно.

Очевидна проблема: как охватить громадный лекционный материал за столь малое количество часов и как научить студентов решать задачи на практических занятиях (причем не просто копировать алгоритм решения, предложенный преподавателем, а действительно научить думать, выбирать, предполагать, оценивать)?

Выход в данном случае, на наш взгляд, заключается в том, чтобы студенты работали творчески. Необходимо не просто заставлять их работать, а особым образом мотивировать. Это должно привести к активизации их познавательной деятельности и мышления.

Существуют различные способы активизации СРС. Это использование передовых методов обучения (развивающее, программированное, эвристическое и др.), компьютеризация учебного процесса, применение мультимедийных технологий и многое другое. Однако особое значение в активизации познавательной деятельности студентов нужно придавать мотивационной стороне проблемы. В частности, речь идет о процессуальной (или учебной) мотивации, под которой подразумевается понимание студентами не только полезности выполняемой ими работы, но появления ее смысла и значения для личности студента, как систематизирующего фактора и творческого процесса.

СРС является неотъемлемой частью учебного процесса в высшей школе. Для успешного ее осуществления необходимо учитывать готовность к ней студентов, должным образом ее организовывать (выделять цели, задачи, формы, методы, подбирать материал и др.), контролировать как процесс, так и результат, т. е. мотивировать выдвижением новых идей.

Многочисленные исследования показывают, что у студентов начальных курсов уровень сформированности навыков самостоятельной работы и научной мотивации являются достаточно низкими. В своем большинстве выпускники школ практически не умеют анализировать материал. При ответе на поставленный вопрос они начинают пересказывать соответствующий параграф учебника. Попытка перефразировать вопрос чаще всего приводит к смятению студентов, так как они не умеют отделять главное, анализировать и систематизировать полученные знания. Сталкиваясь с новой ступенью образования, новыми требованиями к учебному процессу, они теряются и иногда даже начинают паниковать.

Чтобы этого избежать, в первую очередь учебная часть, методические службы, факультеты и профилирующие кафедры должны осуществлять не только контроль и планирование объема СРС, но и также способствовать тому, чтобы студенты научились самостоятельно учиться. Здесь главную роль должен играть преподаватель, а СРСП надо организовывать таким образом, чтобы студент «бегал» за преподавателем, за его знаниями, а не наоборот.

При этом необходимо учитывать, что умение самостоятельно работать имеет не только учебной, но и воспитательное значение, а также является одной из приоритетных задач государства при подготовке конкурентоспособных специалистов.

Вкратце раскроем сущность самостоятельной работы студентов. СРС осуществляется не только во внеаудиторное время, но и на всех видах академических занятий: лекциях, практических и лабораторных. К ее формам относится проработка материала лекций, подготовка рефератов, докладов по темам, отведенным на самостоятельное изучение, решение и сдача семестровых задач, выполнение и подготовка к защите лабораторных работ, подготовка к коллоквиумам. Кроме того, она может быть как индивидуальной, так и групповой. Однако следует отметить, что ее

эффективность повышается во втором случае, если она осуществляется в малых группах (2–3 человека). Участники группы усиливают фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности. Благодаря совместной работе, а иногда даже и соревновательному духу внутри группы и взаимному контролю участников эффективность познавательной деятельности, несомненно, повышается. Но при этом необходимо учесть ряд моментов, к числу которых относятся: уровень подготовки, мотивация и способность работать у участников группы должны быть примерно одинаковыми. Иначе внутри группы могут начаться разногласия. Более слабый участник начнет чувствовать себя уязвленным при понимании, что он не так хорошо разбирается в материале, а более сильный может уйти в себя: «зачем мне обсуждать то, что другие не понимают».

При индивидуальной самостоятельной работе в большинстве случаев студент, прочитав материал по изучаемой теме, решив ряд задач, делает вывод, что он этот материал усвоил. Однако его мнение о «понимании материала» является субъективным и чаще всего ошибочным.

При организации самостоятельной работы необходимо учитывать ряд моментов. Преподавателю следует уяснить, какие знания, с какой целью, и в какой степени он собирается передать студентам. Для этого нужно учесть особенности различных видов занятий и возможность создания на них ситуаций, стимулирующих активную самостоятельную познавательную деятельность студентов, т. е. нужно определить сущность учебно-познавательной деятельности.

В условиях кредитной системы обучения основным документом, ориентирующим и направляющим учебную и самостоятельную работу студентов является учебно-методический комплекс (УМК). Данные комплексы готовятся для студентов различных специальностей преподавателем (или группой преподавателей), ведущим данную дисциплину.

СРС и СРСП являются одним из обязательных пунктов УМК, в котором приводится необходимая информация для студентов: тема занятия; перечень теоретических вопросов, в которых студент должен уметь разбираться; перечень заданий для самостоятельной работы и методические указания к их выполнению и тесты для самоконтроля.

Также немаловажным фактором в организации СРС является контроль знания студентов. Согласно рейтинг-шкале кредитной системы обучения, различают домашний, текущий, промежуточный и итоговый контроли, каждый из которых выполняет свою функцию в оценке качества самостоятельной работы.

Все эти методы эффективны только тогда, когда в учебный процесс включаются новые идеи, способы, формы построения и изложения учебного материала и предмета в целом. И они стимулируют студентов к самостоятельной работе, способствуют тому, чтобы студенты сами дошли до истины и организуют мотивацию через убеждение.

В качестве примера рассмотрим организацию самостоятельной работы студентов на занятиях по «Классической механике». Из анализа типовой учебной программы по дисциплине «Классическая механика» для специальности 050110 – Физика образовательная [9] следует, что изучение начинается с основ механики Ньютона и постепенно проходит через механику Лагранжа к механике Гамильтона. Данный подход является традиционным и его, конечно же, нельзя считать ошибочным. Однако его использование не дает студентам целостной картины. Чаще всего на практических занятиях перед ними встает проблема выбора той или иной механики при решении конкретной задачи. Это означает, что восприятие материала осуществляется фрагментарно, что не позволяет делать логические умозаключения и проводить полный анализ информации.

Существует ряд методик, которые стараются облегчить указанные проблемы. В качестве примера можно привести методику с использованием аналитического подхода (многократное применение скобок Пуассона) к решению поставленных задач [10]. Однако, с нашей точки зрения, ее использование еще не достаточно для развития у студентов творческой самостоятельности.

Мы считаем, что развитию и активизации самостоятельности будет способствовать развитие связи между геометрией и классической механикой. Т. е., если ввести в самом начале курса некоторые геометрические представления [11], то студентам будет намного легче ориентироваться в изучении механики и соответственно способа решения той или иной задачи. В этом случае им достаточно будет разобраться с геометрией используемого пространства и тогда выбор механики определится автоматически (рисунок 1).

Из представленного рисунка видно, что при описании физического объекта необходимо учитывать свойства пространства и времени, то есть его геометрию. Механика Ньютона описывается геометрией евклидова пространства, Лагранжа – геометрией конфигурационного пространства, а Гамильтона – фазового. Причем все эти геометрии, а соответственно и механики, взаимосвязаны. Наиболее подробная и совершенная – геометрия фазового пространства, так как она учитывает и геометрические характеристики объекта (координаты), и физические (скорости). При ее упрощении, то есть отбросе некоторых физических характеристик, получаем конфигурационное пространство. Оно имеет структуру дифференцируемого многообразия и получается при прямом произведении n экземпляров трехмерного (например, евклидова) пространства. То есть евклидово пространство является частным случаем конфигурационного и действует на касательном расслоении последнего.

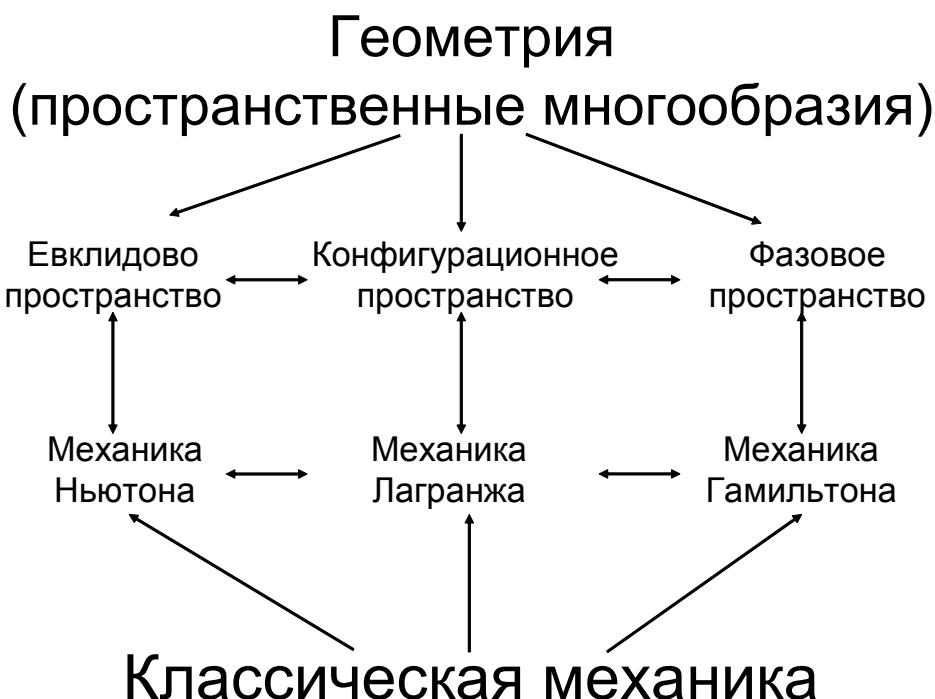


Рисунок 1 – Взаимосвязь пространственных многообразий и различных видов механик, которые используются при описании классической механики

Рассмотрим подробнее каждую из механик в отдельности. Заслуга Ньютона заключается в том, что он пересмотрел и переосмыслил созданную до него структуру теоретической физики. Ньютон обнаружил, что наблюдаемые геометрические величины и их изменения во времени в физическом смысле не характеризуют полностью движения. Следовательно, кроме масс и изменяющихся расстояний между ними существует нечто, что определяет происходящие события. Он понимал, что его законы могут иметь смысл только в том случае, если пространство обладает физической реальностью в той мере, как материальные точки и расстояния между ними. Необходимо было решать задачи не только качественно, но и количественно. А это значит, надо было привлекать математику и ее раздел – геометрию. Ньютон начинал с геометрических преобразований и заканчивал ими, но в основе исходного всегда лежала физическая реальность (иначе физика превратилась бы в математические символы).

Обобщая, можно сказать, что ньютоновская механика стала изучать движение системы материальных точек в трехмерном евклидовом пространстве, в котором действует 6-мерная группа движений. Основные законы инвариантны относительно группы галилеевых преобразований пространства-времени. Так сформировалась первая глубоко научная теоретическая механическая система на основе геометрических идей.

Лагранж пошел по пути критического обобщения предшествующего опыта, отмечая ограниченность теоретической механики в рамках евклидо-

вого пространства. В основу своей теории он заложил такие геометрические принципы, как законы сохранения импульса, момента импульса, энергии и вариационный принцип. Все они были объединены в единый принцип Даламбера-Лагранжа и получено общее уравнение движения.

Лагранж ввел понятия об обобщенных координатах и силах, получил уравнения, делающие более простым решение задач. Однако он не достиг полного раскрытия природы теоретической механики и ее математического обоснования. В его механике нет четкой системы математических понятий и принципов. Нематематизированными остаются силы, массы, упускаются эксперименты. Главный недостаток заключается в том, что механика Лагранжа не смогла решить задачи взаимодействия (притяжения и отталкивания) между материальными точками.

В схеме Лагранжа движение описывается на языке обобщенных координат и скоростей в n -мерном пространстве (n – число степеней свободы механической системы). Здесь используются точечные преобразования, представляющие собой различные способы перехода от одной системы обобщенных координат к другой. Конфигурационное пространство, в котором описывается механика Лагранжа, имеет структуру дифференцируемого многообразия. Функция Лагранжа есть касательное расслоение конфигурационному пространству, и является разностью кинетической и потенциальной энергий.

Метод Гамильтона глубже проник в главную проблему теоретической механики – установление законов движения механической системы, и стал общим методом изучения всех свободных систем тел. Его суть сводилась к отысканию характеристической функции. Далее, совместно с Якоби, Гамильтон добился фундаментального расширения своего математического аппарата и его механика стала в какой-то степени вершиной теоретической механики.

В механике Гамильтона дополнительные обобщенные импульсы становятся координатными переменными фазового пространства и эти канонические переменные подвергаются каноническим преобразованиям в этом пространстве. Гамильтонова механика – это геометрия фазового пространства, а оно имеет структуру симплектического многообразия, и в этом пространстве действует группа симплектических диффеоморфизмов. Система, описываемая ими, задается четырехмерным многообразием. Возведение Гамильтоном обобщенной скорости в ранг одной из координат фазового пространства стало выдающимся достижением и в физике, и в геометрии. Благодаря этому, импульс стал связующим звеном физики и геометрии и совместного описания ими природы.

При упрощении механики Гамильтона (т. е. при упрощении геометрии фазового пространства), получим геометрию конфигурационного пространства, и она переходит в механику Лагранжа. А при упрощении геометрии конфигурационного пространства получаем геометрию евклидова пространства и механика Лагранжа переходит в механику Ньютона. Такой

подход позволяет выявить разницу между тремя схемами, суть которых в изменении геометрии пространств, применяемых для построения их теорий.

Таким образом, очевидна взаимосвязь всех геометрий, и, следовательно, всех трех механик (Ньютона, Лагранжа и Гамильтона), которые описываются в соответствующих пространствах. Такой подход позволяет уже на первых занятиях рассмотреть взаимный переход геометрий и механик из одной в другую, а на остальных занятиях рассматривать их применение к частным вопросам и задачам. Это будет способствовать формированию целостной картины мира у студентов, развивать их творческую активность, активизировать самостоятельную познавательную деятельность и поможет им лучше решать предлагаемые задачи.

Представленный подход был использован нами при проведении педагогического эксперимента на протяжении ряда лет на физическом факультете КарГУ им. ак. Е. А. Букетова [12]. Анализ результатов исследования показал, что:

1) несмотря на то, что в начале изучения курса требуется дополнительное время на изучение основных геометрических понятий и аксиом, оно в дальнейшем компенсируется тем, что нет необходимости объяснять многие факты (так как они автоматически вытекают из геометрии);

2) сокращение числа часов необходимых для изучения материала стало весьма актуальным решением нехватки времени из-за большого объема информации, которую необходимо усвоить студентам.

3) изменение подхода к преподаванию многих разделов от традиционного к проблемному позволило активизировать студентов, которые привыкли пассивно усваивать предлагаемый материал.

Следует отметить что, используя метод геометрических идей также можно рассмотреть и другие разделы теоретической физики, используя геометрии Минковского, Римана, геометрию векторов состояния, Гильберта и др.

Следовательно, предлагаемый подход позволяет весьма эффективно решать многие задачи, возникающие в ходе учебного процесса при изучении не только «Классической механики», но и «Электродинамики», «Квантовой механики» и др. Его применение наряду с развитием познавательной самостоятельности, позволяет развить у студентов мышление и способности использовать полученные знания и навыки при решении задач.

Конечно же, переход к кредитной технологии основывается на кропотливой учебной, методической и организационной работе. Следует отметить, что если организация аудиторной СРС ложится на плечи преподавателей, каждый из которых в зависимости от опыта работы и знания предмета может по-своему организовывать учебный процесс, то организация внеаудиторной СРС зависит уже от всего коллектива вуза, от согласованной работы отдельных кафедр и методических служб. Иначе все преподаватели начнут загружать студентов творческими задачами, заданиями по поиску и обработке огромных объемов информации. Учебно-методические подразделе-

ния должны контролировать, направлять этот процесс и давать рекомендации по его оптимизации. И тогда самостоятельная работа студентов приведет к повышению качества подготовки специалистов и их востребованности на рынке труда, а также к повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. **Никандров, Н. Д.** Современная высшая школа капиталистических стран [Текст] / Н. Д. Никандров. – М.: Высшая школа, 1978. – 279 с.
2. **Низамов, Р. А.** Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов [Текст] / Р. А. Низамов. – Казань: Изд-во КГУ, 1975. – 132 с.
3. **Кузьмина, Н. В.** Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 112 с.
4. **Педагогика и психология высшей школы** [Текст]: учебное пособие (под ред. М. В. Булановой-Топорковой). – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 544 с.
5. **Пидкасистый, П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст]: учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
6. **Основы** кредитной системы обучения в Казахстане [Текст] / С. Б. Абдыгаппарова, Г. К. Ахметова, С. Р. Ибатулин, А. А. Кусаинов, Б. А. Мырзалиев, С. Б. Омирбаев; под общ. Ред. Ж. А. Кулекеева, Г. Н. Гамарника, Б. С. Абдрасилова. – Алматы: Казак университеті, 2004. – 198 с.
7. **Государственный** общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан по специальности 050110 – Физика. Бакалавриат. ГОСО РК 33.08 – 2006. – Астана, 2006, – 36 с.
8. **Государственный** общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан по специальности 5В011000 – Физика. Бакалавриат. ГОСО РК 6.08.014 – 2009. – Астана, 2009, – 33 с.
9. **Типовая** учебная программа. Классическая механика по специальности 050110 – «Физика». Министерство образования и науки РК. [Текст] / Сост. В. Н. Косов, К. К. Истеков, Д. П. Стрыгин. – Алматы, 2006. С. 46–51.
10. **Кондратьев, А. С.** Алгебраические методы при изучении теоретической физики в педагогических вузах [Текст] / А. С. Кондратьев, А. В. Танкова // Физическое образование в вузах, 2003. – Т. 9, – № 1, – С. 94–109.
11. **Арынгазин, К. М.** Геометрические идеи в теоретической физике [Текст] / К. М. Арынгазин. – Алматы, 1994. – 360 с.
12. **Арынгазин, К. М.** Применение метода геометрических идей при проблемном изложении материала в курсе «Теоретическая механика» [Текст] / К. М. Арынгазин, И. Ф. Васильева // В мире образования. 2009. – № 4 (4) – Алматы. – С. 10–15.

Шнипа Наталья Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры современного русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», shnipanat@mail.ru, Барнаул

**СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА К ДИДАКТИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ**

Shnipa Natalja Gennadjevna

High-order lecturer at the chair of modern Russian language and methods of its teaching, philological faculty, GOU VPO "The Altai State Pedagogic Academy", shnipanat@mail.ru, Barnaul

**THE ESSENCE AND SPECIFICITY OF THE FORMING
OF STUDENTS' PREPAREDNESS OF THE PEDAGOGIC
INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION TO THE DIDACTIC
RESEARCH**

Понятие «готовность к дидактическому исследованию» базируется на ключевом понятии «готовность», которое в психолого-педагогической литературе порой отождествляется с такими понятиями, как «подготовка» и «подготовленность». Однако эти термины тесно связаны и взаимообусловлены, но не тождественны. В основном авторы дифференцируют понятия «подготовка» и «готовность», рассматривая подготовку как процесс, а готовность – как результат этого процесса, когда человек «готов» к избранной деятельности. Исходным для такого понимания является определение этого понятия в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, где готовность трактуется как «состояние, при котором все сделано, все готово» [1, с. 142].

К. М. Дурай-Новакова, исследуя вопрос о формировании профессиональной готовности к педагогической деятельности, трактует ее как закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки. Понятия же «подготовка», «подготовленность» указывают на процесс, ведущий к состоянию готовности как результата процесса [2]. О. А. Абдуллина определяет профессиональную готовность учителя как сложное структурное образование, ядро которого составляет положительное отношение студентов к будущей учительской профессии, достаточно устойчивые мотивы педагогической деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности, определенной совокупности профессионально-педагогических знаний, а также определенный опыт их применения на практике [3].

Теоретико-педагогический анализ исследуемой проблемы позволяет определить готовность к дидактическому исследованию, с одной стороны, как интегративное личностное образование, включающее мотивационно-ценностное отношение студентов к дидактическому исследованию, их профес-

сионально-личностные качества, обеспечивающие успешность его проведения, систему методологических знаний о нем и исследовательских умений; с другой стороны – как действенное состояние студента, позволяющее продуктивно использовать эти знания и умения для успешного проведения дидактического исследования.

Опираясь на анализ теоретического и практического состояния проблемы и наше понимание изучаемого явления, в структуре готовности студентов к дидактическому исследованию мы выделили следующие компоненты: личностный, мотивационно-ценностный, теоретический, практический и рефлексивный. Их взаимодействие и составляет сущность готовности.

Следовательно, формирование готовности студентов к дидактическому исследованию мы рассматриваем как процесс становления личности будущего учителя в качестве субъекта исследовательской деятельности на основе учебного моделирования посредством решения учебно-исследовательских задач, результатом которого является тот или иной уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к дидактическому исследованию, теоретических представлений о его методологии и методике проведения, исследовательских умений и профессионально-личностных качеств, обеспечивающих успешное его осуществление. Отличительными чертами данного процесса выступают целенаправленность, целостность, системность, этапность и педагогическое руководство. Соответственно, его целевым назначением является формирование готовности студентов к дидактическому исследованию на уровне, достаточном для его проведения. Данный процесс предполагает определенную последовательность этапов, их взаимообусловленность и подразумевает постоянный переход студентов с менее высокого уровня развития формируемой готовности на более высокий уровень, что достигается определенной последовательностью обучения на каждом из этапов.

Мы предлагаем организовать процесс формирования готовности студентов к дидактическому исследованию в рамках учебного курса «Теория и методика обучения русскому языку» на филологическом факультете педагогического вуза, предполагающего проведение лекционных, практических занятий, самостоятельной работы (3 курс), выход на педагогическую практику (4, 5 курс), написание курсовых (4 курс) и дипломных работ (5 курс). Для нас принципиально важным является то, что, во-первых, и дидактика, и методика – это две отдельные научные области; во-вторых, что каждая из них относится к педагогическим наукам; в-третьих, что они тем не менее имеют общие теоретические основы – закономерности и принципы процесса обучения, сходство в объекте и предметах исследования. Не менее важно, что методика изучает специфическое (главное) прежде всего для дидактики отношение учения и обучения в их единстве и взаимодействии и все, что с ними связано (методы, средства, формы обучения и др.).

Такой вариант формирования готовности, по-нашему, будет естественнее, органичнее и продуктивнее, чем введение изолированных спецкурсов по методологии и методике дидактического исследования, так как, во-первых,

любое дидактическое исследование базируется на определенном предметном содержании; во-вторых, это, соответственно, обеспечит конкретность, наглядность общетеоретических положений, методологических установок и их выход в практику обучения; к тому же результаты дидактического исследования в итоге требуют методического осмысления и выхода на конкретно-методический уровень; в-третьих, у студентов появится возможность при изучении теории и методики преподавания на третьем курсе обучения на практическом уровне освоить методику дидактического исследования, какой возможности не предоставит курс дидактики в силу своей обобщенности и абстрактности, временных ограничений и отсутствия у студентов к моменту изучения дидактики методических знаний и умений; в-четвертых, на наш взгляд, нельзя научить грамотно проводить методическое исследование, не подготовив к проведению дидактического, точно так же, как нельзя из процесса обучения изъять курс дидактики и сразу перейти к изучению предметной методики. Ведь в вузе мы прежде всего готовим педагога, а затем уже – педагога определенной специальности.

Конечно, теоретические основы формирования такой готовности естественным образом закладываются в процессе изучения педагогики на первом – втором курсе обучения, где студенты знакомятся с некоторыми методологическими вопросами педагогической науки, с методами и логикой педагогического исследования. Заметим, что вопросы по методологии дидактического исследования специально не рассматриваются в курсе педагогики. Хотя существуют и научные труды, и монографии по методике и методологии дидактического исследования, современные учебные пособия по дидактике, методологии педагогики, свидетельствующие об их актуальности. Кроме того, без наличия методических знаний и умений, которые студенты получают только на третьем курсе вуза, невозможно или крайне затруднительно грамотно исследовать и учить исследовать процесс обучения. Поэтому представляется целесообразным готовить студентов к дидактическому исследованию в процессе преподавания частных методик. Методический курс рассматривается как логическое продолжение формирования такой готовности.

В связи с тем, что в методическом курсе обучения в числе других используются теоретические положения, разработанные дидактикой, дидактическая терминология, что влечет за собой дублирование в тематике, сходство содержательного наполнения, возможно разумное объединение (сочетание) дидактики и методики в учебных целях на уровне вузовских учебных дисциплин в одном курсе. Такое единство изучения дидактического и предметного, методического, содержания придаст конкретность, предметность первому и теоретическую обоснованность второму. С этой целью необходимо несколько пересмотреть последовательность и содержание изучения вузовского курса методики, ориентированного в большей степени на подготовку учителя-практика, нежели учителя-исследователя, и внести в него некоторые изменения с учетом знаний и умений по методологии педагогического исследования, уже полученных студентами в курсе общей педагогики.

При этом возможно рационально сократить учебный материал, повторяющий общетеоретические положения дидактики. Не исключение, но рациональное сокращение в изложении общих вопросов теории обучения в курсе методики на лекционных занятиях (теория школьных программ и учебников; теория урока и его планирования и др.) позволит сэкономить учебное время (часы) и предоставит возможность для формирования теоретических знаний по методологии дидактического исследования и соответствующих исследовательских умений. В этом случае целесообразным будет введение в учебный курс «Теория и методика обучения русскому языку» дополнительных элементов содержания, имеющих непосредственное отношение к процессу формирования готовности студентов к дидактическому исследованию и в целом к формированию личности учителя-исследователя.

Таким образом, содержание указанного процесса в учебных целях условно можно разделить на несколько этапов: этап теоретических знаний, операционно-деятельностный, эмпирический, творческий. Каждому этапу, соответственно, присущи «свои» организационные формы обучения, к которым относим лекции, практические занятия, педагогическую практику и самостоятельное создание исследовательского продукта. Поэтому процесс формирования готовности студентов к дидактическому исследованию представляет собой учебную деятельность академического типа по специально разработанной программе, предполагающей интеграцию учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов. Вычленение в названном процессе определенных этапов позволяет использовать адекватные методы обучения.

Выбор методов и средств определяется и логикой построения занятий, их дидактическими целями, условиями, влияющими на формирование готовности. Достижение цели и решение задач процесса формирования готовности к дидактическому исследованию, реализацию его содержания мы связываем с применением оптимально сочетаемых традиционных, проверенных практикой способов организации обучения и «новых» организационных форм и методов, активизирующих развитие всех компонентов готовности.

На наш взгляд, проблемное обучение отвечает требованиям времени и логике наших рассуждений: обучать, исследуя; исследовать, обучая. Только так (готовя к дидактическому исследованию посредством моделирования этого вида деятельности на учебных занятиях), можно качественно подготовить в педагогическом вузе будущего педагога к проведению исследования.

Обеспечение проблемного характера обучения уже на лекционных занятиях является важным основанием перехода студента из позиции обучаемого в позицию обучающегося. С этой целью на лекциях для раскрытия сущности и специфики дидактического исследования используется проблемно-информативный метод предоставления материала, обязательно предполагающий элементы беседы по теме занятия с опорой на общую эрудированность и личный познавательный опыт студента, выступление студентов с лекциями (это может быть отдельный вопрос лекции) перед сокурсниками. В данном случае

деление на лекционные и семинарские занятия если не теряет смысл, то, по крайней мере, приобретает условный характер за счет использования на лекциях учебно-исследовательских заданий, выполнение которых имеет «подготовительное» значение для целенаправленного формирования исследовательских умений и способов действий. В процессе их выполнения студенты остаются в рамках не только репродуктивного мышления, но и развивают самостоятельное творческое мышление. На этом этапе работы большое значение отводится контролю за их действиями и ходом рассуждений студентов со стороны преподавателя.

На следующем этапе преподаватель также направляет, корректирует деятельность студентов, но при этом приобретает важность и самоконтроль с их стороны. Обучение приемам самоконтроля уже само по себе является действенным средством формирования готовности студентов к дидактическому исследованию. Для этого можно использовать несколько способов: сообщение цели контроля, способов его проведения, изучение оценочной деятельности педагога, знакомство с критериями оценивания и его процедурой, оценку и обоснование ответов одноклассников и др. Сравнение самооценки и оценки преподавателя позволяет оценить эффективность формирования готовности.

Для целенаправленного формирования исследовательских умений и способов действий, необходимых для проведения дидактического исследования, на практических занятиях по преимуществу используется частично-поисковый метод обучения. Его применение позволяет побуждать студентов к активной исследовательской деятельности путем постановки вопросов, комментирования ответов, сопоставления знаний. Учебное моделирование на основе решения учебно-исследовательских задач в лабораторных условиях тоже позволяет освоить логику и процедуру дидактического исследования.

Моделирование дидактического исследования и отдельных его элементов выражается в особой логике постановки и решения учебно-исследовательских задач по дидактическим проблемам процесса обучения, способов формирования исследовательских действий, определяющихся логикой самого исследования и спецификой решаемой проблемы. Причем решение каждой последующей задачи предусматривает закрепление действий, освоенных при решении предыдущей задачи, добавляет новое знание, формирует новое умение, отношение, оценку. Учебно-исследовательские задачи выступают одновременно и как объект исследования, и как средство подготовки к этому виду деятельности. Решение учебно-исследовательских задач не только активизирует мыслительные процессы, но и порождает у студентов интерес к процессу формирования исследовательских умений, положительную мотивацию.

В зависимости от специфики формируемых умений и способов действий форма организации выполнения учебно-исследовательского задания может быть разной: индивидуальной (с учетом склонностей и способностей студентов), групповой (оно выполняется в малых группах, состоящих из 3–4 человек), фронтальной (задание обычно выполняется всем коллективом группы).

одновременно). В этом случае уместно характеризовать практические (семинарские) занятия как проблемные и проводить их в виде эвристической беседы, диспута, ролевой игры, учебного микроисследования и др.

Использование учебно-исследовательского (поискового) метода обучения во время прохождения педагогической практики позволяет студентам приобрести самостоятельный опыт нахождения и формулирования учебных проблем, поиска способов их решения и в целом получить опыт планирования и проведения самостоятельного дидактического исследования. Именно его использование способствует совершенствованию теоретической и практической готовности студентов к дидактическому исследованию, комплексному овладению ранее известными способами исследовательской деятельности и творческому их осмыслению, заключающемуся в поиске и реализации новых способов действий, в умении решать новые, более сложные исследовательские проблемы в реальной практике обучения.

В данном случае меняется характер прохождения практики: студенты учатся не только планировать и проводить уроки, но и заниматься исследовательской деятельностью, с дидактических позиций анализировать процесс обучения. На этом этапе необходим периодический контроль за ходом исследования, которое студент выполняет самостоятельно, через педагогическое консультирование и разработанные преподавателем методические указания.

Результаты исследовательской работы студентов должны быть обязательно обработаны и представлены в виде презентаций, докладов, сообщений на специально организованной с этой целью итоговой конференции, которая может являться одновременно защитой курсовых или предзащитой дипломных работ. Для начинающих студентов-исследователей это будет хорошей возможностью перенять опыт проведения исследования, а для старшекурсников – поделиться опытом проделанной работы, обозначить направления дальнейших исследований в области дидактики и перспективы сотрудничества со школьными учителями. В этом случае преподаватель выполняет функции консультанта.

Таким образом, формирование готовности студентов к дидактическому исследованию должно быть органично включено в учебный процесс и реализовано во взаимосвязи теоретических, практических занятий, педагогической практики и студенческих исследовательских проектов.

Библиографический список

1. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. **Дурай-Новакова, К. М.** Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
3. **Абдуллина, О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

РАЗДЕЛ IV

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378

Шобонова Любовь Юрьевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, аспирант, l.love80@mail.ru, Нижний Новгород

Цветкова Светлана Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Нижний Новгород

СУЩНОСТЬ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Shobonova Lubov Yuryevna

The teacher of the chair of foreign languages, graduate student, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, l.love80@mail.ru, Nizhniy Novgorod

Tsvetkova Svetlana Evgenjevna

Candidate of pedagogical science, docent of the chair of foreign languages, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Nizhniy Novgorod

THE ESSENCE OF METAPROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE NOT-LANGUAGE HIGH SCHOOL

В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами и появления новых средств коммуникации актуальной проблемой профессионального образования становится совершенствование языковой подготовки будущего специалиста любого профиля. Соответственно повышаются требования образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза.

В контексте нашего исследования основным подходом к дополнительной после вузовской подготовке преподавателя иностранного языка является компетентностный подход, а стратегической целью исследования – формирование метапрофессиональной компетенции у преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

В данной статье мы рассматриваем особенности компетентностного подхода применительно к дополнительной подготовке преподавателя, определяем сущность и содержание метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе.

В условиях интеграции Российской Федерации в мировое и европейское экономическое пространство возникает необходимость перехода от

традиционной или когнитивной парадигмы к компетентностной, направленной на развитие самостоятельности и конкурентоспособности будущего специалиста.

Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс нашла отражение в государственных директивных установках, в частности, в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» [3, с. 2–14], которая предписывает внедрение компетенций и компетентностного подхода.

Целью образования при компетентностном подходе становится содействие успешной адаптации специалиста в современном постиндустриальном обществе, а не просто его отвлечённому от общественной ситуации развитию.

В качестве основных понятий при компетентностном подходе используются понятия «компетенция» и «компетентность». Для понимания значений данных терминов следует, прежде всего, обратиться к толковым словарям.

Согласно словарям русского языка, слова «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами. Слово компетенция (от лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) трактуется в широком смысле как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён», а также как «круг чьих-нибудь полномочий, прав». Под компетентностью (от лат. *competentis* – способный) понимают «обладание компетенцией», то есть знанием, опытом, позволяющим судить о чём-либо [6, с. 288; 7, с. 295].

Компетентность как характеристика специалиста, его способности к эффективной профессиональной деятельности стала узловым понятием компетентностного подхода в образовании.

Принятие компетентностного подхода в качестве одного из ведущих предопределило рассмотрение цели образовательного процесса как формирование ключевых компетенций, что отмечено в текстах «Стратегии модернизации общего образования» и «Концепции модернизации содержания общего образования на период до 2010 года» [3, с. 2–14].

В процессе научно-практической деятельности отечественных педагогов сложилась классификация, которая включает в себя следующие ключевые компетенции [1]:

- ***социально-политическая компетенция***, предполагающая социальную активность субъекта, готовность и потребность в постоянном самосовершенствовании;
- ***поликультурная компетенция***, предполагающая открытость к восприятию, способность к уважению и пониманию других культур;
- ***языковая компетенция***, предполагающая владение несколькими языками, способность к установлению «диалога культур»;
- ***информационная компетенция***, предполагающая умение работать с различными источниками информации, владение средствами новых информационных технологий;

– **предметно-деятельностная компетенция**, предполагающая наличие широкого кругозора в сочетании с глубокими познаниями в области профессиональной деятельности.

Обзор современных исследований свидетельствует о том, что среди педагогов пока нет чёткой позиции по поводу того, какой термин следует использовать, компетенция или компетентность. Так в трактовке ключевых компетенций / компетентностей И. А. Зимней обращает на себя внимание употребление понятия «компетентность» как синонима понятию «компетенция» [2]. При этом автор подчёркивает, что компетенции – внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях.

Метапрофессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе предполагает наличие знаний и умений в области профессионально-образовательных тенденций и инноваций. Она существует автономно, над или вне основной профессионально-предметной или иноязычно-коммуникативной компетенции преподавателя, однако оказывает существенное влияние на продуктивную реализацию последней при организации процесса языковой подготовки студентов в условиях неязыкового вуза.

Анализ основных положений компетентностного подхода и научно-педагогической литературы по проблеме компетентности и ключевых компетенций позволил нам определить содержание мета-профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в единстве её ценностно-мотивационного, когнитивно-операционного и оценочно-рефлексивного компонентов.

Ценностно-мотивационный компонент означает наличие у преподавателя мотивации к повышению своей квалификации, а именно стремления к овладению знаниями и умениями, составляющими его метапрофессиональную компетенцию.

Под мотивацией в широком смысле подразумевается то, ради чего человек выполняет ту или иную деятельность. В рамках изучения проблемы профессионального опосредованного общения О. Г. Красикова, Н. З. Магазова акцентируют внимание на социально-значимых и узколичностных мотивах будущего специалиста [4; 5]. Для социально-значимых мотивов характерно стремление субъекта квалифицированно выполнять свою работу, быть компетентным в своей области. Узколичностные мотивы связаны со стремлением углубить свои знания по специальности, расширить свой профессиональный кругозор.

В нашем исследовании социально-значимые и узколичностные мотивы, связанные с осознанием личностного смысла в овладении профессионально-важными знаниями и умениями, являются наиболее значимой частью мотивационной сферы преподавателя и, следовательно, условием эффективного формирования его метапрофессиональной компетенции.

Очевидно, что метапрофессиональная компетенция преподавателя иностранного языка предполагает наличие знаний и умений в области учебно-методической и научно-педагогической деятельности в условиях высшего профессионального образования. Следовательно, в структуре исследуемой компетенции следует выделить *когнитивно-операционный компонент*, который, в свою очередь, включает в себя следующие ключевые компетенции: проектировочную, информационно-аналитическую и самообразовательную.

Рефлексивно-оценочный компонент связан с развитием способности к самоорганизации и саморазвитию, с адекватной самооценкой своих потребностей, умений и возможностей. Рефлексивно-оценочные умения определяют понимание собственной значимости в педагогическом коллективе, познание себя и уровня своей самореализации в процессе профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.

Структура и содержание метапрофессиональной компетенции преподавателя представлены в таблице.

Структура и содержание метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе

Компоненты метапрофессиональной компетенции	Содержание компонентов метапрофессиональной компетенции
1	2
Ценностно-мотивационный	<i>Ценностно-мотивационный компонент</i> означает наличие у преподавателя иностранного языка: - интереса к расширению профессиональных знаний в условиях дополнительного образования; - осознания важности и значимости метапрофессиональной компетенции для успешной профессиональной деятельности; - стремления использовать знание профессионально-образовательных тенденций в процессе планирования и организации языковой подготовки студентов; - желания повысить свою квалификацию и овладеть метапрофессиональной компетенцией преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

1	2
Когнитивно-операционный компонент	1. Проектировочная компетенция, предполагающая наличие знаний о специфике языковой подготовки студентов – будущих специалистов, а также наличие умений планировать, проектировать и организовывать учебный процесс в соответствии с тенденциями и требованиями профессионального обучения. Наличие познаний или осведомлённости: – о закономерностях моделирования системы языковой подготовки в неязыковом вузе; – об особенностях образовательного процесса языковой подготовки в неязыковом вузе; – о требованиях нормативно-программной документации (ГОСТов, квалификационных характеристик, примерной программы по иностранному языку для неязыковых вузов); – о разработке содержательного компонента подготовки с учётом требований нормативно-программной документации; – о современных профессионально-образовательных тенденциях и инновациях в обучении иностранному языку; – о построении процесса языковой подготовки в контексте требований современного профессионального обучения; – о возможностях формирования профессиональных качеств специалиста средствами иностранного языка – Наличие профессионально-значимых умений: – использовать нормативно-программную документацию, определяющую требования к языковой подготовке в вузах неязыковых специальностей, при разработке учебных программ по иностранному и деловому иностранному языку; – использовать требования образовательного стандарта и квалификационных характеристик будущих специалистов при разработке учебных программ по иностранному языку для разных специальностей; – моделировать систему языковой подготовки, её целевой, содержательный и процессуальный компоненты в контексте современных профессионально-образовательных подходов и принципов; – проектировать содержание и процесс языковой подготовки соответственно специфике профессионального обучения в неязыковом вузе 2. Информационно-аналитическая компетенция, предполагающая наличие умений работать с различными источниками информации, а именно: – осуществлять поиск и извлекать необходимую учебно-методическую и научно-педагогическую информацию из различных источников (статей, авторефератов, монографий); – критически оценивать, извлекать, перерабатывать и использовать необходимую профессионально-значимую информацию адекватно поставленной цели; – продуктивно пользоваться ресурсами международной информационной сети.

1	2
	3. Самообразовательная компетенция, предполагающая наличие способности и умений: – совершенствовать свою метапрофессиональную компетенцию, пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной научно-педагогической и учебно-методической деятельности; – самостоятельно выделять, анализировать и усваивать значимые научно-педагогические и методические аспекты в процессе работы с информацией, – развивать и совершенствовать свой профессиональный кругозор в сфере деятельности преподавателя иностранного языка. Развитие самообразовательной компетенции частично обусловлено небольшим объемом времени, отводимым на дополнительную после вузовскую подготовку преподавателя, и является важным условием непрерывного самообразования специалиста.
Рефлексивно-оценочный компонент	Рефлексивно-оценочный компонент связан с развитием способности к самоорганизации и самообразованию, с адекватной оценкой своих умений и возможностей. Он предполагает: – адекватную самооценку своей подготовленности к реализации языковой подготовки студентов в контексте новых профессионально-образовательных ориентиров; – адекватную оценку самореализации в процессе своей профессионально-предметной и научно-педагогической деятельности; – адекватную оценку своего отношения и взаимодействия в процессе профессионального общения; – осознание своих потребностей и возможностей к самостоятельному овладению профессионально-важными знаниями и умениями; – осознание своих потребностей и возможностей к развитию творческого потенциала в процессе научно-педагогической деятельности

Рассмотрение структуры и содержания метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, представленной в таблице 1, позволяет нам сформулировать следующие характеристики исследуемой компетенции.

1. Понятие метапрофессиональная компетенция преподавателя шире, чем простая сумма знаний, умений и навыков. Оно включает в себя не только когнитивно-операционный, но ценностно-мотивационный и оценочно-рефлексивный компоненты.

2. Знания и умения, составляющие ключевые компетенции отличаются от отвлечённых ЗУНов когнитивного подхода, так как они:

- выражают образовательные потребности общества, т. е. ориентированы на их применение в учебно-методической деятельности современного преподавателя;

– имеют комплексный характер, т. е. образуют совокупность и взаимосвязь умений проектировочного, информационно-аналитического и самообразовательного характера.

3. Опираясь на определение понятия «компетенция» в трактовке И. А. Зимней [2], мы обосновываем выбор понятия «компетенция» в нашем исследовании. Понятие метапрофессиональная компетенция преподавателя используется в нашем исследовании как синоним к понятию компетентность. Метапрофессиональная компетенция молодого преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе представляется нам как внутреннее, потенциальное, скрытое новообразование (совокупность знаний, представлений, алгоритмов действий), сформированное в условиях дополнительной подготовки в вузе, готовое достичь необходимого уровня развития и постепенно «превратиться» в компетентность в процессе дальнейшей учебно-методической и самообразовательной деятельности.

Обобщая всё выше изложенное относительно структуры и содержания метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, можно сформулировать следующее определение основополагающего понятия нашего исследования.

Метапрофессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе представляет собой интегральное качество субъекта педагогической деятельности, характеризующее его знания, умения и индивидуально-психологические качества, обуславливающие способность и готовность к эффективной организации языковой подготовки студентов в условиях неязыкового вуза с учётом требований профессионального обучения, а также способность к самообразованию и расширению профессионального кругозора в процессе самостоятельной научно-педагогической деятельности.

Всё вышеизложенное позволяет нам констатировать, что научная и теоретическая значимость данной статьи заключаются в определении и раскрытии содержания и сущности метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе, что, в свою очередь, обуславливает моделирование процесса формирования у преподавателя исследуемой компетенции. Практическая значимость данной статьи заключается в том, что представленные в ней научно-теоретические результаты могут быть использованы в системе дополнительного послевузовского образования преподавателя иностранного языка в любом неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Будик, И. Б. Развитие профессионально-значимых качеств будущего специалиста в контексте формирования ключевых компетенций [Текст] / И. Б. Будик // Дополнительное образование. – 2001. – № 3. – С. 52–54.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Электр. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>

3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 2. – С. 2–14.
4. **Красикова, О. Г.** Формирование профессиональной иноязычной юридической речи у курсантов вузов МВД России [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Г. Красикова. – Нижний Новгород, 2004. – 207 с.
5. **Магазова, Н. З.** Обучение студентов неязыкового вуза самостоятельному профессионально-ориентированному чтению научно-технических текстов (на материале английского языка) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. З. Магазова. – Минск, 1995. – 142 с.
6. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / РАН; Ин-т им. Виноградова. – 4-е изд.: доп. М: Азбуковник, 1997. – 944 с.
7. **Современный** словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.

УДК 37

Егорова Марина Михайловна

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

**АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИСЕМИИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КАК СРЕДСТВО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

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 REALIZATION ANALYSIS OF THE POLYSEMY
IN THE ART TEXT AS MEANS OF PERFECTION OF SPEECH
CULTURE OF STUDENTS-PHILOLOGISTS**

Совершенствование речевой культуры молодежи в наши дни – социально значимая необходимость, поскольку является важной составляющей общей культуры личности, что отмечал В. А. Сухомлинский: «речевая культура выражает самую сущность культуры человеческой» [4]. А состояние уровня речевой культуры современного молодого поколения не может не тревожить как представителей науки, так и общество в целом.

Культуру речи справедливо считают визитной карточкой любого человека, свидетельствующей об общей культуре личности, проявляющейся в любой сфере деятельности. Ю. В. Рождественский подчеркивает: «Речевая культура личности субъективна и индивидуальна. Она представляет со-

бой эрудицию в области речевой культуры общества и умение пользоваться этой эрудицией, а также отвечающими ей навыками. Речевая культура общества есть отбор, собирание и хранение лучших образцов речевой деятельности. Использование и обучение этим образцам формирует речевую культуру личности. В этом смысле культура личности зависит от культуры общества» [2].

Таким образом, речевая культура общества является фундаментом речевой культуры отдельной личности. Значение речевой культуры окружающей среды в формировании культуры речи индивида отмечает Л. П. Федоренко: «Для наличия высокого развивающего потенциала естественной речевой среды необходимо, чтобы эта среда обладала богатой лексикой и в ней употреблялись разнообразные грамматические формы» [5]. Изучением взаимодействия этих речевых структур занимается языковая педагогика и языковая дидактика, а общее языкознание устанавливает их различие.

Речевая культура личности предполагает не только верное использование классических прецедентов речи, но и выработку собственного стиля в устной и письменной речи, что предполагает наличие чувства, а также вкуса, чего невозможно достигнуть без правильно воспитанной речевой эмоции и уместного ее выражения.

Важное место в совершенствовании культуры речи юношей и девушек занимает этический аспект, связанный с овладением различными коммуникативными формами, учитывающими ситуацию, возрастную и социальный статус участников общения. Парадоксом сегодняшнего дня является тот факт, что в условиях быстрого развития материальной сферы, изобретения и использования новых технических средств речи существенных положительных изменений в речевой культуре не происходит.

Одной из важнейших причин существующих негативных процессов в формировании речевой культуры юношества является массовое падение интереса к чтению, и в первую очередь чтению художественных произведений. В связи с этим обедняются эмоциональная и интеллектуальная сферы личности, что в дальнейшем сказывается на формировании мировоззрения молодого человека, а также его шкалы оценок во всех аспектах взаимосвязи с окружающим миром. Очевиден дисбаланс тематики самостоятельного выбора произведений для чтения: большим спросом пользуются книги развлекательного характера, как правило, низких художественных достоинств – «кича (китча)», «чтива», «паралитературы». Речь идет о триллерах, детективах, фантастике, приключениях, ужасах и мистике. Такого рода произведения не способны положительно влиять на формирование моральных и этических норм личности, ее эстетического вкуса и качественному пополнению словарного запаса.

Восприятие читателем любого возраста литературного произведения – это сложный творческий процесс, основанный на жизненном и культурном опыте личности. Значение чтения и изучения литературы в совершенствовании речевой культуры молодого человека не раз отмечались и в психоло-

гии, и в методике, в трудах таких ученых, как В. В. Голубков, А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон, Н. И. Кудряшев, О. И. Никифорова, Н. О. Корст, В. Г. Маранцман и др. Особое внимание в научных трудах данных авторов уделяется проблеме восприятия произведений искусства слова, что является результатом анализа как произведения в целом, так и его составляющих.

Сегодня методология лингвистики предлагает самые разнообразные формы и методы совершенствования речевой компетенции молодежи, и одним из наиболее эффективных способов является анализ текста, в том числе художественного. Художественный текст является для студентов основным источником лингвистической и эстетической информации и потому по праву должен стать основой совершенствования речевой культуры юношества.

Работа над текстом способствует развитию языковой чуткости, эстетическому осмыслению поставленных проблем. Этимология слова текст отражает представление о произведении словесного искусства еще в древности: текст – фр. *texte*, англ. *text*, от лат. *textus* «ткань, сплетение, структура; связное изложение». Основные признаки текста – внутренняя связность, единство содержания и формы, а также различные типы связи – логические, грамматические, лексические, стилистические, ассоциативные – являются образцом для работы над совершенствованием собственной речи.

Не менее важно и то, что художественный текст обладает эмотивностью, то есть способностью вызывать эмоциональные реакции – воспринимая текст, читатель включает его в свою систему представлений о мире, причем степень совпадения восприятия текста с авторским смыслом зависит от степени сходства автора и читателя как личностей.

Остановимся на основных особенностях работы с художественным текстом. Фундаментом литературоведческого и стилистического изучения текста является лингвистический анализ, поскольку в тексте реализуются все языковые единицы – от фонемы до предложения. Текст как объект лингвистического исследования представляет собой информационное и структурное единство, функционально завершенное речевое целое. Лингвистический анализ учитывает и значение текста в развитии общественной мысли и актуализации социальных проблем, следовательно, способствует решению воспитательных задач в образовательном процессе. Так определяет особенности лингвистического анализа Л. В. Поповская (Лисоченко): «Лингвистический анализ художественного текста, уходя истоками в лингвистические традиции, от функционального анализа, устанавливавшего реализацию интенциональных возможностей грамматических форм, лексических единиц и синтаксических конструкций, пришел к когнитивно-концептуальному анализу, цель которого – воссоздание языковой картины мира его автора с позиций когнитивной лингвистики и лингвопоэтики, ориентированных на выражение ценностного восприятия мира» [1].

В современной лингвометодике происходит смена функционального подхода к анализу текста как продукта речевого творчества когнитивно-концептуальным, хотя данная сфера научных исследований нуждается в более

глубоком и детальном обосновании. Принципиальное отличие когнитивно-концептуального подхода к анализу текста заключается в индивидуальном характере интерпретации текста как результата деятельности сознания языковой личности: «...слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как оно воздействует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпаемом возможном его содержании» [6].

Главным объектом лингвистического анализа является слово, которое в тексте функционирует на трех уровнях: семантическом, метасемиотическом и лингвопоэтическом. Большую часть словарного состава русского языка составляют многозначные слова, которые являются неиссякаемым источником появления новых значений слова, его переосмысления, порой неожиданного и необычного. На эту особенность полисемии указывал еще Н. В. Гоголь, характеризуя язык А. С. Пушкина: «каждое слово необъятно, как поэт». Процесс появления новых значений слова в тексте характеризует Г. В. Степанова:

«Взятое отдельно, слово манифестирует только себя, свое значение. Взятое в тексте, слово манифестирует и свое значение через сумму признаков, и значение слов, с которыми связано в тексте, будучи представителем одного из признаков сочетающегося слова. Именно в этой двойной функции слова в речи и проявляется тот же механизм, что и в рождении нового слова, точнее – нового значения» [3]. Мастера художественной литературы в своих произведениях раскрывают семантические оттенки многозначных слов, часто незаметные в повседневном употреблении. Для того чтобы студент мог овладеть техникой употребления многозначных слов в речи, он должен научиться анализировать их использование в художественных текстах.

В полисемии заложены большие возможности образности речи: перенос названия одного предмета на другой придает высказыванию живость, оригинальность, свежесть. Поэтому многозначность широко используется в художественной литературе в качестве изобразительно-выразительного средства. Многозначность слова лежит в основе метафоры, метонимии, синекдохи, служит основой для создания каламбуров. Рассмотрим те характерные особенности данных средств художественной изобразительности, которые необходимо учитывать при работе с текстом.

Метафора – наиболее распространенная разновидность реализации полисемии. Метафорическое значение называет новое понятие старым, знакомым словом, сопоставляя новые явления жизни с уже известным кругом понятий, являясь при этом средством оценки и выполняя номинативную функцию.

Метафоры могут быть общезыковыми и индивидуально-авторскими:

– общезыковые (поэтические) метафоры обладают двумя семантическими планами – образом и прообразом – и имеют экспрессивно-эмоциональное значение: *горячее сердце, вихрь событий, буря страстей;*

– так называемые сухие (мертвые) метафоры утратили образное значение и воспринимаются как прямые, а не переносные названия предметов, действий, признаков: *течение времени, нос чайника, серп луны*;

– особо выразительную силу придают тексту индивидуально-авторские метафоры. Эти метафоры всегда индивидуальны, источники их создания неисчерпаемы, так как не существует границ сопоставления в тексте предметов, действий, состояний: *сыплет черемуха снегом (С. Есенин), золотые ладьи облаков (А. Блок), желтая кисточка огня (М. Горький)*.

Зачастую употребление одной метафоры влечет за собой нанизывание новых метафор, связанных по смыслу с первой, образуя развернутую метафору. Как правило, развернутая метафора используется в поэтической речи: *Февраль. Достать чернил и плакать! Рыдать о феврале навзрыд...* (Б. Пастернак). Высшей формой метафорического выражения является симфора (от греч. соотнесение, совмещение) – соединение нескольких метафор при отсутствии связующих звеньев: *В воде опрокинулся лес (А. А. Фет)*.

От метафорических переносов следует отличать переносы наименований по смежности – метонимические.

При метонимических переносах вторичные значения возникают на основе ассоциативных связей:

– между предметом и материалом, из которого предмет сделан: *«Не то на серебре – на золоте едал» (А. С. Грибоедов)*;

– между содержимым и содержащим: *«Ну, скушай же еще тарелочку, мой милый!» (И. А. Крылов)*;

– между действием и орудием этого действия: *«Перо его местию дышит» (А. К. Толстой)*;

– между автором и его произведением: *«Читал охотно Апулея, а Цицерона не читал» (А. С. Пушкин)*;

– между местом и людьми, находящимися на этом месте. *«Но тих был наш бивак открытый» (М. Ю. Лермонтов)*.

Своеобразную разновидность метонимии представляет синекдоха – перенос названия с части на целое: Шлют вас, не спросясь, а тут режут за очки (И. Э. Бабель).

Неумелое использование таких тропов, как метафора, метонимия, синекдоха, приводит к речевым ошибкам, неудачные метафорические и метонимические переносы придают высказываниям нелепый комизм. Целые коллекции таких примеров, которые служат дидактическим материалом для анализа и исправления речевых и стилистических ошибок, можно найти в учебных пособиях, методической литературе, Интернете.

Трудно переоценить значение анализа художественного текста в совершенствовании речевой культуры молодежи. Важную роль художественного текста в процессе обучения русскому языку отмечали как ученые дореволюционной эпохи, так и современные филологи и методисты. Совершенно очевидно, что лингвистический анализ текста – это неотъемлемая часть целенаправленной работы по освоению системных знаний об основных при-

знаках выразительности речи, о языковых механизмах создания образного высказывания. Осознанное восприятие языковых изобразительно-выразительных средств, в том числе основанных на полисемии, служит не только осознанию художественной ценности текста, но и лежит в основе создания собственных текстов, выработке приемов и навыков воспроизведения собственной устной и письменной речи.

Итак, анализ реализации полисемии в художественном тексте дает возможность постоянно обновлять словарь носителя языка, делать речь достаточно интересной и индивидуальной. Всестороннее изучение полисемии позволяет убедить обучаемых в том, что русский язык – это не скучная плоскость, а многомерная планета лексики, образов, возможностей для реализации не только чужих, но и собственных мыслей.

Библиографический список

1. **Поповская (Лисоченко), Л. В.** Лингвистический анализ художественного текста в вузе. [Текст] / Л. В. Поповская (Лисоченко): Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006.
2. **Рождественский, Ю. В.** Общая филология. [Текст] / Ю. В. Рождественский: М. Фонд «Новое тысячелетие», 1996.– 326 с.
3. **Степанова Г. В.** Семантика многозначного слова [Текст] / Г. В. Степанова: Калининград: Изд-во КГУ, 1978.
4. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский: Издательство «Радянська школа», 1985.
5. **Федоренко, Л. П.** Анализ теории и практики методики обучения русскому языку [Текст] / Л. П. Федоренко: Курск, 1994.
6. **Якобсон, Р. О.** Язык в отношении к другим системам коммуникации [Текст] / Р. О. Якобсон: М., 1985.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.62

Ярычев Насруди Увайсович

Кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, nasrudiny@mail.ru, Грозный

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Yarychev Nasrudi Uvaysovich

Candidate of Philosophy, Docent, the head of the department of social pedagogy and psychology of Chechen institute of teachers advanced training, nasrudiny@mail.ru, Grozny

CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF TEACHER AS THE SUBJECT OF THE THEORETICAL ANALYSIS

Особое уважение к учительскому труду – исконная национальная российская традиция. Российское учительство всегда обладало моральным авторитетом, который считался цветом русской интеллигенции. Однако в последнее время отношению к учителю изменилось и в целом рассматривается как неоднозначное: старшее поколение отмечает его заслуги, но учащиеся и многие их родители высказывают критику в адрес педагога. В современном обществе учителя перестали ценить как профессионала, как личность. Тем не менее, в Чеченской республике педагог остается значимым лицом для общественности. Не смотря на социальную напряженность и нестабильность в данной республике, вспыльчивость и конфликтность чеченского народа отмечается беспрекословное почитание и уважение учителя. Учитель продолжает оказывать влияние на подрастающее поколение, он формирует у учащихся картину мира и в первую очередь эталон взаимоотношений.

Актуальность исследования определяется необходимостью формирования педагогического авторитета у детей, потребностью школы в педагогах, готовых принимать ответственные решения, организовывать продуктивное межличностное взаимодействие, основанное на принципах толерантности, уважения и признания суверенности другого человека в современном нестабильном обществе.

Педагогическая деятельность характеризуется взаимодействием большого количества людей, относящихся к разным возрастным категориям и обладающих различными представлениями, взглядами, жизненным опытом, что с неизбежностью порождает конфликтные ситуации, для разрешения которых педагогу необходимо обладать конфликтологической культурой [6]. Именно высокая конфликтологическая культура педагога поможет сформировать у подрастающего поколения навыки продуктивного межлич-

ностного общения, которые можно рассматривать как превентивную политику в возникновении конфликтов в обществе.

В данной статье рассмотрим описание категориального аппарата понятия конфликтологической культуры учителя, проанализируем содержание данного определения через изучение близких по значению родственных понятий «конфликт», «конфликтogenicность», «культура», «профессиональная культура», «конфликтологическая компетентность», «конфликтологическая грамотность» и др.

История свидетельствует, что эволюция сообществ сопровождается возникновением, развитием и разрешением конфликтов. Как следствие, противоречия в природе, обществе и мышлении, столкновение противоположных желаний и мотивов в человеческой душе, борьба между людьми, общественными классами, государствами – все это было и остается источниками конфликтов и предметом размышления широкого круга мыслителей [2]. В соответствии с диалектическим подходом к пониманию процесса развития в философии, конфликт – естественное явление в педагогическом процессе, движущая сила его развития [1].

Термин «конфликт» (от лат. *conflictus* - столкновение) – определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т. п. [7].

Понятие конфликта связано с конфликтogenicностью, в школьном социуме – это совокупность факторов педагогического процесса и социального взаимодействия, способствующих возникновению конфликтов. Конфликтogenicность школьного социума становилась предметом внимания таких ученых, как А. Я. Анцупов, С. В. Баныкина, В. И. Журавлёв, О. А. Иванова, Н. В. Самоукина, Е. И. Степанов, С. П. Свистун, и рассматривалась в аспекте детерминации, профилактики и коррекции данного явления.

Обобщение данных их исследований подтверждает, что конфликтogenicность является объективной закономерностью функционирования образовательного социума и характеризуется: высоким уровнем напряженности педагогического труда; устойчивым, инерционным характером происходящих конфликтов; работой всех участников учебно-воспитательного процесса в режиме интенсивной конфликтности; повышенным эмоциональным тонусом, приводящим к снижению роли интеллектуального компонента участников конфликта; стрессонасыщенностью взаимоотношений педагогов и администрации школы, связанной с постоянным оцениванием и контролем их профессиональной деятельности; проблемным внутренним состоянием учителя; несбалансированностью неформальных и формальных отношений в школьном коллективе; периодами повышенной конфликтности детей, обусловленными недостатками организации процесса обучения в школе.

Для школьного социума характерны конфликты между всеми участниками учебно-воспитательного процесса [1]. Значительная часть этих конфликтов связана с ненадлежащим выполнением профессиональных функций педагогами в сфере учебно-воспитательного взаимодействия, управленческой сфере, сфере психолого-педагогического сопровождения, недостаточным развитием культуры личности.

Понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь: о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т. д., т. е. степень предметности феномена.

В настоящее время существует множество вариантов определения понятия «культура». В Энциклопедическом словаре культура определяется как воспитание, образование, развитие. В теории и истории культуры становится единая глобальная дефиниция понятия «культура», которую разделяют ученые А. Швейцар, Тейяр де Шарден, Ортега-и-Гасет, М. Мид, А. Моль, Г. Селье; среди отечественных теоретиков культуры – В. Вернадский, Н. Бердяев, И. Ильин, В. Розанов, Ю. Лотман, Н. Эйдельман. Культура – совокупность реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека.

Исходя из этих положений, сущностное представление о культуре можно вслед за названными учеными кратко сформулировать следующим образом: культура – это прогрессирующее самопроизводство общественного человека. Образование в таком случае является важнейшей его технологией, содержанием и формой такого самопроизводства общественного человека.

Следует различать понятия «культура общества» и «культура личности». Мы понимаем культуру общества как особый социальный механизм накопления, хранения, преобразования и трансляции информации, представляющей социальную ценность. Если же говорить о культуре личности, то под этим понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Что же касается культуры учителя, то для его профессиональной деятельности необходимы профессиональная культура и ее составные части (информационная культура, методологическая культура, коммуникативная культура, конфликтологическая культура и др.).

Можно рассматривать конфликтологическую культуру как часть более широкого, объемного и целостного явления, именуемого профессиональной культурой. Необходимо различать понятия «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура специалиста».

В современной литературе с индивидуальной конфликтологической культурой связывают качества личности, проявляющиеся в способности решать проблемы и преодолевать противоречия конструктивными спосо-

бами. Конструктивным называется такой выход человека из конфликта, для которого характерно следующее: решение проблемы с учетом интересов обеих сторон; осознанное, адекватное ситуации зрелое поведение; сохранение или улучшение взаимоотношений между оппонентами. Конфликтологическая культура не сводится к психологической культуре, хотя тесно связана с ней. Повышение и развитие психологической культуры требует конкретизации применительно к ситуациям конфликтного взаимодействия.

Конфликтологическая культура личности заключается в стремлении (потребность, желание) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. В современных условиях обостряющегося противостояния в общественных отношениях вести осмысленную жизнедеятельность, разрешая социальные конфликты, является важнейшим фактором социализации. В решении задач гармонизации межличностных отношений для личности владение конфликтологической культурой играет решающую роль.

Конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Профессиональная конфликтологическая культура учителя, по нашему мнению, характеризуется не только владением навыков профилактики и разрешения конфликтов в образовательной среде, но и формированием конфликтологической компетентности у учащихся.

Выяснение места и роли конфликтологической культуры учителя требует установления объективности существования этого вида профессиональной культуры и взаимосвязи с другими ее видами: информационной, коммуникативной, методологической и специальной, отражающей сущность профессиональной деятельности, культур.

Информационная культура – это качественная характеристика профессиональной жизнедеятельности специалиста в области получения, передачи, хранения и использования информации [6]. Коммуникативная культура обеспечивает процессы обмена информацией, контакта субъектов совместной профессиональной деятельности [3]. Методологическая культура связана с познанием, пониманием, методикой и логикой осуществления профессиональной деятельности [8]. Психологическая культура – это культура создания и восприятия психологических явлений жизни, отношение человека к действительности [5]. Акмеологическая культура синтезирует составляющие общей культуры специалиста и проявляется в соответствии с потребностями в творческой самореализации и стратегией жизни [6].

Конфликтологическая культура, реализуя конструктивные функции конфликта, сигнализирует об очагах социальной напряженности, расширяет возможности получения информации о состоянии организации (диагностируется специально-профессиональная культура; обогащается информационная культура); способствует более глубокому познанию участниками

конфликта друг друга и конфликтующей проблемы (конкретизируются объекты специально-профессиональной, психологической, информационной и методологической культуры); ослабляет психическую напряженность (поддержка функций психологической культуры); создает интеллектуально-эмоциональную напряженность, которая сопутствует столкновению различных стратегий поиска решения проблем (активизация методологической культуры); в инновационных процессах содействует творческой инициативе и профессиональному саморазвитию (активизация акмеологической культуры); предотвращает разрушительные противоборства участников конфликта и сплочивает членов трудового коллектива (поддержка функций коммуникативной культуры).

Функции конфликтологической культуры проявляются в совместных действиях, в общении, во взаимоотношениях. Отметим, что и на индивидуальном уровне конфликтологическая культура способствует профессиональному становлению специалиста: владение знаниями о внутриличностном конфликте, его проявлениях, а также способах продуктивной психологической защиты (сублимация), технологиях и техниках преодоления кризисов профессионального роста способствует профессиональному становлению специалиста.

В основе конфликтологической культуры личности находится конфликтологическая грамотность и конфликтологическая компетентность.

Конфликтологическая грамотность – это базовый уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном и вербализуемом опыте, мифологическом сознании личности, позволяющий конструктивно решать проблемы и противоречия без особого осмысления механизмов, лежащих в их основе.

Конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе целенаправленной подготовки применительно к конкретным ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения [9].

Конфликтологическая компетентность педагогов общеобразовательной школы является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в школе. Она подразумевает не только способность выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать её для успешного решения задач обучения, воспитания, развития [1].

Анализ изученной по проблеме специальной литературы позволяет отметить, что в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности исследователями рассматриваются: гибкий индивидуальный стиль управления; творческое мышление; открытость; конфликтоустойчивость; владение эмоциями; уточнение своих пожеланий и возможностей; установка на сотрудничество; рефлексивная культура; культура саморегуляции; коммуникативные умения, и др. [9].

Понятие «конфликтологическая компетентность» специалисты в области конфликтологии рассматривают как когнитивно-регуляторную подсистему профессионально значимой стороны личности, включающую соответствующие специальные знания и умения. Например, А. А. Кузина (2007) понимает под конфликтологической компетентностью совокупность теоретических знаний, умений, навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях, и личностных смыслов, ориентирующих на полифоническое, многомерное восприятие мира, эмпатию, рефлексивность, толерантность, конструктивный диалог. Д. В. Ивченко (2000) определяет конфликтологическую компетентность специалиста как интегральную характеристику субъективной стороны профессионального труда, качество человека как субъекта труда, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, с другой стороны, – как способность выполнять определенные трудовые функции в ситуациях межличностного конфликта с субъектами профессиональной деятельности. Очевидно, что недостаточная конфликтологическая компетентность является одной из важнейших психологических причин конфликтов [9]. При рассмотрении компетентности специалистов, в сферу профессиональной служебной деятельности которых входят вопросы урегулирования конфликтов, выделяется высокая степень овладения ими способностей формировать установки на сотрудничество, а не конфронтацию.

Следует заметить, что овладение знаниями в области конфликтологической культуры тесно связано с развитием личностно-профессиональных качеств, позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом. Очевидно, что это предполагает развитие психологической готовности человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром. Другими словами, в процессе накопления жизненного опыта человек постоянно повышает уровень индивидуальной психологической культуры, которая выступает базисом для становления и развития конфликтологической культуры личности.

Содержание конфликтологической культуры личности составляют: культура ценностно-смысловой сферы; культура мышления; культура чувств; коммуникативная культура; культура воображения; ощущение контекста.

В отличие от конфликтологической компетентности, направленной на управление конкретными конфликтами, конфликтологическая культура личности ориентированна на широкий круг проблем и противоречий и их творческой разрешение.

Развитие конфликтологической культуры личности предполагает перестройку ценностно-смысловой сферы личности и становление особой системы ценностей, смыслов, мотивов, убеждений, установок личности. Очевидно, что процессы формирования конфликтологической культуры неразрывно связаны с механизмами психосоциального развития личности.

В силу сложности и многогранности человеческого бытия конфликтологическая культура не может быть однообразным и монолитным конструктом. Ее проявление и реализация зависят от многих факторов.

В развитии конфликтологической культуры важная роль отводится использованию различных моделей поведения личности в предконфликтной и конфликтной ситуациях. Конфликтные ситуации были, есть и будут до тех пор, пока люди взаимодействуют друг с другом. Исключить их из нашей жизни, к сожалению, невозможно, однако выявить причину возникновения конфликта и управлять его развитием и разрешением возможно.

Так, конфликтная ситуация начинается с ущемления интересов противоположной стороны, нанесения ей ущерба всяким доступным способом. Любые контрдействия неизбежно приводят к появлению негативных эмоций: обиды, гнева, зависти, жажды мести, неприязни, ненависти, которые, в свою очередь, обычно усиливают сопротивление. И так по кругу: реакция усугубляет рассогласование интересов, а они еще больше обостряют контрдействия, доводя негативные эмоции до накала. Таков механизм саморазвития большинства конфликтов [2].

Мы придерживаемся положения О. И. Щербаковой о том, что осуществление конфликтологической подготовки педагога необходимо на трех уровнях: репродуктивном – наиболее низком уровне, соответствующем конфликтологической грамотности, продуктивном – соответствующем конфликтологической компетентности, творческом – соответствующем конфликтологической культуре. Развитие конфликтологической культуры личности происходит в течение всей жизни, в результате формирования опыта разрешения конфликтных ситуаций и действий по их предотвращению. Тем не менее, для развития конфликтологической компетентности у современного педагога необходимы организация специальных мероприятий.

Анализ исследований в области конфликтологической подготовки, проведенный Г. С. Бережной, показывает, что профессиональная конфликтологическая подготовка строится на основе таких подходов как вероятностный, гуманистический, системно-диалогический, ситуационно-деятельностный (событийно-деятельностный), рефлексивно-деятельностный, личностно-ориентированный, социально-психологический, профессионально-технологический, синергетический, компетентностный, культурологический, задачный. Перечисленные методологические подходы определяют отдельные аспекты конфликтологической подготовки педагогов. В качестве целей конфликтологической подготовки рассматривается формирование интегрированных характеристик (конфликтологической компетентности, конфликтологической культуры), обеспечивающих конструктивную конфликтологическую деятельность [1].

Целенаправленное развитие конфликтологической культуры необходимо через организацию занятий на развитие культуры ценности смысловой сферы личности, рефлексии, развитие эмоционально-волевой сферы личности, коммуникативной культуры, самоанализа и навыков анализа, разрешения и

профилактики конфликтных ситуаций в образовательном процессе с разными его субъектами (родителями, учащимися, коллегами, администрацией).

Анализ содержания определений в рассматриваемом аспекте позволяет сделать вывод о том, что под конфликтологической культурой учителя понимается усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия, анализа и разрешения конфликтов в образовательной среде. В основе конфликтологической культуры лежат ценностно-смысловая, эмоциональная и коммуникативная сферы личности.

Профессиональная сфера проявления конфликтологической культуры отличает ее от конфликтологической культуры человека; сущность конфликтологической культуры заключается в регулировании процессов профессионального взаимодействия (общение, взаимная деятельность, взаимоотношения), в преобразовании конфликтных параметров профессиональной среды. Конфликтологическая культура тесно связана с информационной, коммуникативной, психологической, акмеологической, специальными видами профессиональной культуры. Ее конструктивная функция заключается в гармонизации взаимоотношений субъектов профессиональной деятельности, согласовании их взаимных действий, обеспечении эффективной профессиональной деятельности, преобразовании конфликтной педагогической среды с целью предупреждения последующих конфликтов [6].

Практическим результатом разрабатываемого направления, на наш взгляд, могут стать рекомендации относительно технологии проектирования педагогической действительности (как системы, как процесса и как среды) в соответствии с логикой культуры во всех ее аспектах и проявлениях (педагогическая культура, информационная культура, конфликтологическая культура, экологическая культура, нравственная культура и т. д.).

В последнее время на конфликт смотрят как на весьма значимое явление в педагогике, которое нельзя игнорировать и которому должно быть уделено особое внимание. Ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно, наличие конфликтов есть показатель нормального развития. Нередко ни педагогу, ни ученику не хватает культуры и техники взаимодействия, что приводит к взаимному отчуждению.

Для разрешения конфликтов уместен путь, при котором становится очевидной нецелесообразность некоторых форм, используемых для разрешения конфликта. В то же время ориентировка только на «правильность» своих доказательств является типичной ошибкой в выборе методов и средств управления конфликтами. Ни логика, ни эмоциональность не достигают цели, если игнорируются взгляды и опыт конфликтующих сторон [4]. Поэтому формирование конфликтологической культуры является актуальной проблемой образования, которую необходимо формировать в рамках различных мероприятий и в первую очередь на курсах повышения квалификации педагогических работников.

Библиографический список

1. **Бережная, Г. С.** Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы [Текст]: автореферат дисс. на соиск. уч. степ. доктора пед. наук / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 43 с.
2. **Профессиональная** компетентность как основа конфликтологической культуры [Текст] / Под общ. ред. П. А. Бакланова. – М.: 2009. – 55 с.
3. **Квашницкий, В. И.** Коммуникативная культура учителя [Текст] // Педагогическое образование в современных условиях. – Ярославль, 1997. – С. 113 – 114.
4. **Михайлова, С. И.** Проблемы педагогического общения [Текст] / С. И. Михайлова. – М.: Знание, 1988. – 46 с.
5. **Мухаметзянова, Ф. Ш.** Сущность, содержание и особенности психологической культуры учителя [Текст] / Ф. Ш. Мухаметзянова – Казань, 1999. – 92 с.
6. **Самсонова, Н. В.** Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования [Текст]: монография / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2020. – 308 с.
7. **Социальная** психология. Словарь [Текст] / Под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, – 2006.
8. **Ходусов, А. Н.** Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – М.; Курск, 1997. – 357 с.
9. **Щербакова, О. И.** Развитие конфликтологической культуры личности [Текст] / О. И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 56–59.

УДК 37.013.42(571.1)

Аксютина Зульфия Абдулловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета, aksutina_zulfia@mail.ru, Омск

КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ

Aksutina Zulfia Abdulovna

Post-graduate student, Associate Professor of Social Pedagogy of the Omsk State Pedagogical University aksutina_zulfia@mail.ru, Omsk

THE CONCEPT OF COMPETENCE TRAINING FOR SOCIAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [1, с. 13]. Это подход, при котором результа-

ты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Целью образования в соответствии с компетентностным подходом является формирование *ключевых компетенций* [2, с. 13].

Сам термин «*ключевые компетенции*» указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что они носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности. К такой ключевой компетентности в социальной сфере можно отнести социально-педагогическую компетентность. Это позволяет выделить проблему формирования социально-педагогической компетентности как одну из важнейших задач современной высшей школы при подготовке студента к профессиональной деятельности.

Социально-педагогическая компетентность это сложная интегральная характеристика профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, включающая способность самостоятельно приобретать совокупность профессиональных знаний, умений, навыков; умение и готовность находить пути решения социально-педагогических задач; оценивать и нести ответственность за результаты своей деятельности. Данная компетентность способствует повышению конкурентоспособности выпускника на рынке труда и успешной адаптации в профессиональной деятельности; отражает качество его профессиональной подготовки и уровень профессиональной квалификации.

Для построения концепции компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе осуществлялось всестороннее изучение состояния организации подготовки к социальному воспитанию, его нормативной базы, условий реализации, уровня готовности обучающихся к его освоению. Исследование состояния подготовки к социальному воспитанию в системе высшего профессионального образования проходило в разных регионах нашей страны. Нам было важно увидеть ситуацию подготовки к социальному воспитанию глазами студентов – активных участников образовательного процесса и заказчиков образования.

В исследовании состояния подготовки к социальному воспитанию принимало участие 2000 чел. Из них – 1175 студентов разных регионов России (гг. Архангельск, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Краснодар, Майкоп, Москва, Новосибирск, Орел, Ростов, Самара, Санкт-Петербург, Саратов, Уфа, Шадринск), и 825 студентов вузов г. Омска.

Опрошенные иногородние студенты обучаются по профессиональной программе «Социальная педагогика», а опрошенные в г. Омске осваивают социально ориентированные образовательные программы. Например, среди опрошенных были будущие социальные работники, социальные педагоги, педагоги-психологи, специалисты социально-культурной сферы, социологи, политологи, специалисты по работе с молодежью. При осуществлении исследования испытуемым предлагалась анкета, включающая в себя сорок вопросов связанных с подготовкой к социальному воспитанию. Анализ результатов исследования показал, что данная подготовка осуществляется у

45% опрошенных. При этом желание осваивать программы подготовки к социальному воспитанию выявлено у 95% опрошенных, что связано с интересом к данной проблематике со стороны студенчества. Полученные данные свидетельствуют, что в отношении 50% опрошенных не учитываются их интересы. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что Закон «Об образовании» реализуется не в полной мере.

На вопрос: «Какие специализации следовало бы добавить к вашей профессиональной подготовке?», были получены весьма разнообразные ответы.

Рассмотрим наиболее популярные ответы (табл. 1).

Таблица 1– Выбор программ специализаций студентами

Выбранные программы специализаций	Социально-педагогическая деятельность в детских домах	Социально-педагогическая деятельность с семьей	Работа с общественными организациями	Совместная работа с инспекторами по делам несовершеннолетних	Социально-педагогическая деятельность в условиях детского отдыха	Профилактика отклоняющегося поведения	Профилактика интернет и компьютерной зависимостей	Социально-педагогическое консультирование	Технологии деятельности социального педагога	Социально-педагогическая деятельность с детьми инвалидами
Кол-во, %	15	12	9	8,75	8,5	7,2	6,4	6,3	5,75	5,6

Полагаем, что выбор программ специализаций студентами обусловлен теми проблемными ситуациями, с которыми они сталкивались в своем опыте. Как правило, вузы организуют педагогические отряды, которые взаимодействуют с детскими домами, им знакомы ситуации педагогической несостоятельности семей в вопросах воспитания детей, во многих вузах осуществляется подготовка к работе в условиях оздоровительных детских лагерей и т. д. Были и собственные предложения студентов такие как: профилактика алкоголизма, наркомании, табакокурения. Однако количество таких предложений было незначительным (менее 1%). Опрошенные студенты отмечали, что было бы хорошо, если бы была возможность обучаться не по одной, а по двум-трем программам.

При постановке вопроса: «При выборе специализаций, какие факторы для вас будут наиболее важными?» – мы добивались выявления факторов, влияющих на выбор специализации студентами. При ответе на этот вопрос студенты не ограничивались одним фактором и могли указать именно те, которые важны для них (табл. 2).

Таблица 2 – Факторы выбора специализаций

Факторы выбора специализаций	Интерес	Общение	Достойная зарплата	Востребованность	Удовольствие	Престиж	Перспектива	Подходит мне	Самореализация	Актуальность	Личность преподавателя	Не знаю
Кол-во, %	76	21	33	41	18	15	23	14	17	20	18	2

Всего было выделено одиннадцать факторов, влияющих на выбор специализации для дальнейшего обучения. Полученные результаты можно объяснить тем, что у современной молодежи изменилась система ценностей по сравнению с предыдущими поколениями. Материальные блага занимают лидирующие положения в рейтингах ценностей. Однако профессиональный интерес занимает ведущее место при выборе специализации, поэтому в ситуации выбора необходима опора на этот мотив выбора. Нужно подавать информацию о специализации таким образом, чтобы пробудить профессиональные интересы. Для обеспечения этого условия важно очень осторожно подходить к формам информирования о специализациях.

Вопрос: «Будете ли вы углублять знания социальной педагогики?» дал 100% результат положительных ответов. Студенты осознают значимость социально-педагогических знаний и изъявляют желание их пополнять.

92% опрошенных, получающих образование по специальности или профилю «Социальная педагогика» готовы посоветовать свою специальность (профиль) для профессионального выбора своим друзьям и знакомым. Эти данные позволяют выдвинуть предположение, что степень удовлетворенности по указанному направлению весьма высока. Подтверждением этому был ответ на вопрос «Если вы будете поступать в магистратуру, какое вы выберете направление?». 83% опрошенных желают продолжать обучение в том же направлении.

Подводя итоги исследования, отметим, что вузами не в полной мере используется потенциал такой подготовки, хотя подавляющее число студентов изучающих социальную педагогику делают это с интересом. Подготовка к социальному воспитанию востребована студентами и может реализовывать в вузах не только для студентов разных специальностей и профилей, предполагающих участие в социальном воспитании (работники органов внутренних дел, сферы культуры, военные, врачи и т. д.).

В исследовании социального заказа на осуществление подготовки к социальному воспитанию принимало участие 983 чел. Из них - 847 родителей учащихся общеобразовательных учреждений в пяти городских округах г. Омска и трех сельских районах Омской области, 136 работников учреждений социальной сферы г. Омска и Омской области).

Исследование социального заказа осуществлялось при помощи анкетного метода и беседы, с родителями, дети которых обучаются. Результаты исследования были обобщены и представлены в табл. 3.

Таблица 3 – Результаты исследования проблем воспитания детей

Проблемы воспитания	Обучение и воспитание детей	Длительное пребывание детей за компьютером	Организация досуга школьников	Безнадзорность детей из неблагополучных семей	Профилактика отклонений в поведении детей
Кол-во выборов, %	74	63	47	34	26

Анализ проведенного исследования показал, что родители ожидают, помощи в решении наиболее витальных проблем – образование детей, что высказало большее количество родителей. Существенной проблемой является гигиена нахождения за компьютером, который вошел в повседневную реальность и стал существенным препятствием в общении детей и родителей. Нерешенной остается организация досуга детей, что связано с коммерциализацией досуговой сферы. Появление большого числа неблагополучных семей стало своеобразной угрозой для родителей, которые заботятся о воспитании детей. Важной остается обеспокоенность противоправным поведением несовершеннолетних и их зависимого поведения.

Опрос 136 работников учреждений социальной сферы г. Омска и Омской области и анализ социальной ситуации позволили выделить такие проблемы, как осуществление поддержки детей в детских домах, деятельности с детскими общественными организациями и проблему профилактики девиантного и делинквентного поведения у несовершеннолетних и др.

Целью реализации программ подготовки к социальному воспитанию является формирование социально-педагогической компетентности, универсальных нравственных ценностей, нравственно-гуманистической и профессиональной культуры как интегрального качества личности, выступающего регулятором взаимодействия ребенка и среды, вызвавшей проблемы и трудности в развитии в условиях социального воспитания.

Выбор вузом образовательной программы подготовки к социальному воспитанию должен осуществляться с учетом социального заказа, востребованности выпускников на рынке труда и с учетом потребностей и интересов самих студентов.

В качестве глубокой фундаментальной основы научного поиска способа достижения нового качества образовательного процесса может стать «Концепция поэтапной компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе». Полагаем, что структурно она состоит из подготовительного, формирующего и заключительного этапов.

Подготовительный этап реализации концепции должно быть обеспечение профессиональной ориентации абитуриентов, поступающих в вуз, имею-

щих педагогическую направленность. Важно отследить каким путем абитуриент осуществляет выбор специальности. Чтобы предотвратить случайность профессионального выбора проводится профессиональная ориентация как в семье (семейные педагогические династии), так и в общеобразовательных учебных заведениях, профессиональное консультирование абитуриентов. В Омске и Омской области сложилась практика начальной профессиональной педагогической подготовки через участие ребят в летних педагогических отрядах на детских площадках и через шефство над школьниками младших классов в течение учебного года. Старшеклассники могут пройти курс обучения в педагогическом лицее при Омском педагогическом колледже № 1, где педагогическая подготовка занимает существенное место. Кроме этого, часть выпускников педагогических колледжей, прошедших профессиональное обучение, поступает на педагогические специальности.

На *формирующем этапе* осуществляется общепрофессиональная подготовка, фундаментальная подготовка к социальному воспитанию, профессиональная практика. Цель этапа - формировать профессионала, обладающего широким социально-педагогическим кругозором, способного в полной мере использовать возможности социально-педагогических технологий. Важной составляющей формирующего этапа выступает профессиональная образовательная среда вуза. К которой относятся: нормативно-правовое обеспечение, отраженное в законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», постановлениях правительства и др.; ценности, формируемые в процессе профессионализации (общечеловеческие ценности, общественные ценности, личные ценности, профессиональные ценности) и стандарты (ГОС ВПО, международные стандарты социальной педагогики и социальной работы); содержание социально-педагогического образования, отражаемого в содержании образовательных дисциплин; учебно-материальное обеспечение (учебные планы, рабочие учебные программы, учебно-методические комплексы образовательных дисциплин подготовки к социальному воспитанию).

В ходе апробации концепции компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе необходимо учитывать основные функции профессиональной социально-педагогической деятельности: образовательно-воспитательная, диагностическая, организаторская, прогностическая, предупредительно-профилактическая, организационно-коммуникативная, охранно-защитная. На «выходе» выпускник должен обладать конкретным набором социально-педагогических, личностных и специальных компетенций.

Исходя из этого, технология подготовки к социальному воспитанию ориентирована на наиболее полное обеспечение формирования квалификационных характеристик выпускника. Текущая проверка производится в период теоретической подготовки и практики, а государственная итоговая аттестация оценивает подготовленность выпускников в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и квалификационными требованиями к их социально-педагогической подготовке.

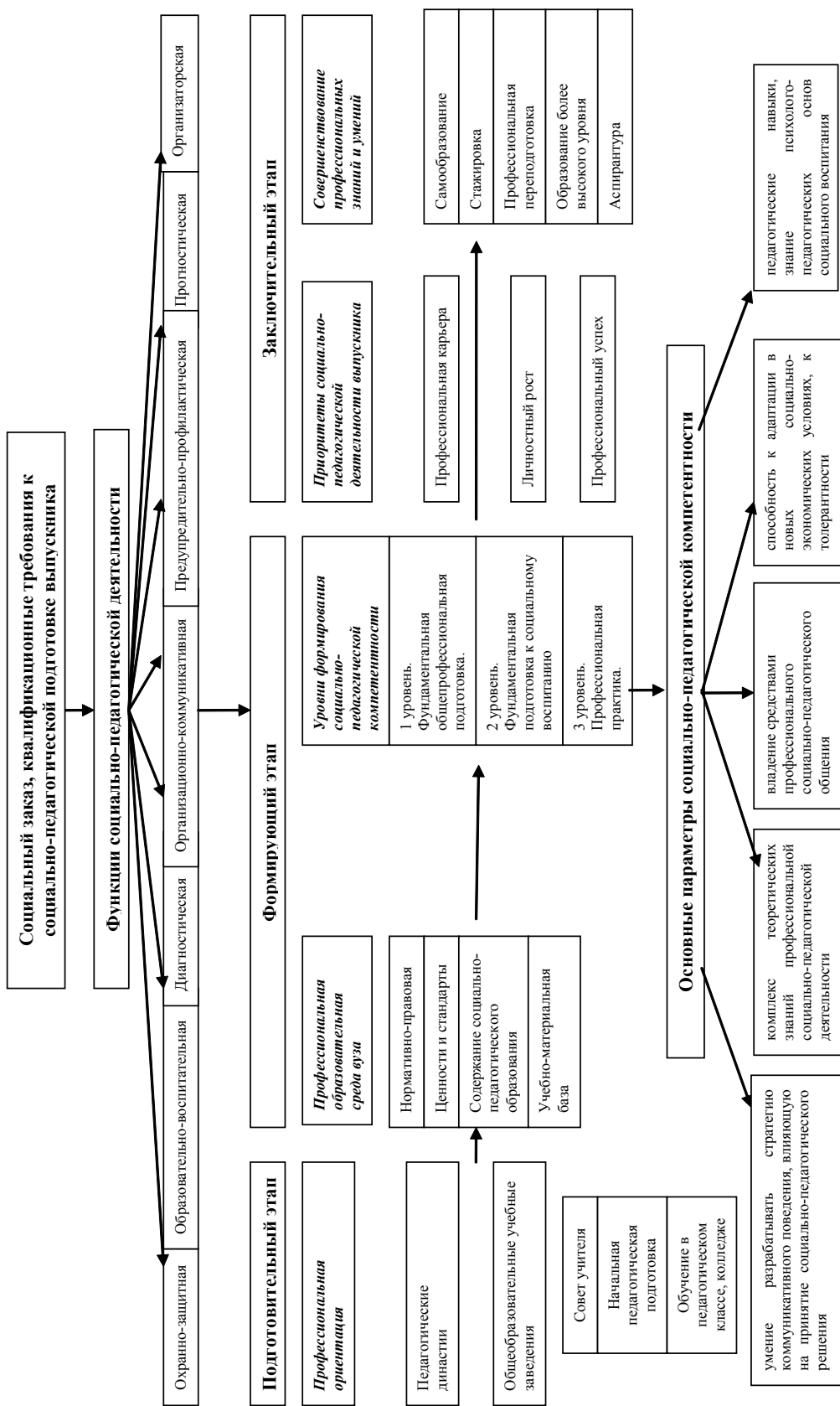
На *заключительном этапе* – оценку выпускникам вузов после первого года профессиональной деятельности дают руководители образовательных учреждений или социальных служб. Возможен путь дальнейшего развития, осуществляемый через разнообразные формы совершенствования профессиональных знаний и умений: самообразование, стажировка, профессиональная переподготовка, курсы повышения квалификации, получение образования более высокого уровня и аспирантура.

В итоге цикл действия процесса подготовки к социальному воспитанию замыкается. Концепция функционирует до тех пор, пока не вступает в противоречие с собой или появляется необходимость разработки новой более совершенной концепции подготовки к социальному воспитанию. В результате проведенной работы была разработана графическая модель Концепции поэтапной подготовки к социальному воспитанию в вузе (рисунок).

Концепция поэтапной подготовки к социальному воспитанию в вузе представляет собой поэтапно ориентированную, целенаправленную, организованную, постоянно развивающуюся психолого-педагогическую систему, включающую в себя взаимосогласованную и взаимосвязанную деятельность руководства, профессорско-преподавательского состава и студентов по формированию социально-педагогической компетентности обучаемых в соответствии с их предназначением и требованиями практики за счет реализации совокупности условий, важнейшим из которых выступает преобладание процесса формирования на всех уровнях и этапах профессионального образования; выявление специфики профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, определяемой как возможность построения индивидуальной траектории развития личности студента, его адаптации к расширяющемуся кругу функциональных обязанностей; инициирование ценностного отношения студентов и преподавателей к профессиональной деятельности в сфере повышения качества образовательного процесса; интеграция общенаучного, психолого-педагогического знания, применяемых образовательных технологий; ориентация на обобщенную концепцию подготовки к социальному воспитанию.

Концепция поэтапной подготовки к социальному воспитанию в вузе сводится к следующему:

- моделью реализации подготовки к социальному воспитанию выступает педагогическая система, целью которой является обеспечение
- условий для целостного развития профессиональных компетенций, позитивной самореализации и самоактуализации личности социального педагога;
- системообразующим ядром педагогической системы подготовки к социальному воспитанию выступает ценностно-потребностные ориентиры современного образовательного социума;
- механизмом создания педагогической системы подготовки к социальному воспитанию является педагогическая альтернатива, закономерностями существования которой выступают: социокультурное соответствие проводимых преобразований, аккумуляция результатов преобразования педагогической системы;



Концепция поэтапной компетентностной подготовки к социальному воспитанию в вузе

– принципами существования педагогической системы подготовки к социальному воспитанию выступают: естественная жизнь человека; содержательное единство целей образования и применяемых для их реализации средств; автономность функционирования образовательного учреждения; периодическое проведение экспертизы происходящих в образовательном учреждении изменений для достижения эффективности образовательного процесса.

Полагаем, что разработанная концепция представляет собой единство всех составных элементов исследуемого педагогического объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций. Она ориентирована на переосмысление традиционных научно-педагогических положений и подходов к системе высшего профессионального образования с учетом протекающих в настоящее время процессов модернизации в профессиональном образовании России. Один этап, в логической последовательности переходит в другой и, как правило, переход на новый этап вызывает качественные сдвиги в дальнейшем ходе образовательного процесса. Реализация концепции позволит качественно улучшить профессиональную подготовку к социальному воспитанию.

Библиографический список

1. **Иванов, Д. А.** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. [Текст] / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с.
2. **Крахмалев, А. П.** Формирование общих учебных умений обучающихся как условие освоения компетентностного подхода в обучении. [Текст] / А. П. Крахмалев. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 100 с.

УДК 372

Бондарчук Александр Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии НИУ Белгородского государственного университета, bondarchuk@live.ru, Белгород

Шинкарёва Людмила Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии НИУ Белгородского государственного университета, lvsh72@mail.ru, Белгород

Иванова Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии НИУ Белгородского государственного университета, tatyana.ivanova2011@yandex.ru, Белгород

**К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
ВУЗА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

Bondarchuk Alexander Ivanovich

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of preschool pedagogies and psychology scientifically research university of the Belgorod state university bondarchuk@live.ru, Belgorod

Shinkaryova Lyudmila Vladimirovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of preschool pedagogies and psychology scientifically research university of the Belgorod state university, lvsh72@mail.ru, Belgorod

Ivanova Tatyana Ivanovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of preschool pedagogies and psychology scientifically research university of Belgorod state university, tatyana.ivanova 2011 @yandex.ru, Belgorod

**TO THE QUESTION ON PREPARATION OF STUDENTS
OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TO HOME LIFE**

Семья, как и всякий социальный институт, находится в постоянном развитии, испытывая на себе влияние различных социальных, экономических и политических факторов. Поэтому одной из насущных задач, стоящих перед образовательными учреждениями, является подготовка молодых людей к самостоятельной трудовой и семейной жизни. Современная педагогическая наука, в этом плане, не всегда учитывает требования, предъявляемые обществом к выпускникам школы. Если профориентационная работа ещё и осуществляется в средней школе, то вопросы подготовки молодёжи к семейной жизни заставляют желать лучшего. Современная идеология, пропагандирующая «западный образ жизни», наносит разрушающие удары по традициям русского народа, национальным ценностям, в том числе и по семейным ценностям. Ценность семьи и семейной жизни ставятся под

сомнение, пропагандируется свободная любовь, безответственность, случайные связи, секс без границ, однополые половые связи и браки. Всё это влияет на психику молодых людей, деформирует их представления о семье и семейной жизни, а это приводит к тому, что резко увеличивается количество разводов, становится больше детей, живущих без одного из родителей. Актуальность укрепления семьи и подготовки молодёжи к самостоятельной семейной жизни обусловлена, прежде всего, специфическими особенностями становления семьи на современном этапе развития общества. Проведённые в настоящее время специальные исследования показывают, что трудности, с которыми встречается молодая семья, являются в значительной мере следствием неподготовленности молодёжи к семейной жизни. Поэтому, целью данной статьи является оказание помощи студенческой молодёжи в познании тенденций развития современной семьи и супружеских отношений.

Современная семья ставит перед молодым человеком ряд сложных вопросов, например, о долговечности любви, супружеской совместимости, соотношении материальных и духовных ценностей и т. д. В поисках ответа на них обыденное сознание обращается к опыту старших поколений, однако, этот опыт при всей его ценности, не всегда соответствует новым условиям жизни. Вот почему необходимо научное понимание процесса развития семьи и его тенденций.

В чём же состоит уязвимость современной семьи? Причины, безусловно, множественны, но есть ряд наиболее существенных. Важно понимать, что всякое длительное объединение людей может быть прочным только на основе значимой для них деятельности, создающей устойчивую структуру группы. Это положение хорошо раскрыто в трудах отечественных психологов, рассматривающих разные аспекты отношения людей в связи с их ролью в совместной деятельности: социально-психологический аспект общения в семье и его роль в процессе формирования личности (Б. П. Парыгин, А. Г. Харчев, В. М. Родионов); эмоциональное отношение в семье (З. И. Файнбург); влияние родительской семьи на супругов (И. П. Шкопоров, А. Ю. Тавит, А. Г. Волков); вопросы психологической совместимости в браке (Н. Н. Обозов, А. Н. Волкова). В настоящее время проблемам супружества уделяют больше внимания не только в теории, но и на практике. В работах Ю. Е. Алешиной, В. Н. Дружинина, С. В. Ковалева, А. С. Спиваковской, Э. Г. Эйдемиллера и других ученых подчеркивается, что семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе, хотя и обладает относительной самостоятельностью, устойчивостью.

В современной семье на первый план вышли не «производственные», а межличностные отношения, поскольку семья перестала быть производственной единицей, хотя в последнее время, производственные отношения возвращаются в семью, особенно в сельской местности, поселках городского типа, малых городах – но таких семей ещё мало. Это изменило

оценку супругами друг друга, перенесся акцент в их отношения с хозяйственных способностей на коммуникативные качества. Однако приходится констатировать, что такие отношения при всей их привлекательности довольно часто не могут создать достаточно прочной структуры семьи. Современная семья потеряла старую деятельностную основу и пока не получила взамен ничего равного по прочности. Наиболее бесспорной основой является, конечно, воспитание детей, что мы и видим в многодетных семьях. Однако таких семей сравнительно немного. В семьях же с одним ребёнком факторы супружеской дисгармонии нередко перевешивают объединяющие силы, создаваемые воспитательной деятельностью супругов.

Естественно, здесь может возникнуть вопрос: «А как же любовь?», разве это не наиболее прочный семейный фундамент? Ведь эволюция семьи должна как будто бы к этому вести. Конечно, любовь – это прекрасное и возвышенное чувство, способное создавать основу для всесторонней близости супругов. Но в семейной жизни, любовь зиждется на плодотворном сотрудничестве супругов в преодолении множества трудностей. Недобросовестность или неумелость, проявляемая кем-либо из супругов в этом сотрудничестве, неизбежно ослабляет чувство, казавшееся незыблемым. А ведь быть безупречным мало кому по силам. Поэтому ослабление первичного чувства – довольно типичная картина, а любовь, для безраздельной власти которой, казалось бы, полностью освободилось место в семейных отношениях, сплошь и рядом оказывается недостаточной связующей силой. Статистика показывает, что 40% молодых семей в возрасте до 24 лет распадаются через год-два после женитьбы. В целом распад семей на сегодняшний день составляет 76–78% ежегодно. И это является серьезной социальной проблемой.

Современной науке известно, что одна из наиболее частых причин семейных конфликтов та, что супруги редко уступают друг другу, не хотят идти навстречу пожеланиям и интересам другого супруга и, не слушая никаких доводов, упрямо стоят на своём. Как говорится из принципа. Проведённое нами исследование показало, что более 65% студентов первого года обучения почти никогда не будут уступать будущим супруге или супругу. У студентов четвёртого года обучения этот показатель снижается до 15–20% (в зависимости от числа студентов в группе). Откуда же пришло такое неумение и нежелание идти навстречу друг другу? Прежде всего, из-за неправильного толкования молодыми людьми понятия «гордость» как неуступчивость, стремление всегда настоять на своём. С такой установкой любые отношения, тем более семейную жизнь, строить нелегко. А ведь истинно гордый человек, уважающий себя и другого, первым сделает шаг для установки добрых, хороших отношений. И не будет проявлять неуступчивость, не будет препираться по мелочам. Важно и то, чтобы молодые люди ещё задолго до того, как они будут строить планы создания семьи, научились проявлять друг к другу хорошее, ласковое, нежное отношение. Научились воздерживаться от грубости, резкости, нетактичности. Это конечно относится в равной мере и к юношам и девушкам, но, очевидно, несколько по-разному.

Юноши подчас живут в плену у старых стереотипов о мужественности, которые предписывают им быть в отношении с девушками суровыми, скрывать свои эмоции. Довольно многие из них считают, что сантименты – это удел девушек, а не настоящих мужчин. А потом из таких юношей получаются столь же неласковые, сухие мужья, от которых жёны ни тепла, ни нежности не видят. Получается, что муж любит жену, детей, но внешне это ни в чём не проявляется. Важно донести до молодых людей, что только того можно и нужно считать истинно мужественным в семье, с кем родная ему женщина чувствует себя счастливой. А какое же счастье без ласки, нежных слов, постоянного внимания со стороны мужа?! Сухость – это вовсе не признак мужественности.

Логично предположить, что на молодых людей, создавших семью, воздействуют какие-то отрицательные факторы? В результате опросов студентов на практических занятиях, анализа их ответов на вопросы анкет выяснилось: что наиболее убедительным объяснением существующего положения, возникающего в результате стремительного изменения уклада жизни, является противоречие между старой, авторитарной ролью мужа, ещё не изжитой в сознании многих мужчин, и новым пониманием социальной роли жены, на которую ориентируется подавляющее большинство женщин. Нельзя сказать, что в отношении современных мужчин к разделению труда в семье не произошло никаких изменений. Безусловно, мужчин, правильно понимающих свою роль семьянина, становится всё больше. И всё же разделение труда остаётся больным местом современной семьи, авторитарные мужские стереотипы отнюдь ещё не стали историей. Причём нередко даже довольно высокий уровень общей культуры мужчины не устраняет в нём этих пережитков патриархальных нравов семьи. Результаты опросов студентов показали, что дело не столько в самой домашней работе, а в том, что в их понимании помощь мужа является проявлением внимания и заботы. Поэтому необходима подготовка юношей к полноценному участию в домашнем труде. Нужно воспитывать не только правильное отношение к нему, но и формировать навыки приготовления пищи, ухода за квартирой и т. д. Мужчина, умеющий готовить пищу, конечно, скорее будет заниматься этим в семье, чем тот, кто этого не умеет. Это абсолютно не значит, что следует переключать юношеские интересы из сферы гуманитарных и технических знаний в сферу традиционного женского домоводства. Просто современный мужчина должен уметь делать всё. Кроме того, целесообразно осуществлять целенаправленный и управляемый процесс формирования социокультурных механизмов конструирования мужских и женских ролей поведения, деятельности и психологических характеристик личности, предложенных обществом своим гражданам в зависимости от их биологического пола.

Внимание девушек желательно обратить вот на что. Очень многие из них считают, чуть ли не своим долгом постоянно делать юношам различного рода замечания, пытаясь перевоспитывать их. А это, в свою очередь,

приводит к тому, что такое поведение входит в привычку, и тогда в семье будет то же самое: не так ест, не так говорит – всё не так. И всё это делается из лучших побуждений. Понятно, что человек, если его всё время стараются сделать «ещё лучше», никак не может чувствовать себя уверенным и счастливым. А отсюда постоянная напряжённость в отношениях, нервозность, семейные конфликты. Помощь в данном случае должна заключаться в том, что необходимо прививать им мысль, что у каждого человека есть свои особенности, интересы и привычки. Ведь все вышли из разных семей, получили неодинаковое воспитание. А значит, мы имеем здесь ярко выраженные проявления индивидуальности личности. Сюда относятся характер, темперамент, особенности протекания психических процессов, совокупность преобладающих чувств и мотивов деятельности, сформировавшиеся способности. Нет двух людей с одинаковым сочетанием указанных психологических особенностей – личность человека неповторима в своей индивидуальности. Вот почему личность – это, прежде всего конкретный человек со своими достоинствами и недостатками, со своими сильными и слабыми сторонами, порождёнными его участием в жизни общества, воспитанием и обучением. Отсюда, то, что одному кажется в другом недостатком, является просто характерной особенностью его личности. Хотя, может быть, и непонятной и в чём-то даже неприятной. И если другой что-то делает «не так», это ещё не значит, что он делает плохо, просто он делает это иначе.

Существующая реальность все больше принуждает женщин самим бороться за то, чтобы обеспечить себя и своих детей. Сокращение государственного сектора экономики, высокий уровень инфляции, закрытие основных социальных служб приводят женщин к состоянию, в котором они не могут рассчитывать на рабочие места и зарплату. Это принуждает женщин на поиск новых форм и видов трудовой деятельности, чаще всего путем нарушения закона. Напомним, что главное предназначение женщины – стать матерью и воспитателем своих детей. Но объединение напряженной профессиональной деятельности женщины с выполнением семейных материнских обязанностей приводит к нежелательным последствиям. Некоторые женщины, особенно молодые, перестают дорожить семьей и работой и начинают вести антиобщественный способ жизни, добывая деньги для существования незаконным способом. Другие женщины вообще не считают собственную семью ценностью, особенно если иметь в виду не просто совместное, пусть и материальное обеспечение существующего брака, но и какую-либо духовную связь между ними. Отсутствие такой связи и такое отношение к своей семье очень ярко проявляется в разных видах девиантного поведения. Такое поведение является небезопасным, антиобщественным явлением. Как правило, истоки такого поведения находятся в детстве, разворачиваются в подростковом и юношеском возрасте и укрепляются в период взросления. На такую негативную динамику решающее влияние оказывают ведущие институты социализации, которые целенаправленно

или стихийно прививают еще не сформировавшейся личности деструктивные формы поведения. Социально-экономические, политические и другие неблагоприятия на уровне общества только способствуют этому процессу.

Будущему педагогу, который в своей профессиональной деятельности будет заниматься вопросами социализации, в том числе и подготовке детей и молодёжи к семейной жизни, необходимо уметь изучать личность с психологической и педагогической точек зрения. Психологическое изучение личности включает решение двух важных научных задач. Первая из них – выявление индивидуальной для каждого *структуры личности*, которая отличает его от других людей. Решение этой конкретно-психологической задачи позволяет предвидеть поведение человека, предсказывать его с учётом особенностей данной структуры личности. Постановка указанной задачи диктуется практическими требованиями – нуждами воспитания и обучения, организаторской работы и т. д. Однако успешное её решение оказывается связанной с другой, чисто теоретической задачей – нахождением *«типа личности»*, или наиболее общих её структур. Последняя задача требует выделить некоторое число подструктур, в совокупности своей образующих структуру человеческой личности. Различные психологи предлагают разные принципы классификации подструктур личности. Уже на рубеже XX столетия заметное место в психологии занимают теории, которые выделяют в личности человека две основные подструктуры, сформированные воздействием двух факторов – биологического и социального. Однако вопрос состоит не в том, следует ли учитывать в структуре личности биологический и социальный факторы – принимать их во внимание, безусловно, необходимо, а в том, как понять их взаимоотношения. Теория двух факторов не бесспорна, прежде всего, потому, что механистически противопоставляет социальное и биологическое, среду и биологическую организацию. Такое внешнее противопоставление бесплодно и ничего не даёт для понимания структуры личности.

Личность формируется в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, которое оказывается возможным благодаря деятельности. При этом социокультурная среда представляет собой источник питающий развитие личности, а не «фактор», непосредственно определяющий *поведение*. Будучи условием осуществления человеческой деятельности, она несёт те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы *знаков*, с которыми сталкивается индивид. Подлинным основанием и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение её к *культуре*. Взаимоотношение между индивидом как продуктом *антропогенеза*, личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, может быть передано формулой: *«Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»*.

В процессе общения на занятиях также выяснилось, что многим юношам и девушкам мешает проявлять хорошие отношения друг к другу боязнь

того, что, если будешь хвалить другого, то он станет хуже, «загордится». И в результате – ни слова признания, благодарности, похвалы. А ведь когда человека хвалят, то его настроение поднимается, и он старается всё делать лучше, быть достойным похвалы. Девушкам надо знать, что особенно важно это по отношению к молодым мужьям. Молодые мужчины обычно труднее приспосабливаются к роли мужа, чем девушки – к роли жены. И к домашним делам юноши, чаще всего приучены несравненно меньше, чем девушки. И побудить молодого мужа стать настоящим хозяином дома можно только постоянными похвалами за всё, что он сделал. А крик, понукания, угрозы, приказы и ультиматумы не помогают. Наоборот, они обычно отбивают у молодых мужей желание вообще что-либо дома делать. На наш взгляд необходимо развивать критическое мышление юношей и девушек через обучение рефлексивной деятельности, формировать направленность на самовоспитание. А также включение в образовательный процесс деятельности, которая способствует разрушению патриархальной гендерной схемы, чтобы юноши могли проявлять большую эмпатийность, заботливость, а девушки были бы заинтересованы в достижениях не меньше юношей.

Современная семья, особенно молодая, нуждается в деятельностном фундаменте, менее зависящем от эмоциональных колебаний супругов, однако соответствующем возросшей роли коммуникативных потребностей партнёров. Сказанное отнюдь не означает уменьшения роли супружеской любви и призыва ослабить усилия по воспитанию у молодёжи способности к глубокому чувству. Педагоги не должны следовать в воспитании упрощённому фактору стабильности семьи и ограничиваться распространённой формулой «есть любовь – значит, будет хорошая семья». Важно отметить, что различия в оценке любви в семье часто исходит из нечёткого понимания и разграничения представлений о чувствах до брака и в процессе семейной жизни. Современная психология отмечает, что содержание брака не исчерпывается любовью, счастьем, то есть тем, ради чего люди женятся и выходят замуж. В браке супруги сразу же встречаются с трудностями приспособления друг к другу и к новым условиям существования, а затем и с коллизиями, порождаемыми угасанием того чувства, которое И. М. Сеченов называет «любовью-страстью» или просто «страстью», и становлением нового типа супружеской связи «любви-дружбы», привязанности, привычки.

В настоящее время, всё более перспективной основой устойчивости брака становится духовная близость, то есть общность интересов, совместное культурное обогащение супругов, опирающееся на глубокое чувство. Вместе с тем утверждение духовной близости супругов в качестве деятельностной основы семьи может создавать видимость противоречия с преимущественной занятостью семьи организацией быта и ухода за детьми. В ходе проводимых семинарских и практических занятий ответы студентов показали, что в их представлениях влияние на супружеские отношения определяется не временем, уделяемым той или иной деятельности, а её значением, объединяющей силой. Как выше отмечалось, большинство размолвок касается

вопросов быта, но характер их решения зависит от общего тона взаимоотношений, в котором духовному единству принадлежит всё более значимая роль. Поэтому подготовка молодёжи к семейной жизни должна быть комплексной. То есть включать формирование правильного отношения к различным семейным проблемам, необходимости формирования общей положительной установки молодых людей на семейную жизнь.

Статистические данные показывают, что за последние десятилетия значительно увеличилось количество холостяков обоего пола, то есть людей, никогда не вступавших в брак. Наблюдается взаимосвязанный процесс: с одной стороны, нестабильность брака вызывает у многих холостяков настороженное к нему отношение; с другой стороны само это отношение снижает количество браков. Проявляется и то противоречие современного образа жизни, при котором облегчение быта одиноких людей вызывает такое негативное последствие, как рост числа одиночек, поэтому наряду с формированием у молодых людей установки на эгалитарную семью и правильное понимание современных супружеских ролей важно вырабатывать у них положительное отношение к семейной жизни в целом. Такие достоинства семейного образа жизни, как возможность постоянно быть с любимым человеком или семейный уют, не нуждаются в пропаганде. Но этому противостоит представление о высокой вероятности конфликтов, кроме того, супружеские отношения часто ассоциируются у молодых людей с будничностью и привычностью. Необходимо поэтизировать роли хороших супругов, сделать их столь же привлекательными, как и образы влюблённых. Ведь конечной целью подготовки молодых людей к семейной жизни является не только формирование правильного понимания сути нравственных норм и установок в сфере взаимодействия полов, но и потребность руководствоваться ими во всех сферах деятельности. Это не очень лёгкое, но совершенно необходимое направление работы.

Одной из важнейших особенностей межличностных отношений в семье является психологическая совместимость супругов. Термин «психологическая совместимость» обозначает характеристику длительного взаимодействия между двумя и более индивидами, при котором проявления свойственных данным индивидам устойчивых черт характера не приводят к длительным и неразрешимым без внешнего вмешательства противоречиям. Психологическая совместимость определяется как взаимное принятие партнёров по общению и совместной деятельности, основанное на оптимальном сочетании – сходстве или взаимодополнительности – ценностных ориентаций, личностных и психофизиологических особенностей.

Психологическая совместимость субъектов – явление многоуровневое и многоаспектное. В семейном взаимодействии она включает в себя психофизиологическую совместимость, личностную совместимость, в том числе когнитивную (осмысление представлений о себе, других людях и мире в целом), эмоциональную (переживание происходящего во внешнем и внутреннем мире человека), поведенческую (внешнее выражение представлений и переживаний); совместимость ценностей, или духовную совместимость.

Задача определения психологической совместимости имеет огромное прикладное значение. Человек – существо социальное и жить отдельно от себе подобных в принципе не может. Поэтому психологическая совместимость важнейшее условие успешной жизнедеятельности. От этого зависит всё: и материальное положение, и моральное состояние, и карьера, и личное счастье, и здоровье, а в экстремальных ситуациях и жизнь. Поэтому умение определять психологическую совместимость – жизненная необходимость, как говорится, предупреждён, значит вооружён. В счастливой семье муж и жена представляют как бы одно целое, взаимодействия вызывают положительные эмоции, и трения минимальны. В этих случаях можно говорить о высокой степени психологической совместимости супругов. Чтобы современный брак был удачен, необходимо современному человеку не только влечение к партнеру, но и полнота чувств, разума, интересов, то есть всего того, что составляет полноту основных устремлений человека.

Таким образом, психологическая совместимость супругов в браке состоит из множества совместимостей: совместимости чувств (влечения, приязни, симпатии, любви), совместимости поведения (поступков, привычек, интересов, идеалов), совместимости характера (темперамента, мировоззрения). Большинство психологов и особенно писателей именно в такой многочисленной совместимости и видят основу удачного благополучного брака. Можно найти целый трактат высказываний на эту тему. Например, философ XV в. Ибн Хазм в любовном трактате «Ожерелье голубки» писал: «Сходное обычно призывает сходное, и подобное доверяется подобному». А английская пословица гласит: «Не женись на девушке, если она не смеется над смешным тебе».

Но существует и другая точка зрения на психологическую совместимость супругов. Народная мудрость гласит: «Милые бранятся – только тешатся». Именно в контрасте, в противоречии, в противоположности нередко заложено благополучие брака. В первую очередь здесь приводят в качестве доказательства биологическую противоположность полов, некоторую разность биологических задач (например, вынашивание, вскармливание ребёнка). Но следует правильно понимать, что различаются темпераменты, частично характер, а не цели, задачи, мировоззрения. И всё-таки сходство, а в некоторых моментах расхождение. Общее притягивает, объединяет, но ведь люди остаются разными. Так что в супружеской совместимости всегда присутствует в первую очередь сходное, похожее и полярное. Опираясь на выше сказанное можно сделать предварительный вывод, что, гармонию семейно-брачных отношений с точки зрения личных параметров определяют несколько основных элементов: эмоциональная сторона супружеских отношений, степень привязанности; сходство их представлений, видений себя, партнера, социального мира в целом; сходство предпочитаемых каждым из партнеров моделей общения, поведенческие особенности; сексуальная и, шире, психофизиологическая совместимость партнеров; общий культурный уровень, степень психической и социальной зрелости партнеров, совпадение систем ценностей супругов.

Особенно большую значимость в семейно-брачных отношениях имеют ценностная и психофизиологическая совместимость людей. Все остальные виды совместимости или несовместимости подвержены динамическим изменениям и достаточно легко изменяются в процессе взаимной адаптации членов семьи или в ходе психотерапии. Ценностная и психофизиологическая несовместимость не поддается, или с большим трудом поддается коррекции.

Психофизиологическая несовместимость способна привести к распаду брака. А рассогласование ценностей во взаимодействии людей, особенно в повседневных контактах, приводит к почти необратимому разрушению общения и супружеских взаимоотношений. При отсутствии какой-нибудь из этих групп предпосылок совместимости не происходит оптимальной адаптации, или она происходит медленно, гармония супружеского союза нарушается. Непротиворечивое сочетание представлений о целях брака, основных ценностных ориентаций и черт характера – условие исходной психологической совместимости супругов. Это необходимый минимум, однако, его недостаточно. Исходная психологическая совместимость – лишь фундамент, на котором предстоит воздвигнуть здание супружеской гармонии. Строительство же его есть постоянное преодоление различных трудностей взаимодействия внутри семьи. На начальном периоде брака очень важна психологическая совместимость супругов, которая, прежде всего, зависит от сочетания представлений супругов о целях брака и их ценностных ориентаций. Ещё более важным, чем исходная совместимость, оказывается умение создавать её в процессе семейной жизни, приспособиться друг к другу, выработать единое отношение к различным сторонам семейной жизни. Непременным условием успешного брака является сочетание духовной близости партнёров и достаточной степени свободы их поведения (автономии). В целом можно сказать, что постоянные усилия по созданию супружеской совместимости оказывают решающее значение на семейный климат.

В завершении статьи хотелось бы отметить, что анализ результатов анкетирования и опросов студентов, свидетельствует о неоднозначности, сложности и многоаспектности рассматриваемой проблемы и, в то же время, о необходимости осуществления целенаправленной и систематической образовательной и воспитательной работы по подготовке молодых людей к семейной жизни в процессе обучения в вузе. Так как приобретённые знания будут необходимы им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Алешина, Ю. Е.** Цикл развития семьи: исследования и проблемы [Текст] / Ю. Е. Алешина. // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. – 1987. – № 2.
2. **Волкова, А. Н.** Методические приемы диагностики супружеских отношений [Текст]/ А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5.
3. **Дружинин, В. Н.** Психология семьи.[Текст] / В. Н. Дружинин. – М.: КСП, 1996.

4. **Ковалев, С. В.** Психология современной семьи.[Текст] / С. В. Ковалев.– М.:Просвещение, 1988.
5. **Обозов, Н. Н.** Межличностные отношения.[Текст] / Н. Н. Обозов. –Л., 1979. – 238 с.
6. **Обозов, Н. Н.** Диагностика супружеских затруднений [Текст] / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова// Психологический журнал. – Т. 3. – 1982. – № 2. – С. 147–151.
7. **Обозов, Н. Н.** Три подхода исследованию психологической совместимости [Текст] / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 98–101.
8. **Обозов, Н. Н.** Семейно-брачные и родственные отношения [Текст] / Н. Н. Обозов. // Психология межличностных отношений. – Киев, 1990.
9. **Парыгин, Б. Д.** Социальная психология и наука.[Текст]/ Б. Д. Парыгин, – Л., 1967.
10. **Тавит, А.** Ценностные ориентации лиц, вступающих в брак[Текст] / А. Тавит. //Проблемы семьи. Т. 2. – Тарту, 1975.
11. **Файнбург, З. И.** К вопросу об этической мотивации брака.[Текст] / З. И. Файнбург. –М., Наука, 1970. – С. 66–75.
12. **Харчев, А. Г.** О путях дальнейшего укрепления семьи в СССР: Социальные исследования. [Текст]/ А. Г. Харчев. – М., 1965. – Вып. 1.
13. **Харчев, А. Г.,** Голод С. И. Молодежь и брак / Человек и общество. [Текст] / А. Г. Харчев. – ЛГУ, 1969. – Вып. 6.
14. **Эйдемиллер, Э. Г.** Психология и психотерапия семьи.[Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.
15. **Социологическое** исследование: методология, программа, методы. [Текст]. – М.: Наука, 1987. – 248 с.

УДК 371

Тырина Марина Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, bspu@hotbox.ru, Барнаул

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Tyrina Marina Petrovna

Post-graduate student Altai State Pedagogical Academy, bspu@hotbox.ru, Barnaul

THE STRUCTURE AND FUNCTIONS OF TEACHERS' DIDACTIC CULTURE

Профессионально-педагогическая культура является сложноструктурированным, разноуровневым, полифункциональным, многоаспектным социокультурным феноменом. Одним из видов профессионально-педагогической культуры выступает дидактическая культура.

Дидактическая культура имеет фундаментальное, неподменяемое значение для профессиональной деятельности педагога и продуктивного образовательного процесса. Она выполняет нормативную, развивающую, стабилизирующую, координирующую, интегрирующую, индикаторную, гносеологическую, гуманистическую, коммуникативную, информационную, обучающую и воспитывающую функции. Сохраняя основные родовые структурные, функциональные и уровневые характеристики, дидактическая культура обладает и специфичными, видовыми, непознанными полностью свойствами, позволяющими ее рассматривать в качестве относительно самостоятельного компонента педагогической культуры.

Понятие «дидактическая культура» не является общепринятым в современных психолого-педагогических исследованиях. По нашим данным, первым термин «дидактическая культура» использовал А. В. Бодаков. В 1976 г., анализируя комплексный характер подготовки учителя-предметника, указал, что дидактическая культура является частью модели современного учителя [3, с. 4–10].

К проблеме развития дидактической культуры в контексте анализа путей гуманизации образования в 2000 г. обратился Ю. В. Сенько. Рассматривая возможности сотворчества преподавателя и студентов, одну из них ученый связал со спецификой профессионального педагогического образования: «...Любое учебное занятие со студентами отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – дидактическую культуру» [11, с. 145]. Ю.В. Сенько справедливо считает дидактическую культуру формой, средой и условием сотворчества субъектов образовательного процесса.

К понятию «дидактическая культура» в 2002 г. обратился Г. А. Атанов. Причины кризиса педагогики он увидел в декларативном характере деятельности теории учения. Автор считает, что с наибольшей яркостью «ползучий дидактический нигилизм» проявляется в компьютеризации учебного процесса. «... Дидактическая культура разработчиков была низкой, а реализация новых технических возможностей опережала, а то и заменяла, дидактическую мысль» [1]. Интересно, что на значимость дидактической культуры обращает внимание доктор физико-математических наук.

Классик английской литературы Д. Фаулз в 1964 г. в сборнике философских эссе и афоризмов «Аристос» писал: «Средства массовой информации, вульгаризаторские технические приемы, подмена дидактической морали девятнадцатого века дидактической культурой века двадцатого как доказательство того, что органы, распространяющие все это, «служат» обществу, расширение сети музеев и арт-галерей, поток информационной литературы – все это вынуждает нас, в основе своей существ действительно, смотреть на мир «объективно» [14]. Д. Фаулз рассуждал о дидактической культуре общества. Он справедливо отметил, что дидактическая культура отражает общественную идеологию.

Югославский педагог М. Вилотиевич в 2003 г. назвал именно низкую дидактическую культуру причиной недостаточного применения на практике

индивидуализированного, проблемного, группового, программированного обучения и следствием того, что обо всех этих видах обучения часто лишь говорили на конференциях специалистов и писали в журнальных статьях [4].

Не выявляя сущность дидактической культуры, практически все исследователи акцентируют ее значимость и необходимость развития. Подчеркивается ведущая роль дидактической культуры в комплексе требований педагогической профессии специалисту (А. В. Бодаков, Н. А. Сичкарева). Проблема развития дидактической культуры связывается с проблемой качества образования (Н. В. Горохова). Развитие дидактической культуры признается важным компонентом образовательной стратегии и тактики (А. Самодрин). Субъектом дидактической культуры названы учитель (А. В. Бодаков, М. Вилотиевич, Н. В. Калистратова, А. Самодрин, О. Семенов, Н. А. Сичкарёва, Н. А. Старцева), автор учебного пособия (В. Судаков), программист (Г. А. Атанов), процесс обучения (Ю. В. Сенько, И. А. Юдина), школа (А. Самодрин), методический институт (В. Г. Богин), образовательное учреждение (Н. В. Горохова), общество (М. Элиаде, Д. Фаулз). Отмечается своеобразие дидактической культуры каждого учителя (Н. В. Калистратова, Н. А. Старцева). В то же время подчеркивается необходимость общности дидактической культуры субъектов образовательного процесса (В. Судаков). Выявлены взаимосвязи дидактической культуры с другими видами культур: организационной (Н. В. Горохова), технологической (В. Судаков), управленческой, лингвистической (О. Семенов). Дидактическая культура дифференцируется авторами на новую (И. Я. Юдина) или инновационную (В. Т. Фоменко) и традиционную. Противопоставляются дидактическая мораль девятнадцатого века и дидактическая культура двадцатого века (Д. Фаулз). Обнаруживает себя возможность прогрессивного и регрессивного развития дидактической культуры общества (Д. Фаулз). Намечаются тенденции позитивного развития дидактической культуры. Некоторые авторы связывают их преимущественно с новыми информационными технологиями в образовательном процессе (Г. А. Атанов, Н. А. Старцева, И. А. Юдина). Другие видят эти тенденции в гуманизации и гуманитаризации образования (Ю. В. Сенько). Дидактическая культура признается формой, средой, условием сотворчества субъектов образовательного процесса (Ю. В. Сенько). Развитию дидактической культуры посвящаются учебные пособия (О. В. Уваровская, Л. И. Краева, В. И. Светопольская). Предприняты первые попытки структурирования дидактической культуры (А. В. Бодаков, Н. В. Горохова). Авторами представлены некоторые показатели дидактической культуры (Н. В. Горохова, О. В. Уваровская, Л. И. Краева, В. И. Светопольская). Однако задача развития дидактической культуры связывается преимущественно с деятельностью системы повышения педагогической квалификации.

На сегодняшний день проведено пять целенаправленных, комплексных, долговременных исследований дидактической культуры в виде педагогических диссертаций: Н. М. Фатьяновой (1999 г.), Т. В. Поповой (2002 г.), О. А. Игумнова (2003 г.), В. И. Гриньова (2003 г.), А. А. Усова (2004 г.).

Как научное понятие термин «дидактическая культура» аргументирован в 2002 г. доктором педагогических наук, профессором И. Ф. Исаевым [8]. Он выделил дидактическую культуру в составе обучающего функционального компонента профессионально-педагогической культуры. И. Ф. Исаев рассматривает дидактическую культуру в качестве относительно самостоятельного и специфичного вида профессионально-педагогической культуры. Самостоятельный статус дидактической культуры закреплен Н. М. Фатьяновой [13] и О. А. Игумновым [7].

Предметом исследования Н. М. Фатьяновой выступил процесс формирования дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии [13, с. 7]. Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы были предметом внимания Т. В. Поповой [10, с. 5]. Предметом изучения для О. А. Игумнова стал процесс формирования и развития дидактической культуры преподавателя технического колледжа [7]. Предметом исследования В. И. Гриньова выступил процесс формирования дидактической культуры студентов [17, с. 5]. Процесс формирования профессионально-дидактической культуры педагога дополнительного образования избран в качестве предмета исследования А. А. Усовым [12].

В определениях содержания понятия «дидактическая культура» не прослеживается особого разнообразия подходов авторов. Н. М. Фатьянова под дидактической культурой понимает «интегральное качество личности учителя, представленное единством мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога» [13, с. 12]. Т. В. Попова дидактической культурой называет «системное образование, представляющее единство методологической грамотности учителя, владение им инновационными технологиями и личностно-гуманными способами взаимодействия» [10, с. 93]. О. А. Игумнов рассматривает дидактическую культуру как «интегральное качество личности педагога, обеспечивающее эффективную дидактическую деятельность по формированию профессиональной культуры будущего специалиста и способствующее созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию личности преподавателя и его дидактического культуротворчества» [7, с. 107]. В. И. Гриньов под дидактической культурой понимает «интегрированное личностное образование, которое предопределяет эффективность учебно-познавательной деятельности субъектов обучения, оказывает содействие созданию и освоению студентом педагогических ценностей и технологий, стимулирует его к саморазвитию и творчеству» [17]. А. А. Усов называет профессионально-дидактической культурой «интегральное качество личности, определяющее ее направленность на освоение ценностных ориентаций в профессиональной деятельности как совокупности дидактических и профессиональных знаний, постоянное совершенствование дидактических способностей, умений и навыков и их реализацию через творчески продуктивную профессиональную

деятельность» [12, с. 8]. Дидактическая культура трактуется составителями модуля «Дидактическая культура» как «интегральное качество личности, обеспечивающее продуктивную педагогическую деятельность» [6, с. 3].

Приведенные определения дают повод для некоторых обобщений. Все авторы справедливо считают, что дидактическая культура – это «интегральное качество», «системное образование», «единство», «интегрированное образование», «совокупность». Тем самым авторы подчеркивают сложноструктурированность дидактической культуры, ее многокомпонентность. Эти термины отражают и системообразующую роль дидактической культуры, ее интегрирующую функцию.

Ключевым словом в определениях Н. М. Фатьяновой, О. А. Игумнова и А. А. Усова является термин «качество личности». Т. В. Поповой и В. И. Гриньовым дидактическая культура определяется через термин «личностное образование». Мы считаем термин «личностное образование» недостаточно научно определенным. В то же время определение культуры через качество нами также не особо воспринимается. Положительно то, что все определения, на наш взгляд, соответствуют основным общенаучным требованиям и содержат указания на структуру и функции дидактической культуры.

В некоторых источниках анализируемая категория трансформируется в понятия «профессионально-дидактическая культура», «психолого-дидактическая культура» и др. Такие варианты выводят нас на необходимость изучения видов дидактической культуры.

А. А. Усов пишет о профессионально-дидактической культуре, тем самым допуская возможность существования ее непрофессиональных вариантов [12]. Н. М. Фатьянова [13], Т. В. Попова [19] и О. А. Игумнов [7] не используют на страницах своих работ термин «профессиональная», хотя исследуют дидактическую культуру специалистов, занимающихся педагогической деятельностью профессионально. О. А. Игумнов, аргументируя свою позицию, полагает, что понятия «профессиональная культура» и «дидактическая культура» соотносятся как общее и особенное и не могут по этой причине рассматриваться рядоположенно [7, с. 30].

Другой модификацией понятия «дидактическая культура» является термин «психолого-дидактическая культура». Так, например, в 2000 г. комитет по культуре Псковской области провел семинар для преподавателей детских художественных школ, где обсуждались перспективы развития психолого-дидактической культуры преподавателей как условие эффективности профессиональной деятельности. Термин «психолого-дидактическая культура» подчеркивает взаимосвязь психологии и дидактики.

Условные виды дидактической культуры могут быть также выявлены с ориентацией на возможные уровни ее сформированности. Н. М. Фатьянова пишет о целесообразности выделения интуитивно-практического, поисково-адаптивного, частично-моделирующего, системно-моделирующего уровней сформированности дидактической культуры учителя мно-

гопрофильной гимназии [13]. О. А. Игумнов, взяв за основу точку зрения И. Ф. Исаева, полагает, что дидактическая культура педагога может быть сформирована на адаптивном, репродуктивном, эвристическом и креативном уровнях [7]. А. А. Усов описывает фрагментарный, актуалистический, креативный уровни сформированности профессионально-дидактической культуры педагога дополнительного образования [12]. Дидактическая культура, достигшая определенного уровня своей сформированности, характеризуется свойствами только ей показателями и потому может быть условно отнесена к некоторому ее виду. Хотя, конечно, авторы не пишут, например, о фрагментарной, актуалистической или креативной дидактической культуре. Некоторые авторы (В. Т. Фоменко) дифференцируют дидактическую культуру на традиционную и инновационную. Дидактическая культура может быть, по нашему мнению, дифференцирована на объективную (коллективную) и субъективную (индивидуальную).

Анализ взаимодействия культуры и социума неизбежно ставит вопрос о функциях дидактической культуры. Отчасти они обозначили себя в цитатах авторов, приведенных выше. Подходы исследователей к выявлению функций дидактической культуры прослеживаются и в данных ими определениях содержания соответствующего понятия.

Р. П. Скульский считает, что дидактическая культура предопределяет результативность гностической, исследовательской, проектировочной, конструктивной, коммуникативной и организаторско-управленческой деятельности педагога. Автор пишет, что дидактическая культура учителя проявляется в его умении анализировать, моделировать, исследовать и совершенствовать учебный процесс, использовать достижения науки, передовой педагогический опыт [9, с. 4]. По мнению Н. М. Фатьяновой, функция дидактической культуры состоит в том, что она обеспечивает продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога [13]. Т. В. Попова не дифференцирует функции дидактической культуры и не дает им конкретные названия, но в то же время отмечает, что «цель формирования дидактической культуры учителя начальной школы заключается в профессионально-личностном развитии и саморазвитии учителя», которые Т. В. Попова трактует вслед за В. А. Сластениным как «самоопределение личности в культуре» [10, с. 70]. Сделанный автором акцент на влиянии дидактической культуры на личностное и профессиональное развитие педагога выделяет развивающую функцию дидактической культуры.

О. А. Игумнов, также как И. Ф. Исаев и Н. М. Фатьянова, назначение дидактической культуры видит в обеспечении продуктивной дидактической деятельности и творческой самореализации педагога [7]. По мнению О. А. Игумнова, дидактической культуре свойственны основные функции, присущие и более общему явлению – профессионально-педагогической культуре: гносеологическая, гуманистическая, коммуникативная, информационная, нормативная, обучающая и воспитывающая. А. А. Усов, взяв за основу выделенные О. А. Абдулиной функции дидактической подготовки,

рассматривает образовательную, воспитательную, развивающую, координирующую и интегрирующую функции профессионально-дидактической культуры педагога дополнительного образования [12]. При этом перенос функций дидактической подготовки на функции дидактической культуры осуществлен А. А. Усовым недостаточно корректно. Автору не удалось достаточно четко дифференцировать воспитательную и развивающую функции. Также как и И. Ф. Исаев, А. А. Усов расценивает функции профессионально-дидактической культуры как ее функциональные компоненты.

Выявление сущности дидактической культуры неизбежно приводит нас к необходимости анализа ее структуры. Одним из первых структуру дидактической культуры проанализировал А. В. Бодаков. К дидактической культуре исследователь относит: методологическую подготовку; квалифицированное владение современной технологией обучения, новыми методами обучения и воспитания; ораторское искусство; умение преломлять в своей деятельности рекомендации психолого-педагогических наук, новейшие достижения НТР; владение методикой ведения факультативов, проведения педагогических исследований; умение изучать и обобщать передовой педагогический опыт, навыки пропаганды педагогических знаний среди населения [3, с. 33].

О. А. Игумнов справедливо считает, что структура дидактической культуры как вида производна от структуры рода – профессионально-педагогической культуры – и связана с ней как особенное с общим. Н. М. Фатьянова и О. А. Игумнов, опираясь на теорию профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева, дидактическую культуру учителя многопрофильной гимназии и преподавателя технического колледжа (соответственно) представляют как трехкомпонентную систему, состоящую из мотивационно-ценностного, инновационно-технологического и личностно-творческого компонентов [13, с. 8–12], [7, с. 108]. Мотивационно-ценностный компонент у этих авторов представлен совокупностью дидактических ценностей учителя, инновационно-технологический – совокупностью инновационно-творческих дидактических задач, личностно-творческий – способами творческой самореализации учителя в инновационно-дидактической деятельности.

Т. В. Попова выделяет антропологически-ценностный, инновационно-технологический и личностно-креативный компоненты дидактической культуры [10, с. 69]. На наш взгляд, подход этого автора практически полностью совпадает с мнениями предыдущих авторов. Кроме того умения, включенные этим исследователем состав компонентов, не являются, на наш взгляд, чисто дидактическими, а имеют выраженную методическую окрашенность.

Итак, процесс развития дидактической культуры педагога имеет вполне добротные теоретические ориентиры. Наибольшую степень теоретической проработанности этот феномен приобрел в научной школе И. Ф. Исаева. Ее представители дали обоснование дидактической культуре как относительно

самостоятельному и специфичному виду профессионально-педагогической культуры.

Установлено, что авторы в основном сосредоточены на анализе возможностей системы повышения педагогической квалификации в аспекте развития дидактической культуры. Лишь Т. В. Попова и В. И. Гриньов анализируют процесс формирования дидактической культуры студентов педагогического университета (института). Однако эти исследователи не прослеживают дальнейшей ее динамики. Механическое слияние результатов исследований, посвященных роли высшего и послевузовского профессионального образования в процессе развития дидактической культуры, невозможно, а комплексных лонгитюдных исследований процесса развития дидактической культуры в системе непрерывного педагогического образования, с обоснованием вклада и специфики каждого ее компонента, еще не проводилось.

Таким образом, анализ теоретико-методологических основ развития дидактической культуры педагога показал, что процесс познания данного феномена сопровождается противоречиями между:

- **непрерывным характером** профессионального развития педагога и **дискретностью** существующих теоретических представлений о его дидактической культуре;

- **универсальностью** фундамента дидактической культуры педагога и преимущественной **привязанностью** существующих теоретических представлений о ней к специфике конкретных педагогических специальностей, специализаций, образовательных учреждений;

- **развивающимся характером** дидактической теории, образовательной практики и дидактической культуры педагога, их зависимостью от изменяющихся социально-экономических условий развития общества и **инертностью** теории формирования дидактической культуры специалиста;

- **богатым потенциалом** теории формирования совокупности дидактических знаний, дидактических умений, дидактических способностей, опыта творческой дидактической деятельности педагога и преимущественной **разрозненностью, несистемностью** разработанных подходов;

- **целостностью** общей, профессионально-педагогической, дидактической культуры и существующей **фрагментарной**, многопредметной подготовкой специалистов;

- **динамикой** общей, профессионально-педагогической, дидактической культуры и их представленностью в обучении в виде **статичных** систем готовых знаний и алгоритмов действий.

Разрешение указанных противоречий станет условием и движущей силой познания дидактической культуры педагога как сложного социально-психологического феномена.

Библиографический список

1. **Атанов, Г. А.** Ползучий дидактический нигилизм, или о деятельностном подходе в обучении [Текст] / Г. А. Атанов. // Образование и общество. – 2002. – № 4. – С. 20–25.
2. **Богин, В. Г.** Несколько аспектов проблемы школьного образования и некоторые размышления о путях ее решения [Текст] / В. Г. Богин. // Вопросы методологии. – 1999. – № 1–2. – С. 18–36.
3. **Бодаков, А. В.** Комплексный характер подготовки учителя-предметника // Совершенствование методической подготовки учителя в педагогическом вузе [Текст]: тез. докл. республик. науч. конф. / А. В. Бодаков. – Гродно: Колосс, 1976. – С. 4–10.
4. **Вилотиевич, М.** От традиционной к информационной дидактике [Текст] / М. Вилотиевич. // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2003. – № 2. – С. 30–38.
5. **Вяккерев, Ф. Ф.** Дидактическая культура мышления [Текст] / Ф. Ф. Вяккерев. / под ред. А. А. Королькова, Н. Н. Ивановой. – М.: МГУ, 1996.
6. **Дидактическая культура преподавателя: Дидактический модуль** [Текст]. – М.: Центроргтрудавтотранс, 2005.
7. **Игумнов, О. А.** Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / О. А. Игумнов. – Белгород, 2003.
8. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя. [Текст] / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002.
9. **Повышение эффективности дидактической подготовки будущего учителя: Методические рекомендации** [Текст] / Сост. Р. П. Скульский. – Киев: Вища школа, 1987.
10. **Попова, Т. В.** Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / Т. В. Попова. – Ижевск, 2002.
11. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования. [Текст] / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000.
12. **Усов, А. А.** Формирование профессионально-дидактической культуры педагогов дополнительного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / А. А. Усов. – Елец, 2004.
13. **Фатьянова, Н. М.** Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / Н. М. Фатьянова. – Белгород, 1999.
14. **Фаулз, Д. Аристос.** [Текст] / Д. Фаулз. – М.: Симпозиум, 2003.
15. **Элиаде, М.** Мифы, сновидения, мистерии. [Текст] / М. Элиаде. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1996.
16. **Семеног, О.** Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника. [Текст] / О. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2003.
17. **Гриньов, В. Й.** Формування дидактичної культури майбутнього вчителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / В. Й. Гриньов. – Харків, 2003.

УДК 378

Лашкова Лия Луттовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического института, lashkovall@rambler.ru, Шадринск

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Lashkova Liya Luttovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of the theory and a preschool education technique of Shadrinsk State Teachers Training Institute, lashkovall@rambler.ru, Shadrinsk

**THE METHODOLOGICAL BASES OF THE CONCEPT
OF DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE POTENTIAL
BY STUDENTS AT THE FACULTIES OF PRESCHOOL
EDUCATION**

В настоящее время западное и российское общество характеризуются тенденцией возрастания значимости потенциала личности, необходимого для ее реализации в самых разнообразных областях жизнедеятельности. Стремление к успеху в условиях информационно-коммуникативных трансформаций общества требует от человека непрерывного обновления системных знаний, усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к окружающей социальной среде, способностей совершенствовать ранее освоенные способы деятельности, готовности к взаимодействию, сотрудничеству и взаимопониманию с окружающим миром. Данное обстоятельство обуславливает теоретико-методологические и технологические основы успешного развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в системе профессиональной подготовки в вузе.

Коммуникативный потенциал будущих педагогов ДОУ мы рассматриваем как развивающуюся систему личностных ресурсов, возможностей и резервов, которые обеспечивают легкость и уверенность в общении, психологическую контактность и коммуникативную совместимость, а также активную позицию во взаимодействии с детьми, педагогами, родителями и социальными партнерами.

По нашему мнению, коммуникативный потенциал будущих педагогов ДОУ включает три уровня связей и отношений: отражающих прошлое, репрезентирующих настоящее и ориентированных в будущее. С этой точки зрения в структуре коммуникативного потенциала выделены три составля-

ющие: реализованный потенциал (ресурсы), реализуемый потенциал (возможности) и нереализованный потенциал (резервы).

Реализованный потенциал определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных будущими педагогами и обуславливающих их коммуникативные способности, коммуникативный опыт и личностные качества. Реализованный потенциал отражает индивидуально-психологический компонент коммуникативного потенциала. Реализуемый потенциал репрезентирует настоящее с точки зрения знания будущими педагогами законов, закономерностей и принципов коммуникации, владения различными моделями, стилями и техниками общения, мотивации к установлению и поддержанию социальных контактов. Реализуемый потенциал представляет коммуникативно-деятельностный компонент коммуникативного потенциала. Нереализованный потенциал ориентирован в будущее и определяет направленность мышления будущих педагогов, их ценностные ориентации и социальную активность. Нереализованный потенциал характеризует ценностно-смысловой компонент коммуникативного потенциала.

С целью обеспечения достаточного уровня теоретизации и обоснованности положений концепции развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДООУ нами разработан вопрос о методологических основаниях исследования. Обобщая имеющийся в научных работах опыт представления методологических оснований, мы сочли возможным представить их в парадигматическом и синтагматическом планах. Выбирая в качестве методологического основания концепции подходы, мы исходили из необходимости установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения процесса развития коммуникативного потенциала. В соответствии с этим методологические подходы представляют два уровня: общенаучный уровень методологии (теоретико-методологическая стратегия) и конкретно-научный уровень методологии (практико-ориентированная тактика).

Теоретико-методологическая стратегия представлена системным и синергетическим подходами. Системный подход (А. Н. Аверьянов [1], В. Г. Афанасьев [3], И. В. Блауберг [4] и др.) дает возможность исследовать коммуникативный потенциал как многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему, а сам процесс развития коммуникативного потенциала – как целостное образование, ключевыми признаками которого являются: рассмотрение данного процесса как элемента системы более высокого порядка, его способность делиться на элементы, представление его в виде открытой системы. Использование системного подхода обеспечивает целостность и структурированность исследуемого процесса, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов. Использование синергетического подхода (М. А. Весна [8] и др.) позволяет подчеркнуть неоднозначный характер развития коммуникативного потенциала будущих педагогов, на который оказывает существенное влияние множество факто-

ров (при этом в качестве факторов предполагаются не только специально созданные условия, но и спонтанные воздействия внешней и внутренней среды). Именно соотношение спонтанности и управляемости может быть в полной мере реализовано в синергетическом подходе. Применение данного подхода способствует обогащению образовательного процесса диалоговыми приемами и средствами педагогического взаимодействия.

Подходы, составляющие практико-ориентированную тактику исследования, раскрывают особенности практического осуществления процесса развития коммуникативного потенциала, определяют механизмы и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях профессиональной подготовки будущих педагогов ДООУ. При выделении методологических подходов на данном уровне учитывалась разработанная структура коммуникативного потенциала. Обосновано, что индивидуально-психологический компонент коммуникативного потенциала может быть наиболее полно исследован с позиции личностно ориентированного и акмеологического подходов. Коммуникативно-деятельностный компонент является объектом всестороннего исследования с использованием инструментария коммуникативного и деятельностного подходов. Аксиологический и контекстный подход в большей степени подходят для изучения особенностей развития ценностно-смыслового компонента коммуникативного потенциала.

Личностно ориентированный подход (Е. В. Бондаревская [6], Э. Ф. Зеер [8], И. А. Зимняя [11], Якиманская [15] и др.) дает возможность учесть индивидуальные особенности будущих педагогов как активных и самостоятельных субъектов профессиональной подготовки. Его реализация находит отражение в обеспечении личностно-ориентированной направленности процесса развития коммуникативного потенциала будущих педагогов. Данный подход выступает в качестве методической ориентации в профессиональной подготовке, которая позволяет обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности будущего педагога, развития его индивидуальности.

Акмеологический подход (Б. Г. Ананьев [2], А. А. Бодалев [5] и др.) предполагает рассмотрение коммуникативного потенциала будущих педагогов в контексте их целостного развития; нацелен на исследование индивидуально-психологической и ценностно-смысловой структуры личности студентов, переживающих определенный этап собственного социально-профессионального развития, сопровождающийся конкретными новообразованиями и достижениями. С помощью акмеологического подхода появляется возможность определить факторы, способствующие достижению вершин в процессе профессиональной подготовки, а также закономерности в организации разных этапов развития коммуникативного потенциала.

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев [12], Л. С. Выготский [9] и др.) позволяет выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия развития коммуникативного потенциала будущих педагогов с ориентацией на наиболее полную реализацию их внутренних возможнос-

тей и резервов. Идея деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности студентов. Суть процесса развития коммуникативного потенциала с точки зрения заявленного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность студентов и преподавателей. Деятельностный подход при этом учитывает характер и условия смены типов деятельности в решении задачи развития коммуникативного потенциала.

Объектом изучения коммуникативного подхода (Э. Ф. Зеер [10], И. А. Зимняя [11] и др.) является коммуникативная деятельность будущих педагогов в различных ее видах, в ходе которых осуществляется обмен информацией, организация общения и обеспечение взаимопонимания между ее субъектами. Методическим содержанием коммуникативного подхода являются способы организации учебной деятельности будущих педагогов, связанные, в первую очередь, с широким использованием коллективных форм работы, решением проблемных задач, сотрудничеством между преподавателями и студентами.

Аксиологический подход (Н. Д. Никандров [13], В. А. Сластенин [14] и др.) позволяет подойти к изучению процесса развития коммуникативного потенциала с точки зрения гуманистической педагогики, в которой человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. С позиции данного подхода появляется возможность реконструкции условий для эмоционально-ценностного проживания и становления у будущих педагогов ценностной ориентации на человека, общение, взаимодействие, в результате чего коммуникативная деятельность приобретает особую значимость для студентов. Благодаря аксиологическому подходу появляется возможность выявить ведущие ценностные ориентации в структуре коммуникативного потенциала, а также исследовать способы их развития в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Применение контекстного подхода (А. А. Вербицкий [7], В. А. Сластенин [14] и др.) позволяет приблизить процесс профессиональной подготовки к требованиям и условиям реальной педагогической деятельности. С его помощью имеется возможность моделировать в процессе развития коммуникативного потенциала предметное содержание взаимодействия педагога ДОО с различными субъектами коммуникативной деятельности: детьми, другими педагогами, родителями и социальными партнерами. С использованием педагогических задач, проблем и ситуаций формируется смысловое содержание развития коммуникативного потенциала. Воссоздание предметного и смыслового контекстов коммуникативной составляющей профессиональной деятельности педагогов обеспечивает своеобразную «сюжетную канву» осваиваемой профессии.

Указанные подходы в своей совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования процесса развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОО. При этом каждый из них несет свою уникальную функцию. Так, системный и синергетический подходы образуют

теоретико-методологическую стратегию, а личностно ориентированный, акмеологический, деятельностный, коммуникативный, аксиологический и контекстный подходы – практико-ориентированную тактику исследования.

Необходимость рассмотрения ключевых положений концепции развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОО потребовала определения основных закономерностей и принципов, раскрывающих ее теоретический базис. Нами отмечено, что закономерности и принципы имеют непосредственную связь с практикой развития коммуникативного потенциала будущих педагогов, поскольку характеризуют ее практическую сущность и отражают требования и правила эффективного осуществления в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Выделенные психолого-педагогические закономерности развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОО проявляются в аспектах развития личности, организации образовательного процесса в вузе и содержания коммуникативного потенциала. При этом определяющим основанием при выделении закономерностей выступает структура коммуникативного потенциала.

Так, в частности, развитие индивидуально-психологического компонента коммуникативного потенциала основывается на следующих закономерностях: коммуникативные способности являются развивающейся системой, динамичность которой обуславливается внешней средой; коммуникативный опыт обладает противоречивым действием: может нести как отрицательную, так и положительную нагрузку; отрицательную – в случае негативного результата коммуникации, а положительную – в случаях успешного; при совершенствовании личностных качеств человека с позиции социальной значимости эффективность взаимодействия между личностью-личностью и личностью-группой обязательно возрастает за счет снижения конфликтности и улучшения взаимопонимания.

Существенные признаки развития коммуникативно-деятельностного компонента отражают следующие закономерности: владение различными моделями, стилями и техниками общения способствует успешному установлению и поддержанию социальных контактов между людьми различных возрастов, статусов и профессий, а также обуславливает результативность коммуникативного процесса; мотивация к коммуникации в профессиональной сфере способствует повышению познавательной активности будущих педагогов в области понимания и применения законов, закономерностей и принципов общения.

Движение и качественную устойчивость ценностно-смыслового компонента определяют следующие закономерности: направленность мышления предопределяет эмоциональное и смысловое отношение человека к происходящим событиям; система ценностных ориентаций обуславливает разнообразие коммуникативных стилей и моделей общения; социальная активность влияет на темпы формирования коммуникативных умений, освоение моделей, стилей и техник общения.

С учетом выделенных закономерностей определены принципы развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОУ:

- принцип активности и сознательности, предполагающий четкое осознание будущими педагогами собственных целей, проявление инициативы, совместное решение творческих коммуникативных задач;
- принцип диалогизации взаимодействия, предусматривающий полноценное межличностное общение будущих педагогов на учебных занятиях, основанное на взаимном уважении, полном доверии друг другу;
- принцип проблемной ориентированности, заключающийся в актуализации и стимулировании будущих педагогов к личностному росту, исследовательской активности, самостоятельному обнаружению и постановке коммуникативных задач;
- принцип самоопределения, означающий направленность на общекультурное развитие и расширяющий возможности социализации личности, социальной устойчивости и мобильности будущих педагогов;
- принцип креативности, ориентирующий будущих педагогов на активную, творческую деятельность, поиск продуктивного решения проблемных коммуникативных задач, которые в своей проблемной направленности способствуют развитию творческого мышления;
- принцип коммуникативной направленности, основывающийся на такой организации образовательного процесса, при которой созданы условия для реализации целей и задач продуктивного взаимодействия;
- принцип саморазвития, расширяющий возможности формирования и развития познавательной мотивации будущих педагогов и способности видеть свое продвижение;
- принцип рефлексивности, помогающий оценить уровень коммуникативных способностей, готовности к продуктивному решению различного уровня сложности коммуникативных задач и проектировать в связи с этим собственную учебную деятельность.

Выделенные закономерности и принципы, образуя теоретический базис (ядро) концепции, обеспечивают научность ее положений и характеризуют специфику осуществления процесса развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОУ. Психолого-педагогические механизмы, процедуры и средства практического применения теоретических положений концепции находят отражение в ее содержательно-смысловом наполнении, которое представлено в виде концептуальной модели. Концептуальная модель развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОУ конструируется с учетом основных тенденций развития профессиональной подготовки будущих педагогов, а также закономерностей и принципов, обеспечивающих научность, целостность и динамичность исследуемого процесса.

Модель определена как педагогическая система, являющаяся неотъемлемым, но относительно самостоятельным элементом в общей системе профессиональной подготовки будущих педагогов ДОУ. Она раскрывает содержательные, организационно-педагогические и процессуально-дейс-

твенные средства развития коммуникативного потенциала и реализуется в практической плоскости профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Модель представляет собой целостное единство теоретико-методологического, перспективно-целевого, предметно-содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного блоков.

Теоретико-методологический блок отражает авторскую концептуальную позицию и исходные теоретические положения в отношении проектирования процесса развития коммуникативного потенциала будущих педагогов в образовательной среде вуза. В составе модели представлены методологические подходы, а также психолого-педагогические теории и концепции. Методологические подходы раскрывают парадигматический и синтагматический аспекты развития коммуникативного потенциала будущих педагогов и представляют собой взаимосвязь теоретико-методологической стратегии (системный и синергетический подходы) и практико-ориентированной тактики (личностно ориентированный, акмеологический, деятельностный, коммуникативный, аксиологический и контекстный подходы). Психолого-педагогические теории и концепции определяют представления о закономерностях и связях, характерных для процесса развития коммуникативного потенциала и отражают существующий практический опыт профессиональной подготовки будущих педагогов в исследуемом аспекте.

Перспективно-целевой блок определяет цель и назначение модели – качественное преобразование индивидуально-психологического, коммуникативно-деятельностного и ценностно-смыслового компонентов личности будущего педагога, которые в своей совокупности обеспечивают легкость и уверенность в общении, психологическую контактность и коммуникативную совместимость, а также активную позицию во взаимодействии с детьми, педагогами, родителями и социальными партнерами. Смысловая основа данной цели определяется существующим государственно-общественным заказом на подготовку квалифицированных кадров для ДООУ обусловливается положениями Концепции дошкольного воспитания и Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Назначением перспективно-целевого блока является определение направлений профессиональной подготовки будущих педагогов ДООУ и прогнозируемого уровня развития их коммуникативного потенциала.

Предметно-содержательный блок отражает идейно-смысловую сущность образовательного процесса на факультетах дошкольного образования, на основе которой осуществляется развитие коммуникативного потенциала будущих педагогов. Данный блок характеризуется последовательностью этапов усвоения элементов содержания профессионального образования для достижения конкретных целей коммуникативной деятельности; системным и логическим развертыванием соответствующих психолого-педагогических знаний, а также знаний законов, закономерностей и принципов эффективной коммуникации, моделей, стилей и техник общения;

конгруэнтностью содержания профессионального образования студентов их будущей профессиональной деятельности в ДОУ; использованием межпредметных связей с дисциплинами основной образовательной подготовки будущих педагогов.

Организационно-деятельностный блок модели определяется пониманием того, что процесс развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОУ чрезвычайно сложен, многогранен, неоднозначен и обеспечивается взаимосвязью внутриличностных факторов и психолого-педагогических условий. Развитие коммуникативного потенциал будущих педагогов является длительным процессом, протекающим поэтапно, на каждом из которых происходят конкретные изменения в индивидуально-психологическом, коммуникативно-деятельностном и ценностносмысловом компонентам личности будущих педагогов. В соответствии с этим в организационно-деятельностном блоке выделены три этапа (адаптационно-мотивирующий, коммуникативно-деятельностный и социально-коммуникативный), на каждом из которых в зависимости от поставленных задач применяется определенный набор форм, методов, способов и средств педагогической работы с будущими педагогами. Кроме того, в состав данного блока включены педагогические условия, которые обеспечивают устойчивый и целенаправленный характер протекания процесса развития коммуникативного потенциала будущих педагогов.

Оценочно-результативный блок определяет успешность реализации предлагаемой модели и связан с разработкой промежуточных ожидаемых результатов развития коммуникативного потенциала будущих педагогов. В качестве промежуточных результатов развития коммуникативного потенциала рассматриваются:

- на адаптационно-мотивирующем этапе: сформированность у будущих педагогов смыслообразующих мотивов профессиональной коммуникативной деятельности и ценностного отношения к коммуникации; осознание собственных коммуникативных потребностей;
- на коммуникативно-деятельностном этапе: осознание ответственности и долга в профессионально-коммуникативном взаимодействии; наличие систематизированных знаний законов, закономерностей и принципов коммуникации; владение различными моделями, стилями и техниками общения;
- на социально-коммуникативном этапе: способность самостоятельно и творчески осуществлять коммуникативную деятельность по созданию гармоничных отношений с различными субъектами взаимодействия в ДОУ; творческое владение коммуникативными технологиями; наличие индивидуального стиля коммуникативного взаимодействия.

Библиографический список

1. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы [Текст] / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.

2. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 282 с.
3. **Афанасьев, В. Г.** Общество: системность, познание, управление [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
4. **Блауберг, И. В.** Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
5. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
6. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
7. **Вербицкий, А. А.** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
8. **Весна, М. А.** Педагогическая синергетика [Текст] / М. А. Весна. – Курган: КГУ, 2001. – 405 с.
9. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Смысл; Экс-мо, 2003. – 1136 с.
10. **Зеер, Э. Ф.** Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. госуд. проф.-пед. ун-та, 1998. – 128 с.
11. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
12. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. **Никандров, Н. Д.** Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н. Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 228 с.
14. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2004. – 477 с.
15. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с.

УДК 378:159

Нехорошева Елена Владимировна

Соискатель по кафедре педагогики и социальной работы, Смоленский гуманитарный университет, sjelene@yandex.ru, Смоленск

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

Nekhorosheva Elena Vladimirovna

A candidate for the Department of the Educational Science and Social work, Smolensk Humanitarian University, sjelene@yandex.ru, Smolensk

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ADAPTATION
OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS**

Профессиональная социальная работа определяется как полифункциональная профессиональная деятельность по решению социальных проблем личности, направленная на реабилитацию, активную адаптацию и интеграцию индивидов в социум [2]. Эффективность практической социальной работы находится в прямой связи с ее кадровым обеспечением, репрезентирующим высокий уровень профессиональной адаптации.

Цели и содержание профессиональной адаптации социального работника определяются тем образовательным подходом, в рамках которого ведется подготовка специалистов социальной сферы. С позиций компетентностного подхода в подготовке социальных работников [3] *определим профессиональную адаптацию будущего социального работника* как взаимодействие преподавателя, практического социального работника, клиента социальной сферы и студента, направленное на развитие адаптационной компетентности и ценностного отношения к профессии последнего педагогическими средствами в организованных и/или естественных условиях образовательной среды. Это взаимодействие обеспечивает готовность студента к продуктивному решению проблемы адаптации в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы; а также его умение гибко адаптироваться в меняющихся жизненных (профессиональных) ситуациях, самостоятельно критически мыслить, быть контактными в различных социальных группах, сотрудничать, осознавать вектор собственного профессионального развития.

Однако инерционность традиционных форм обучения и воспитания будущих социальных работников, отсутствие адекватного образа профессии в общественном сознании и сфере её институализации, недостаточная разработанность педагогических условий эффективной профессиональной адаптации, соответствующих идеологии социальной работы, выступают мощным фактором профессиональной дезадаптации молодых специалистов.

В целях решения проблемы определения оптимальных педагогических условий сопровождения профессиональной адаптации будущего социального работника нами последовательно реализована опытно-экспериментальная работа.

Констатирующий этап. Комплексная диагностика уровня профессиональной адаптации будущих социальных работников включала оценку адаптационной компетентности посредством серии анкетных опросов и экспериментальных заданий, экспертных оценок; профессиональной мотивации и ориентации на профессиональные ценности посредством морфологического теста жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); личностного адаптационного потенциала и связанных с ним регулятивных умений посредством многоуровневого личностного опросника “Адаптивность” (А. Г. Макалов, С. В. Чермянин).

В целом анализ результатов комплексной диагностики показал, что сложившаяся ситуация профессионального обучения социальной работе не создает условий для формирования высокого уровня профессиональной адаптации. Отчетливой положительной динамики в профессиональной адаптации за период обучения в университете не отмечается. Так у студентов выявлено недостаточное развитие: знаний адаптационной проблематики в социальной работе, тогда как точные и содержательно полные представления отражают готовность студента к решению проблемы адаптации; технологической компетентности, связанной с низким уровнем теоретического и процедурного знания, низким уровнем структурирования проблемной ситуации и, как следствие, недостаточной технологизацией собственной деятельности; опытной компоненты адаптационной компетентности, в связи с чем, личный адаптационный опыт не интериоризован и не актуализируется в ситуациях профессионального взаимодействия; привычных форм поведения, репрезентирующих этические требования профессиональных взаимоотношений; низкую степень их усвоения, принятия и реализации в повседневной жизнедеятельности; ценностной ориентации на сферы обучения, общественной и профессиональной деятельности; гуманистической направленности личности будущего специалиста; необходимых будущему социальному работнику свойств личностной устойчивости, коммуникативных навыков и морально-нравственной регуляции деятельности и поведения, что определяет недопустимо низкий уровень адаптационных способностей студентов – будущих социальных работников.

У студентов диагностированы значительные затруднения в учебно-профессиональной деятельности, связанные с адаптацией студентов младших курсов к особенностям организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе; дезадаптирующим эффектом различных форм контроля для студентов всех курсов; прохождением практики в учреждениях социального обслуживания, которые не корректируются наставниками из числа практических работников; с зависимостью учащихся от внешних факторов, которые препятствуют адекватному восприятию, идентификации и решению адапта-

ционной проблематики, как собственной, так и клиента, т. е. студенты не готовы к реальным неоднозначным неустойчивым ситуациям профессионального взаимодействия; принятием себя как специалиста социальной работы; сомнениями студентов всех курсов в правильности выбора профессионального пути.

Таким образом, мы делаем вывод о необходимости создания таких условий, которые обеспечили бы достижение достаточного уровня профессиональных знаний и умений, формирование компетентностного опыта, усвоение и принятие базовых профессиональных ценностей, реализацию профессиональных ценностных ориентаций в повседневной жизнедеятельности и развитие адаптационных способностей студентов.

В отличие от управления адаптационным процессом, его регулирования и обеспечения, в которых реализуется воздействующая позиция наставника, более приемлемым, на наш взгляд, является педагогическое сопровождение, поскольку оно предполагает взаимодействие всех субъектов профессиональной адаптации. *Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации будущего социального работника* понимается нами как взаимосвязанная деятельность всех субъектов социальной работы, направленная на эффективное взаимодействие студента с профессиональной средой посредством форм, методов и средств, обеспечивающих адекватность процесса и способствующих преодолению адаптационных затруднений.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась разработка *программы сопровождения профессиональной адаптации будущих социальных работников*, которая:

1. исходит из признания процессуальных закономерностей профессиональной адаптации, представленных в смене её объектной, субъектно-функциональной и субъектной фаз, отражающих этапное формирование профессиональных ценностно-смысловых ориентиров (от мотивов выбора профессии и обучения к профессиональной направленности); адаптационной компетентности (от усвоения соответствующих знаний к формированию компетентностного адаптационного опыта и готовности к его реализации) и механизмов профессиональной адаптации (от подражания, осознанной идентификации к личностной саморегуляции);

2. учитывает, в качестве движущей силы профессионального развития, факторы внешней профессиональной среды и факторы, определяющие самого субъекта профессиональной адаптации, в связи с чем педагогическое сопровождение профессиональной адаптации включает как условия оптимизации профессионально-ориентированной образовательной среды, так и условия становления субъектности будущего социального работника;

3. реализуется в направлении превентивной, связанной с формированием атрибутивных параметров профессиональной адаптации будущего специалиста, и оперативной, ориентированной на педагогическую поддержку разрешения адаптационных затруднений в процессе освоения профессии, деятельности.

Программа профессиональной адаптации включает три подпрограммы, каждая из которой обеспечивает сопровождение соответствующего этапа адаптации, основывается на её определенном уровне, ставит конкретные цели и задачи развития, содержит адекватные формы и методы педагогического воздействия и прогнозируемые результаты на этапе её завершения.

Апробация программы сопровождения профессиональной адаптации связана с последовательной реализацией соответствующих педагогических условий.

Создание целостной информационной системы адаптационных знаний.

Существующая теоретическая основа, отмечает Ю. В. Варданян, должна обеспечивать эффективное изучение сущности, структуры и содержания профессиональной компетентности [1]. Программы дисциплин общепрофессионального блока, специальных дисциплин и дисциплин специализации содержат дидактические единицы, связанные с различными аспектами адаптационной проблематики в социальной работе. В связи с чем, в рамках учебных дисциплин («Технология социальной работы», «Содержание и методика социально-педагогической работы» и др.) для целенаправленной организации формирования компетентностного опыта обучаемых реализован весь спектр «компетентностных задач-ситуаций» (термин А. В. Хуторской) [5]. Дизайн компетентностной задачи включает целевой блок, основное содержание, актуализирующее проблему, включающее противоречие, вызывающее эмоции; вопросы для обсуждения, формулирование тезисов, подведение итогов. Вопросы к задаче в зависимости от её целевой установки отвечают следующим требованиям: в каждом вопросе содержится дополнительная информация; вопросы формулируются не в предметной, а в оценочной форме; вопрос и информация не соответствуют; вводятся информационные шумы и дефициты; позиционные задачи; наличие противоположных точек зрения по рассматриваемому вопросу.

Применение компетентностных задач-ситуаций актуализирует у студентов умение давать развернутый ответ на поставленный вопрос, давать ответ в свободной форме; умение переходить от одного вида текста к другому; умение привлекать дополнительную информацию; умение использовать научно-практические знания для решения жизненных ситуаций.

Развитие деятельности профессионально-ориентированной среды.

Организация социально-педагогического поля профессиональной адаптации будущих социальных работников связана с их включением в совместную профессионально-ориентированную деятельность в рамках клуба будущих социальных работников. Клубному студенческому объединению присущи целенаправленность, систематичность, учет индивидуальных способностей, воспитание в процессе деятельности при активной позиции личности, возможность воспитания в коллективе и через коллектив, превращение участника их объекта в субъект воспитательного воздействия.

Содержание работы клуба подразумевало групповое целеполагание и нормотворчество (самостоятельное установление целей и регламента ра-

боты клуба, построение концепции клуба); просмотр дискуссионных кинофильмов по актуальным социальным проблемам (все фильмы затрагивали проблему взаимодействия человека и социума, что позволило подойти к обсуждению в ракурсе адаптационной проблематики); встречи и круглые столы с представителями государственных и общественных социальных организаций (встреча со специалистами группового хосписа; «круглый стол» с руководителями социозащитных учреждений по вопросам трудоустройства будущих выпускников; совместный семинар специалистов-практиков, молодых специалистов, выпускников и студентов по профилактике адаптационных затруднений молодых специалистов); исследовательская (маркетинговое исследование рынка сферы социального обслуживания населения) и проектировочная (профориентационный проект «Социальная работа МОЯ профессия») деятельность, социальные практики (обучающая презентация по креативным техникам в социальной работе в детских социозащитных учреждениях), профессионально-воспитательные и досуговые (конкурс «Лучший в профессии», приуроченный ко дню социального работника, конкурс «Чувствоведы») мероприятия.

Обеспечение становления личности будущего специалиста в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Особое место в системе сопровождения профессиональной адаптации будущих социальных работников занял Практикум профессиональной адаптации, который призван обеспечить интеграцию ценностного, когнитивного и поведенческого компонентов адаптационной деятельности будущего социального работника в продуктивный личностный опыт адаптации.

Организация практикума предусматривает адекватный выбор форм, методов и средств педагогического воздействия соответственно этапу и уровню профессиональной адаптации; приоритет актуального запроса на адаптацию как со стороны самих студентов социальной работы, так и будущих работодателей; субъект-субъектное взаимодействие в педагогическом процессе; усиление самостоятельности студента (участие в интерактивных формах работы на занятиях, выполнение самостоятельной работы по каждому модулю, самоотчеты); актуализацию личного опыта (опыт изучения дисциплин, общественной деятельности, личных переживаний, адаптационный опыт); эквивалентность практических занятий формам и методам практической профессиональной деятельности (апробация диагностических процедур, песочная терапия, тренинг-сессии в зависимости от уровня адаптации и испытываемых затруднений); максимальную приближенность к реальным профессиональным ситуациям (работа с конкретными обстоятельствами профессиональной жизни специалиста); контроль и учет динамики индивидуального развития субъектности студентов.

Структура практикума включает три раздела. Первый раздел раскрывает содержание и роль в адаптационном процессе сфер межличностных отношений, профессионального взаимодействия «специалист-клиент» и профессионального самосознания социального работника. Каждая из тем представлена

в виде модуля, объединяющего три самостоятельных занятия, отражающих три аспекта становления субъектности: представления, отношения, умения. Второй раздел практикума посвящен активным формам обучения методам социальной работы и, через них, собственной профессиональной адаптации (диагностика адаптации, профилактика и решение адаптационных затруднений посредством работы с эвокативными объектами и тренингов: обучающего, социальной компетентности, профессионального самосознания). Третий раздел подразумевает осуществление профессиональной деятельности в рамках учебных, производственных и социальных практик на основе реализации адаптационных технологий. По завершении курса студентом предоставляется комплект работ, содержащий отчеты о самостоятельной работе по каждой из тем, дневник самонаблюдений, отчет о прохождении практики (учебной, социальной, волонтерской), письменное выполнение итогового задания.

В ситуации затруднений адаптации возникает необходимость *оперативном (поддерживающем) педагогическом сопровождении профессиональной адаптации будущих социальных работников*, т. н. направленном сопровождении (Л. В. Мардахаев) [4], возникающем при необходимости решения частных проблем, трудностей в процессе реализации человеком социальной роли на этапе адаптации. При конструировании поддерживающих отношений в процессе адаптации будущих социальных работников требуется обеспечить:

1. Полисубъектное взаимодействие, предполагающее непосредственное взаимодействие на основе диалога всех субъектов социальной работы – преподавателей, социальных работников-практиков, студентов. В результате такого взаимодействия формируется чувство «Мы», ощущается принадлежность к профессиональному сообществу, осознается единство целей и задач, решаемых в деятельности, происходит рефлексия взаимоотношений субъектов. Тем самым складываются «естественные сети поддержки», обеспечивающие базовую потребность в безопасности, уверенности и социальном одобрении.

2. Направленность как на индивидуальную оперативную помощь в разрешении конкретной ситуации, так и на различные целесообразные начинания групповой активности.

3. Ориентацию на определенный уровень субъектности будущего специалиста, что определяет объем, регулярность и содержание поддержки. В зависимости от уровня профессиональной адаптации студента педагогическая поддержка состояла в целенаправленном оперативном разрешении проблем повседневной жизнедеятельности, в организации групповой работы по преодолению проблемных обстоятельств жизнедеятельности студента, в апробации возможностей совместной деятельности, супервизии.

Предложенная программа педагогического сопровождения профессиональной адаптации будущего социального работника удовлетворяет выявленным в ходе диагностического эксперимента потребностям в формировании адаптационной компетентности; усвоении и принятии базовых профессиональных ценностей; в стабильной удовлетворенности профессией, собственной профессиональной деятельностью и собой; в развитии субъектных

качеств личности студента и успешным разрешением адаптационных затруднений.

Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы. В качестве метода, способного статистически обосновать различие показателей профессиональной адаптации в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах, использован дискриминантный анализ. Посредством дискриминантного анализа мы предприняли попытку разделить студентов на две группы с характерными для них показателями профессиональной адаптации, сравнить уже существующие ЭГ и КГ и спрогнозировать успешность (неуспешность) профессиональной адаптации у студентов каждой из групп. В качестве дискриминантных переменных мы использовали данные в соответствии с критериями профессиональной адаптации: мотивационный (направленность на профессию и группа духовно-нравственных ценностей, определяющих гуманистическую направленность личности); когнитивный и операционный (данные анализа соответствующих анкет); оценочный (удовлетворенность как результирующий компонент внутреннего плана профессиональной деятельности); регулятивный (личностный адаптационный потенциал).

Собственное значение дискриминантной функции равно 1,557, что свидетельствует о высокой точности построенной дискриминантной модели. Значимость различий средних значений дискриминантной функции в исследуемых группах составляет: по тесту лямбда Уилкса (0,391), хи-квадрат (53,977), что обеспечивает высокую статистическую значимость ($p=0,000$).

Стандартизированные коэффициенты канонической дискриминантной функции позволяют оценить относительный вклад каждой дискриминационной переменной в различие исследуемых групп (таблица 1).

Таблица 1 – Канонические дискриминантные функции

	Нормированные коэффициенты канонической дискриминантной функции	Коэффициенты канонической дискриминантной функции	Структурная матрица
Ценность «Саморазвитие»	,404	,208	,339
Ценность «Духовное удовлетворение»	-,195	-,092	,218
Ценность «Креативность»	,395	,238	,425
Направленность на активные социальные контакты	-,161	-,092	,318
Направленность на профессию	-,255	-,134	,322
Личностный адаптационный потенциал	,592	,445	,640
Удовлетворенность	,465	,802	,434
Осведомленность	,363	,067	,512
Технологическая компетентность	,254	,067	,412

Так наибольшая дискриминирующая роль принадлежит уровню личностного адаптационного потенциала, что закономерно в контексте адаптационной проблематики исследования. Значимую роль играет стабильная удовлетворенность студентов, которая служит непосредственным показателем успешности профессиональной адаптации. Затем следуют ценности саморазвития (0,404) и креативности, отражающие субъектную составляющую профессиональной адаптации. Когнитивный и технологический показатели занимают последующие дискриминирующие позиции. Таким образом, в процессе успешной профессиональной адаптации современного специалиста ведущую роль занимают качества осознанной саморегуляции собственной профессиональной деятельности, удовлетворенность ею, ценности саморазвития и творчества в профессии, подкрепленные знаниями и технологическим навыками, духовно-нравственными ценностями и профессиональной мотивацией.

Построенная дискриминантная модель отражена в результатах классификации (таблица 2).

Таблица 2 – Распределение студентов ЭГ и КГ согласно дискриминантной модели

Тип группы	Предсказанная принадлежность к группе, %		Итого
	ЭГ	КГ	
ЭГ	86,2	13,8	100,0
КГ	14,3	85,7	100,0

Так, 86% исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно. Это означает, что ЭГ фактически состоит из 86,2% студентов с успешной профессиональной адаптацией, корректно причисленных к этой группе, и 13,8% студентов по своим показателям ближе к студентам КГ. Аналогичным образом, 85,7% студентов КГ с невысокими показателями профессиональной адаптации корректно причислены к этой группе и 14,3% студентов имеют более высокие показатели, сравнимые с показателями успешных студентов ЭГ. На основании чего устанавливается необходимость дальнейшей индивидуальной коррекционной работы с 13,8% студентов ЭГ с низкими показателями профессиональной адаптации после завершения эксперимента и благоприятный прогноз в отношении успешности профессиональной адаптации всего у 14,3% студентов КГ. Таким образом, подтверждается предположение о неблагоприятствовании существующих традиционных форм и условий учебно-профессиональной деятельности формированию высокого уровня профессиональной адаптации будущих социальных работников.

Комплексная диагностика различий контрольной и экспериментальной групп по уровню профессиональной адаптации устанавливает его значительное превышение у студентов экспериментальной группы, что позволяет оценивать предложенные условия сопровождения профессиональной адаптации как педагогически целесообразные и теоретически обоснованные.

Библиографический список

1. **Варданын, Ю. В.** Изучение психологии как источник развития субъекта профессионально-педагогической компетентности [Текст] / Ю. В. Варданын // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 10–14.
2. **Клушина, Н. П.** Теоретико-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы [Текст]: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Н. П. Клушина. – Ставрополь, 2002, – 405 с.
3. **Койнова, Ю. В.** Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения [Текст]: дис... канд. пед. наук./ Ю. В. Койнова. – М., 1996. – 202 с.
4. **Мардахаев, Л. В.** Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4–10.
5. **Хуторской, А. В.** Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр.; под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 53(07)

Злобина Светлана Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики и теории обучения физике Шадринского государственного педагогического института, sveta-zzz@mail.ru, Шадринск

КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАДАНИЯ В ЕГЭ ПО ФИЗИКЕ

Zlobina Svetlana Pavlovna

The Candidate of pedagogical sciences, professor Shadrinsk State pedagogical institute, sveta-zzz@mail.ru, Shadrinsk

COMPLEX TASKS OF USE IN PHYSIC

Главная задача системы образования в любые времена была, есть и будет – создание условий для качественного обучения. В нашей стране в настоящее время оценивание качества образования осуществляется на основе результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Проанализировав ситуацию с ЕГЭ в Курганской области, мы пришли к неутешительным выводам. Так в 2009 г. в Курганской области ЕГЭ по физике в основные сроки сдавало 1123 выпускника. Минимальный порог составлял 32 балла. Практически 8% выпускников не смогли преодолеть данный барьер, средний балл по области составил 41,52. В 2010 г. результат был немногим лучше: средний балл по области составил 53,6. На наш взгляд, это довольно слабые результаты. Получается, что почти половина выпускников знает физику лишь на оценку «удовлетворительно».

Для выяснения причин таких результатов нами было проведено анкетирование учителей и учеников. Результаты опросов приведены в таблице.

Результаты анкетирования учителей и учеников

№ п/п	Причины результатов ЕГЭ	Ответы учителей (%)	Ответы учеников (%)
1.	Сокращение часов на обучение физике в школе.	63	23
2.	Нет возможности в пределах учебного времени, отводимого на обучение физике, проводить планомерную подготовку к ЕГЭ.	74	35
3.	Задания блока В и С в школе вообще не рассматриваются.	44	57
4.	На уроках не решаем комплексные задания, требующие знаний из разных разделов физики одновременно.	75	83

В таблице приведены основные причины, которые, по мнению учителей и учеников, влияют на результаты ЕГЭ по физике. Большинство учителей и учеников сходятся в едином мнении, что одной из основных причин неудач при выполнении заданий из ЕГЭ является проблема обучения умению решать комплексные задачи и задания.

До сих пор в наших школах основная функция учителя состоит в сообщении учащимся готовых знаний, а ученика – в восприятии, осознании, запоминании и воспроизведении сообщенных знаний, формирует у учащихся воспроизводящую, репродуктивную, познавательную деятельность, недостаточно способствуя развитию творческого мышления. Учебный процесс такого характера давно и справедливо подвергается резкой критике.

«Весь процесс обучения, – пишет Г. Н. Волков, – представляет собой процесс передачи информации от учителя к ученикам. Учитель при этом функционирует в качестве носителя и передатчика готовой информации, а ученики – в качестве «запоминающих устройств». Чем быстрее схватывает ученик то, что говорит учитель, чем точнее он воспроизводит знания, почерпнутые в готовом виде на уроке и из книг, тем он лучше успевает. Тот факт, что учитель в исполнении этой функции может быть заменен с большим успехом обучающими устройствами, кибернетическими репетиторами и экзаменаторами, прекрасно демонстрирует механический, нетворческий характер такого обучения» [1, с. 278–279].

Автор справедливо указывает, что вместе с бездумным усвоением готового знания ученик невольно усваивает и характер мышления, для которого «становится привычным повторять чужие мысли и поклоняться тому, чему «принято» поклоняться, для которого усвоенные законы науки – догматы веры, «иже не преступить». Современная система образования вполне заслуживает упрека, что она не руководит, в достаточной мере, творческими способностями, что она видит свою основную задачу в обучении уже достигнутыми результатами знания, а не учит творческому мышлению, как таковому.

Критика учебного процесса, сводящегося к простой передаче готового знания, идет и со стороны философов, обеспокоенных опасностью повреждения интеллекта школьников: «Искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить его очень трудно, а позже – и совсем невозможно. И один из самых «верных» способов уродования мозга и интеллекта – формальное заучивание знаний. Именно таким способом производятся «глупые» люди, то есть люди с атрофированной способностью суждения. Люди, не умеющие грамотно соотносить усвоенные ими общие знания с реальностью, а потому то и дело попадающие впросак. Зубрежка, подкрепляемая бесконечным повторением, калечит мозг и интеллект тем вернее, чем – своеобразный парадокс – справедливее и «умнее» сами по себе усваиваемые истины» [2, с. 158–159]. Автор объясняет этот парадокс тем, что глупую и вздорную идею из головы ребенка быстро выветрит его собственный опыт. «Абсолютная» же истина кажет-

ся ученику неподвижной, не требующей никакого «шевеления мозгами» и становится для мозга чем-то вроде рельс для поезда или шор для работяги лошади. Мозг привыкает двигаться только по проторенным другими мозгами путям.

Еще В. А. Сухомлинский писал по этому поводу: «В современную школу, школу эры новейших научных достижений, когда с каждым годом намного возрастает запас научных сведений, по инерции, без изменений перешел из прошлого века взгляд на знания как на багаж, который ученик хранит в памяти и может выложить по первому требованию учителя. Помнит ученик – значит знает, не помнит – не знает. Учение при таком подходе превращается в усвоение по порциям: сегодня запомнил порцию знаний, завтра выложил их перед учителем и как бы освободился от них. Это, в свою очередь, постепенно утверждает в сознании учащихся психологическую ориентацию на опрос. Тогда как о наличии знаний должно свидетельствовать умение применять их» [5, с. 55].

Подобное применение знаний в комплексе как раз требуют задания из блока С ЕГЭ по физике. Но если в школе учеников не обучают умению их решать, мы и дальше будем получать неутешительные вышеизложенные результаты.

Решением данной проблемы, на наш взгляд, является проведение на базе школ элективных курсов, факультативных занятий, целенаправленно обучающих учащихся умению применять знания в комплексе при решении задач и заданий из блока С ЕГЭ.

Остановимся подробнее на проблеме комплексных заданий.

Проанализировав большое количество психологической, педагогической, методической литературы, мы приходим к следующему определению: «Комплексное задание – это совокупность вопросов, задач или заданий, объединенных вокруг одного связующего звена (объекта, темы, предмета...), требующих для их выполнения знаний и умений из разных разделов одного учебного предмета или из разных учебных дисциплин».

Примерами таких заданий, требующих от учащихся знаний из разных разделов физики, а иногда и знаний из других естественнонаучных дисциплин, являются следующие:

1. Препарат, активность которого равна $1,7 \cdot 10^{12}$ частиц в секунду, помещен в калориметр, заполненный водой при 293 К. Сколько времени потребуется, чтобы довести до кипения 10 г воды, если известно, что данный препарат испускает α -частицы энергией 5,3 МэВ, причем энергия всех α -частиц полностью переходит во внутреннюю энергию? Теплоемкостью препарата, калориметра и теплообменом с окружающей средой пренебречь [4, с. 82].

2. Каким образом установка батарей отопления под окном помогает выравниванию температур в комнате в зимнее время? Ответ поясните, указав, какие физические явления и закономерности вы использовали [4, с. 69].

3. В сосуде находится разреженный атомарный водород. Атом водорода в основном состоянии ($E_1 = -13,6$ эВ) поглощает фотон и ионизируется. Электрон, вылетевший из атома в результате ионизации, движется вдали от ядра со скоростью $v = 1000$ км/с. Какова частота поглощенного фотона? Энергией теплового движения атомов водорода пренебречь [4, с. 105].

Для решения подобных задач ученикам необходимо применить знания из разных разделов физики: атомная физика, термодинамика, электромагнетизм. Без умения решать подобные задания, без тренировки маловероятно, что учащиеся смогут хорошо и самостоятельно справиться с заданиями блока С из ЕГЭ по физике.

Систематически включаемые в учебное познание подобные комплексные задания положительно изменяют широту и диапазон применения знаний и умений. Это способствует умственному развитию школьников и формированию широких познавательных интересов как одному из показателей развития личности. В деятельности, основанной на выполнении комплексных заданий, возникает устойчивая зависимость: широта познавательных интересов – осознанное восприятие комплексных задач – потребность в познании комплексных связей – творческий подход – умение мыслить системно – умение применять знания и умения в комплексе – познавательная самостоятельность ученика.

Еще Н. К. Крупская о необходимости комплексного использования знаний и умений писала: «Мы перешли к предметной системе, которая облегчает систематическое изучение различных областей, явлений, но значит ли это, что мы хотим воздвигнуть между отдельными предметами стены? ... Такой подход связывает все науки воедино общей цепью, создаст между ними связь громадной силы. И необходимо, чтобы она была осознана» [3, с. 6].

Использование комплексных проблемно-поисковых ситуаций, как показывает эксперимент, обеспечивает динамизм актуальных состояний личности: у учащихся появляется заинтересованность в синтезировании знаний как из разных разделов физики, так и из разных дисциплин, они хотят создавать модели с использованием сведений из различных дисциплин, исследовать поведение этих моделей, заранее создавая критические ситуации. При этом мы наблюдали, что учащиеся стали более самоорганизованы, сознательны, быстро ориентировались в нестандартных ситуациях; повысился уровень их социального развития, что расширяло творческую поисковую деятельность. У них укрепились убеждения в том, что в основе развития знаний и умений лежит реальная практика. Учащиеся ощущают, что в их деятельности важным становится прогноз особенностей изучаемого явления. Это убеждение они стараются перенести и на процесс изучения других предметов. Преподаватели, участвующие в эксперименте, отмечали, что учащиеся экспериментального потока быстрее ориентируются в поставленных комплексных заданиях, стремятся извлечь из решения максимум информации о свойствах изучаемого процесса, выявить его закономерности, найти применение в других дисциплинах.

Выполняя подобные задания, учащиеся совершают целый ряд сложных познавательных и расчетных действий: 1) осознание сущности комплексной задачи, понимание необходимости применения знаний из других предметов; 2) отбор и актуализация (приведение в «рабочее состояние») нужных знаний из других предметов; 3) их перенос в новую ситуацию, сопоставление знаний из смежных предметов; 4) синтез знаний, установление совместимости понятий, единиц измерения, расчетных действий, их выполнение; 5) получение результата, обобщение в выводах, закрепление понятий; 6) осознание ценности комплексных знаний и умений, формирование умения комплексного применения знаний и умений на практике.

Систематическое использование комплексных познавательных заданий в форме проблемных вопросов, количественных задач, практических заданий обеспечивает формирование умений учащихся применять свои знания и умения в комплексе в нестандартных ситуациях, устанавливать и усваивать связи между знаниями и умениями из различных предметов, а также способствует целенаправленной подготовке к сдаче ЕГЭ по физике.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Социология науки [Текст] / Г. Н. Волков. – М., 1968.
2. **Ильенков, Э. В.** Об идолах и идеалах [Текст] / Э. В. Ильенков. – М., 1968.
3. **Крупская, Н. К.** Педагогические сочинения: В 6-ти т. [Текст] / Н. К. Крупская; под ред. А. Арсеньева и др. – М.: Просвещение, 1978. – Т.5. – 495 с.
4. **Самое** полное издание типовых вариантов заданий ЕГЭ: 2011: Физика [Текст] / авт.-сост. А. В. Берков, В. А. Грибов. – М.: АСТ: Астрель, 2011.
5. **Скаткин, М. Н.** Проблемы современной дидактики [Текст] / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984.

УДК 514.113

Ситкин Евгений Леонидович

Учитель математики ЦО 1874. г. Москва, sitking@mail.ru, Москва

ПРИНЦИП КАВАЛЬЕРИ В ВЫЧИСЛЕНИИ ОБЪЕМОВ И ТЕОРЕМА О ПОКРЫТИИ КРУГА

Sitkin Yugine Leonidovich

Mathematics teacher, Educational Center 1874, Moscow, sitking@mail.ru, Moscow

CAVALIERI'S PRINCIPLE OF VOLUME CALCULATION AND THEOREM OF CIRCLE COVERING

В школах учителя работают преимущественно с учебниками геометрии Л. С. Атанасяна [1] и А. В. Погорелова [2]. Привлечение неэлементарных методов в изучении объемов зачастую пугают учеников и учителей: формулы для вычисления объемов тел не выводятся, а заучиваются, что не способствует развитию мышления детей. Если в дополнении к четырем аксиомам объема добавить принцип Кавальери, то вся теория объемов упрощается и легко воспринимается учащимися. В седьмом номере журнала «Математика в школе» за 2010 г. мной подробно изложена методика преподавания этого вопроса геометрии. Но мне хотелось бы показать еще несколько красивых задач на применение принципа Кавальери.

В этой статье рассмотрим доказательство одной замечательной теоремы планиметрии при помощи стереометрических методов, предварительно выполнив несколько шагов для получения площади поверхности шарового пояса.

Шаровой пояс – часть шара, ограниченная двумя параллельными плоскостями, пересекающими шар.

Шаг первый.

Принцип Кавальери. Пусть семейство параллельных плоскостей α_i пересекает тело A по фигуре A_i и тело B по фигуре B_i , и при этом $S(A_i):S(B_i)=k$, то и $V(A):V(B)=k$

Найдем по принципу Кавальери объем шарового сегмента. Впишем шар радиуса R в цилиндр высотой и диаметром основания $2R$ (рис. 1).

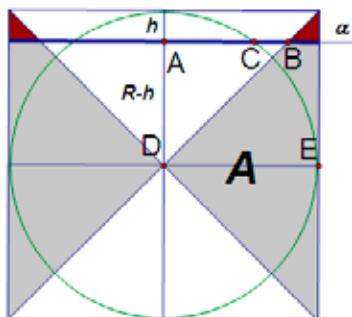


Рисунок 1 – Нахождение объёма шара

Рассмотрим множество точек пространства, которое является разностью между множеством точек цилиндра и множеством точек, являющихся объединением двух равных конусов с общей вершиной в центре шара и основаниями, совпадающими, соответственно, с нижним и верхним основаниями цилиндра. Полученное тело обозначим через **A**. Любая плоскость, параллельная основанию цилиндра и отстоящая от сечения, проходящего через центр шара, и отстоящая на **h** от плоскости верхнего основания, пересекает шар по кругу, а тело **A** по кольцу, площади, которых равны между собой. Докажем это утверждение:

$$AB^2 = R^2 - (R-h)^2 = 2Rh - h^2 \quad \text{Площадь сечения шара равна.}$$

$$S = \pi(2Rh - h^2) = 2\pi Rh - \pi h^2 \quad \text{Так как, } AC = R - h, \text{ то площадь кольца равна.}$$

$S = \pi R^2 - \pi(R-h)^2 = 2\pi Rh - \pi h^2$ Если площади фигур в сечении любой плоскостью параллельной данной равны между собой, то по Кавальери равны и их объемы. Объем тела, с которым мы сравниваем шаровой сегмент, есть разница объемов цилиндра с высотой **h** и объема усеченного конуса с той же высотой и площадями основания πR^2 и $\pi(R-h)^2$ (рис. 2).

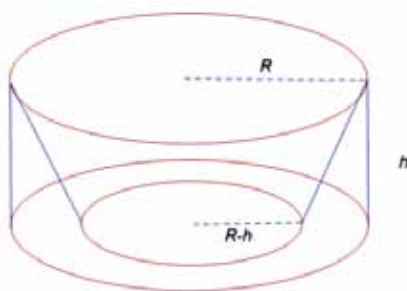


Рисунок 2 – Вычитание двух объёмов

Объем цилиндра равен $V = \pi R^2 h$, а объем усеченного конуса равен:

$$V = \pi R^2 h - \pi R h^2 + \frac{1}{3} \pi h^3$$

Из всего этого следует, что объем шарового сегмента равен:

$$V = \pi R h^2 - \frac{1}{3} \pi h^3 = \pi h^2 \left(R - \frac{1}{3} h \right)$$

Шаг второй.

Найдем объем шарового сектора. Шаровой сектор состоит из двух частей: сегмента и конуса с площадью основания $S = \pi(2Rh - h^2)$ и высотой $R-h$. Сложив объемы этих тел, получим объем шарового сектора

Шаг третий.

$$V = \pi h^2 \left(R - \frac{1}{3} h \right) + \frac{1}{3} \pi (2Rh - h^2)(R - h) = \frac{2}{3} \pi R^2 h$$

Найдем площадь поверхности шарового сегмента. Объем шарового сектора состоит из суммы объемов маленьких конусов с высотой равной радиусу шара **R** (рис. 3).

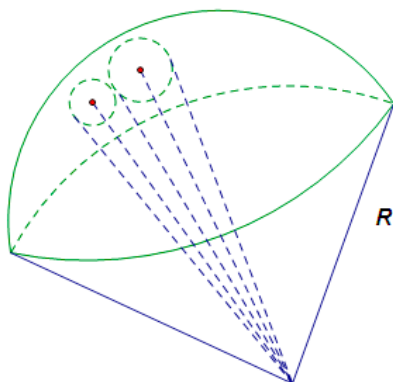


Рисунок 3 – Шаровой сектор

$$\sum \frac{S_i R}{3} = \frac{R}{3} \sum S_i$$

Сумма оснований этих конусов образуют в пределе площадь шарового сегмента.

$$\lim \sum S_i = S$$

Объем шарового сектора равен $V = \frac{2}{3} \pi R^2 h = \frac{\lim \sum S_i R}{3} = \frac{SR}{3} \Rightarrow$, что площадь поверхности шарового сегмента равна $S = 2\pi R h$

Шаг четвертый.

Найдем площадь поверхности шарового пояса. Чтобы ее вычислить, надо найти разность поверхностей двух сферических шапочек. Пусть высоты этих «шапочек» будут h_1 и h_2 , тогда искомая площадь будет равна $S = 2\pi R h_1 - 2\pi R h_2 = 2\pi R (h_1 - h_2) = 2\pi R \Delta h$, где Δh - высота слоя (рис. 4).

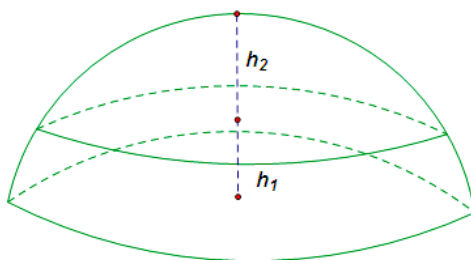


Рисунок 4 – Разность двух площадей

Как следствие всего этого докажем теорему планиметрии, применяя инструменты стереометрии.

Теорема. Если есть полосы, которые произвольно покрывают круг, то общая ширина полос должна быть не менее $2R$.

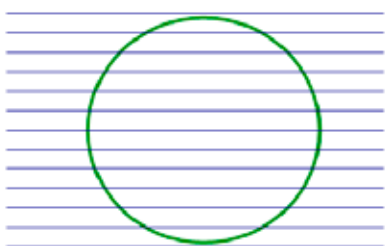


Рисунок 5 – Упорядоченное покрытие

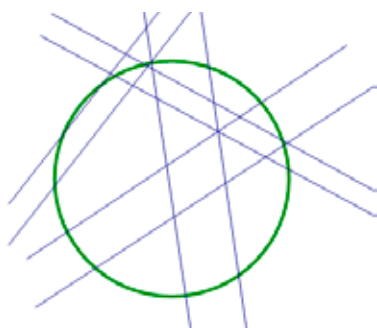


Рисунок 6 – Произвольное покрытие

Если расположить полосы, как на рис. 5, то доказательство очевидно, а если расположить произвольно, как на рис. 6, то необходимо строгое доказательство. Разместим в пространстве круг и сферу таким образом, чтобы все точки сферы проектировались точно в область круга. Для этого радиусы окружности и сферы должны быть равны (рис. 7). Если провести через границы каждой полосы шириной h_i плоскости перпендикулярные плоскости круга, то каждая из них высечет на сфере шаровой пояс высотой h_i . Если полосы покрывают круг, то сумма всех площадей шаровых поясов должна быть больше площади $\sum 2\pi R h_i \geq 4\pi R^2$ сферы. Разделив обе части нашего неравенства на $2\pi R$, получим $\sum h_i \geq 2R^2$, что и требовалось доказать.

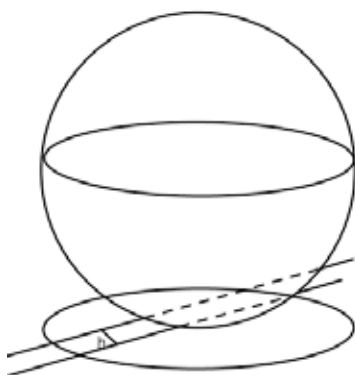


Рисунок 7 – Размещение сферы и круга

Для учителей должно быть понятно, что интеграл является более тонким инструментом для исследования объемов, чем принцип Кавальери. Тем не менее, использование принципа Кавальери обеспечивает изложение объемов в школьном курсе геометрии, а в некоторых случаях позволяет получить результаты, которые гораздо сложнее получить другим способом.

Вот еще один пример применения принципа Кавальери для нахождения объема шара.

Задача. Можно ли разместить шар и тетраэдр так, что сечение их любой плоскостью, параллельной данным, будет давать фигуры одинаковой площади.

Казалось бы, что это невозможно! Шар и тетраэдр тела разной природы. Но, если возможно, то ответ определяет еще один способ вычисления объема шара – не такой, что в школьных учебниках и у Архимеда [3]. Решение задачи зависит от верного расположения тетраэдра между плоскостями. Проведем две параллельные плоскости, касающиеся шара радиуса R , и построим тетраэдр, у которого два скрещающихся ребра лежат в этих плоскостях, взаимно перпендикулярны и равны (рис.8). Расстояние между этими ребрами равно $2R$. Сечение шара любой плоскостью, находящегося на расстоянии h от касательной плоскости, есть круг площадью $\pi h(2R-h)$. В сечении тетраэдра этой же плоскостью будет прямоугольник. Надо выбрать длину ребер тетраэдра, лежащих в плоскостях α и β так, чтобы площадь прямоугольника равнялась площади круга. На рис. 9 в сечении получился прямоугольник OQST, отстоящий от верхней плоскости на расстояние $RN = h$. Пусть длина ребер тетраэдра JM и LK равна x , OQ= y , а OS= z , тогда JM:OQ=PN:RN или $x:y = 2R:h$, отсюда следует $y=xh/2R$. Выразим другую сторону прямоугольника: LK:OS=PN:PR или $x:z = 2R:(2R-h)$, отсюда следует $z=x(2R-h)/2R$. Площадь прямоугольника равна $yz = x^2h(2R-h)/4R^2$ и, одновременно, $yz = \pi h(2R-h) \rightarrow 2R\sqrt{\pi}$. Определив объем тетраэдра с ребром $2R\sqrt{\pi}$, мы, тем самым, вычислим объем шара. Но объем тетраэдра, два скрещающиеся которого перпендикулярны, равен разности объемов прямоугольной призмы, в основании которой квадрат, и четырех объемов равных треугольных пирамид:

$$(2R\sqrt{\pi})^2 R - 4 \cdot \frac{(2R\sqrt{\pi})^2 R}{6} = \frac{(2R\sqrt{\pi})^2 R}{3} = \frac{4}{3} \pi R^3$$

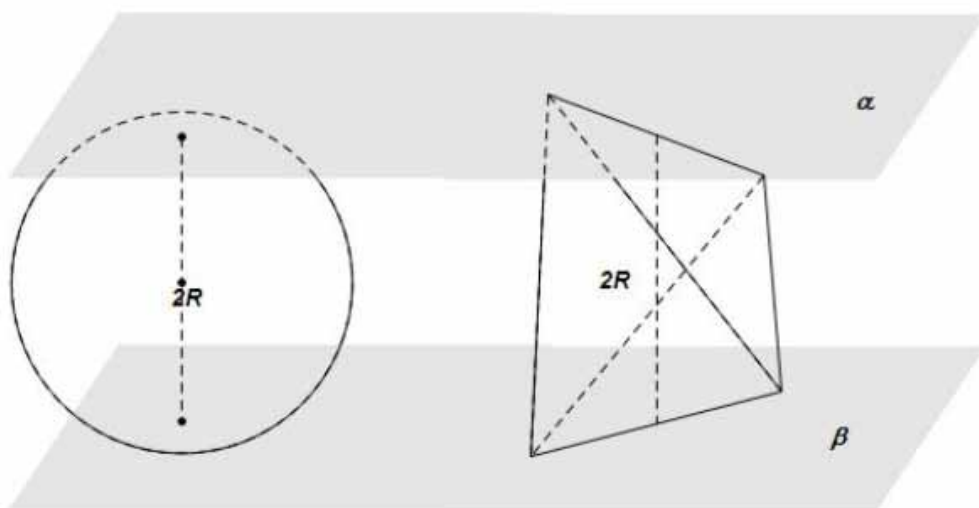


Рисунок 8 – Размещение двух тел

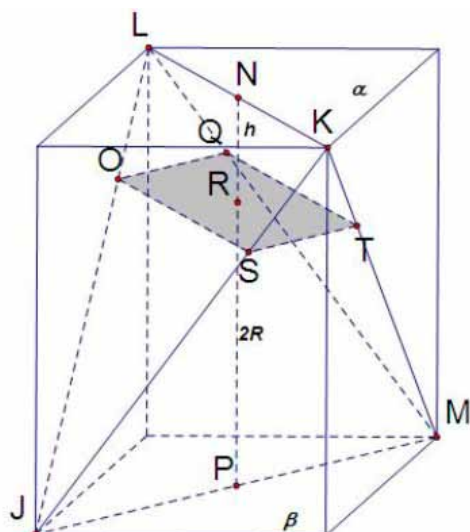


Рисунок 9 – Сечение тетраэдра

А вот еще одна замечательная задача, решить которую помогает принцип Кавальери: *доказать, что любая плоскость, проходящая через середины скрещивающихся ребер тетраэдра, делит объем тетраэдра пополам.*

На рис. 10 видно, как две параллельные плоскости пересекают пирамиду, вписанную в параллелепипед. В сечении образуются параллелограммы. Любая плоскость, содержащая отрезок OO_1 проходит через центры этих параллелограммов и делит их на две равновеликие части. Отсюда следует, согласно принципа Кавальери, равенство объемов тел, полученных в сечении тетраэдра плоскостью.

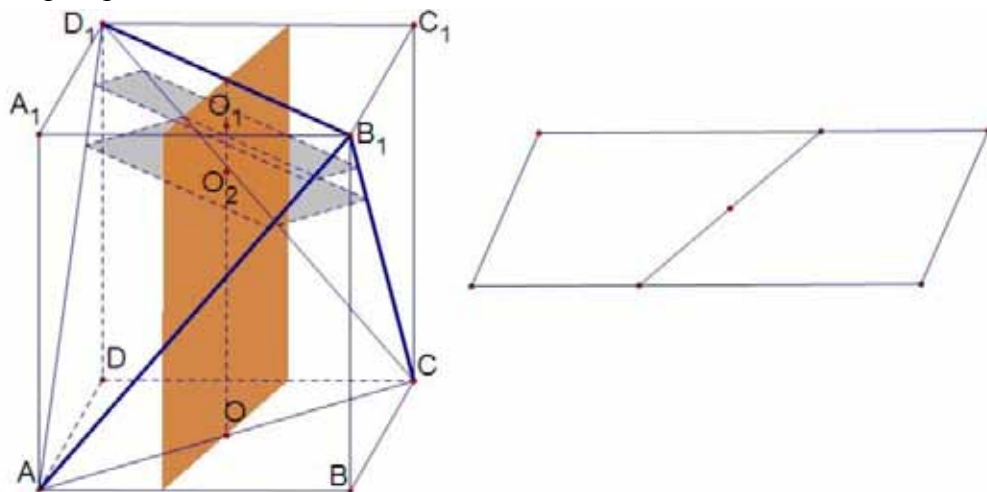


Рисунок 10 – Центральное сечение

Все рассуждения, приведенные выше, показывают школьникам единство разных разделов математики и разнообразие применяемых методов. Изучение геометрии в школе перестает быть формальным и дети уже не ограничивают себя решениями задач ЕГЭ самого простого уровня сложности.

Библиографический список

1. **Атанасян, Л. С.** Геометрия 10–11. [Текст] / Л. С. Атанасян. – М., Просвещение. – 2005.
2. **Погорелов, А. В.** Геометрия 7–11. [Текст] / А. В. Погорелов. – М., Просвещение. – 2001.
3. **Ситкин, Е. Л.** Вычисление объемов и принцип Кавальери [Текст] / Е. Л. Ситкин. // Математика в школе. – 2010. – № 7. – С. 18.

УДК 37.01:51

Канкулова Салдуса Хамтиевна

Старший преподаватель кафедры геометрии и высшей алгебры Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова, madinal96868@mail.ru, Нальчик

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАНКУЛОВА САЛДУСА ХАМТИЕВНА

Kankulova Salduca Hamteevna

Kabardino-Balkaria State University, madinal96868@mail.ru, Nalchik

THE MATHEMATICAL DESCRIPTION OF EDUCATIONAL PROCESS

В ряде работ [1; 2; 3] делаются попытки математического описания учебного процесса. При этом авторы предлагают различные модели обучения. Правда, как отмечается в одной из указанных работ, «непосредственное использование этих моделей для решения задач оптимизации весьма проблематично» [3, с. 23]. И все же рискнем предложить один из вариантов математического описания учебного процесса с целью оптимизации. Для этого воспользуемся формально-аксиоматическим методом. Рекомендация использовать этот метод для решения поставленной задачи дана, например, в работе [4, с. 239].

Сформулируем необходимые определения и аксиомы следующим образом.

Основным объектом изучения дидактики является система, состоящая из обучающихся и обучаемых, называется дидактической [4, с. 239]. Элементы дидактической системы могут взаимодействовать между собой как непосредственно, так и посредством учебников, учебных пособий, а также технических средств обучения, к числу которых относятся прежде всего ЭВМ.

Любые процессы, происходящие в дидактических системах и связанные с процессом обучения, называются дидактическими процессами.

Будем характеризовать состояние обучаемого в рассматриваемом процессе тем количеством информации, которое усвоено им к данному вре-

мени. Эту величину обозначим через S . Измерять S можно в битах, как это делается в теории информации. Но для оценки учебной информации такой путь не представляется целесообразным, ибо при этом, как известно, не учитывается смысловая ценность принятых и переданных сообщений.

Оставляя вопрос о единицах измерения учебной информации открытым, отметим, что имеются предложения использовать для рассматриваемых целей стаб [1, с. 66], Хартли [5, с. 30], СЕД (семантическая единица информации) [3, с. 70].

При протекании дидактического процесса величина S непрерывно изменяется. Это изменение описывается уравнением вида $S = S(t)$. Функции этого вида, т. е. функции, выражающие явным образом зависимость количества усвоенной информации от времени, будем называть потоками усвоенной информации.

Первая производная по времени от потока усвоенной информации называется скоростью дидактического процесса. Обозначая эту величину через V , имеем $V = S$. Единицей измерения скорости дидактического процесса является единица учебной информации в секунду. Так, при чтении (по экспериментальным данным) информация обрабатывается со скоростями порядка 20-80 бит/с [6, с. 239].

Величина, которая характеризует действие на элемент дидактической системы, изменяющее объем усвоенной информации, называется силой дидактического воздействия. Примерами таких сил являются: сила дидактического воздействия обучающего, сила дидактического воздействия какого-либо технического средства обучения (ЭВМ, устройства контроля знаний и т. п.), сила сопротивления дидактическому процессу, сила забывания учебной информации, сила умозаключения.

Используя понятие силы дидактического воздействия, примем следующие аксиомы.

Аксиома 1. Сила дидактического воздействия какого-либо источника на элемент дидактической системы равна скорости изменения потока изучаемой информации за счет действия указанного источника.

Аксиома 2. При действии на элемент дидактической системы нескольких источников дидактического воздействия одновременно силы дидактического воздействия складываются алгебраически.

Аксиома 3. Если какой-либо элемент дидактической системы действует на другой, то сила дидактического воздействия второго элемента на первый равна нулю.

Первая аксиома определяет силу дидактического воздействия как меру влияния одних элементов дидактической системы на другие. Из нее следует, что единица измерения силы дидактического воздействия совпадает с единицей измерения скорости потока изучаемой информации. Будем обозначать силу дидактического воздействия через T . Примерами могут служить следующие выражения сил:

— сила дидактического воздействия обучающего: $T_{\text{н}} = H$, $H = H(t)$ – поток сообщаемой информации;

- сила сопротивления дидактическому процессу: $Tr = -rS$, где r – коэффициент сопротивления;
- сила забывания учебной информации: $T = -fS$, f – коэффициент забывания;
- сила умозаключения: $T_c = CS$, C – коэффициент умозаключения.

Вторая аксиома формирует правило сложения сил дидактических воздействий. Согласно этой аксиоме принимается, что источники дидактических воздействий на обучаемого не зависят друг от друга.

Из первых двух аксиом следует, что дидактические процессы описываются следующими уравнениями:

$$V_j = \sum_{i=1}^n T_{ji} \quad (j = 1, 2, \dots, k), \quad (1)$$

где V_j – скорость дидактического процесса в j -м элементе дидактической системы; T_{ji} – сила дидактического воздействия на j -й элемент i -го источника; n – число источников дидактического воздействия; k – число элементов дидактической системы.

Равенство (1), выражающее связь между скоростью дидактического процесса в каком-либо элементе дидактической системы и силами дидактических воздействий на него, называется основным уравнением дидактики.

Последнее говорит о том, что скорость дидактического процесса в каком-либо элементе дидактической системы равна алгебраической сумме всех сил дидактических воздействий на этот элемент.

Третья аксиома дидактики необходима для описания взаимодействий между элементами дидактических систем.

Основное уравнение дидактики позволяет решать задачи следующих типов:

- 1) считая поток информации известным, найти неизвестную силу дидактического воздействия;
- 2) считая все силы дидактического воздействия известными, найти вызываемый ими поток информации;
- 3) считая некоторые силы дидактического воздействия известными, а все другие – управляемыми, найти такие зависимости последних от времени, чтобы поток информации обладал характеристиками, заданными заранее.

Указанные типы задач называются соответственно первой, второй и третьей основными задачами дидактики.

Рассмотрим примеры применения изложенной выше теории.

Пример 1. Экспериментально установлено, что забывание информации человеком в первые часы после ее получения можно описать экспоненциальной функцией [7, с. 164]. Исходя из этого, найти выражение силы забывания. Вычислить показатель экспоненты, приняв, что (по экспериментальным данным) усвоенная информация за первые два часа уменьшается на 55% [8, с. 99].

Обозначим количество усвоенной информации к некоторому моменту времени, принимаемому за начальный, через S_0 . Согласно эксперименталь-

ным данным изменение количества усвоенной информации вследствие забывания описывается уравнением

$$S = S_0 e^{-ft}, \quad (2)$$

где f – постоянный коэффициент. На основании первой аксиомы дидактики получим

$$T_f = \dot{S} = -fS_0 e^{-ft} = -fS.$$

Для оценки величины f (коэффициент забывания) воспользуемся опытными данными. Имеем

$$S|_{t=0} = S_0, \quad S|_{t=t_1=7200c} = 0,45S_0$$

Подставив условия для $t=t_1$ в уравнение (2), получим $0,45 = e^{-ft_1}$, откуда $f = 1,1 \cdot 10^{-4} c^{-1}$.

Пример 2. За промежуток времени $t_1=3600c$ обучающемуся удалось увеличить за счет умозаключения количество исходной информации на 10%. Считая силу умозаключения пропорциональной потоку усвоенной информации, найти ее выражение. Принять коэффициент забывания постоянным и равным $10^{-4}c^{-1}$. Сопротивлением пренебречь.

Основное уравнение дидактики в рассматриваемом случае имеет вид:

$$V = T_c + T_f$$

Учитывая, что $V = \dot{S}$, $T_c = cS$, $T_f = -fS$, и вводя обозначение $c-f = m$, получим

$$\dot{S} = mS = 0. \quad (3)$$

Параметр m можно назвать коэффициентом усвоения.

Равенство (3) является линейным однородным дифференциальным уравнением первого порядка. Его решение имеет вид

$$S = S_0 e^{mt}.$$

Подставив сюда конечные условия $S|_{t=t_1} = 1,1S_0$, найдем $1,1 = e^{m t_1}$, откуда $m = 2,65 \cdot 10^{-5} c^{-1}$, $c = 1,265 \cdot 10^{-4} c^{-1}$.

Таким образом, при указанных условиях $T_e = cS$, где коэффициент умозаключения c равен $1,265 \cdot 10^{-4} c^{-1}$.

Пример 3. Считая силу дидактического воздействия обучающего на обучаемого постоянной и равной T_H , а силы забывания и умозаключения обучаемого пропорциональными количеству усвоенной информации, найти выражения потока усвоенной информации. Соответствующие коэффициенты равны f и c . Сопротивлением пренебречь. Вычислить значения T_H и c , приняв, что $f = 3 \cdot 10^{-5} c^{-1}$. И что по оценкам эксперимент при нулевой начальной информации к моменту времени $t_1 = 2400c$ обучаемый усвоил 240 стабов учебной информации, а к моменту времени $t_2 = 4800c - 280$ стабов [1, с. 24].

Основное уравнение дидактики в рассматриваемом случае имеет вид

$$V = T_H + T_c + T_f, \text{ откуда}$$

$$S - mS = T, \quad (4)$$

где $m = c - f$, $T_H = const$.

Проинтегрировав уравнение (4), найдем:

$$S = -\frac{T_H}{m} + \left(S_0 + \frac{T_H}{m} \right) e^m, (5)$$

где S_0 – количество информации, усвоенной к началу рассматриваемого дидактического процесса.

Уравнение (5) является искомым. Если положить $S_0=0$, то оно примет форму:

$$S = \frac{T_H}{m} + (e^m - 1), (6)$$

Для оценки величины силы дидактического воздействия коэффициента умозаключения воспользуемся экспериментальными данными [1, с. 24].

Судя по этим данным, к моменту времени $t_1=2400$ с было усвоено 210 стабов учебной информации, а к моменту $t_2=4800$ с – 280 стабов. Подставив эти данные в уравнение (6) и решив полученную при этом систему уравнений относительно m и T_H , найдем $m=-45,78 \cdot 10^{-5} \text{ с}^{-1}$, $c=-42,78 \cdot 10^{-5} \text{ с}^{-1}$, $T_H = 0,144$ стаб/с.

Выводы: В данной статье изучен один из вариантов математического описания учебного процесса и сделана попытка его оптимизации.

Выделен основной объект дидактической системы и отмечено, что элементы дидактической системы могут взаимодействовать между собой, как непосредственно, так и посредством учебников, учебных пособий, а также ЭВМ.

Библиографический список

1. **Авчухова, Р. Э.** Некоторые модельные представления при исследовании системы уравнения процессов обучения [Текст]: дисс. канд. техн. наук. / Р. Э. Авчухова. – Рига, 1974, – С. 24, 66.
2. **Ительсон, Л. Б.** Математические и кибернетические методы в педагогике. [Текст] / Л. Б. Ительсон. – М.: 1964.
3. **Леонтьев, Л. П.** Проблема управления учебным процессом: Математические модели. [Текст] / Л. П. Леонтьев, О. Г. Гохман. – Рига, 1984, – С. 23, 70
4. **Архателский, С. И.** Лекции по теории обучения в высшей школе. [Текст] / С. И. Архателский. – М.: 1974, – С. 239.
5. **Шанталова, В. А.** Измерение учебной информации, изложенной в течение одной лекции. [Текст] / В. А. Шанталова. // Научная организация учебного процесса и применение автоматизированных управляющих и обучающих систем в вузах Латвийской ССР, Рига, 1982. – С. 25–32.
6. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем. [Текст] / В. П. Беспалько. – Воронеж, 1977. – С. 239.
7. **Кунисевич, Ч.** Основы общей дидактики. [Текст] / Ч. Кунисевич. / Пер. с польского О. В. Долженко. М.: 1986 – С. 164.
8. **Невельский, П. Б.** Объем памяти и количество информации [Текст] / П. Б. Невельский. // Проблема инженерной психологии. Л: 1965, Вып. 3. С. 99.

УДК 37

Говоркова Людмила Николаевна

*Аспирантура ВСГАО, учитель физической культуры МОУ «Усть-Илимский лицей»,
uilyceum@irmail.ru, Усть-Илимск*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ ЛИЦЕИСТОВ**

Govorkova Lyudmila Nikolaevna

*A teacher of physical culture The highest Qualification Ust-Ilimsk Lyceum, an aspirant of
ESSAE, uilyceum@irmail.ru, Irkutsk*

**FORMATION HEALTHY-SAVING COMPETENCES
BY THE STUDENTS OF LYCEUM**

В течение последних лет большинство россиян испытывает отрицательные последствия скачкообразного социально-экономического перехода к новым реалиям и ценностям. Результатом этих изменений является уменьшение численности населения. Низкий уровень рождаемости не обеспечивает даже простого воспроизводства. Средняя продолжительность жизни снизилась до 58,5 лет. Здоровые дети среди школьников младших классов составляют 10–12%, а среди старших всего 5%. Возросла численность социально обусловленных заболеваний, растёт инвалидизация населения, в том числе молодежи [5, с. 3]. Глобальный кризис здоровья в стране способствует обесцениванию человеческой жизни.

Возникшая проблема, связанная со снижением уровня здоровья детей и подростков, заставляет общество задуматься о путях улучшения ситуации, не в последнюю очередь, через систему образования. Ведущим направлением перехода школьного образования на более качественный уровень, становится разработка и внедрение новых образовательных программ, педагогических технологий с учетом региональных условий и накопленного опыта инновационной деятельности.

Вариантом качественного изменения школьного образования мы видим в необходимости формирования здоровьесберегающих компетенций у детей школьного возраста. По мнению ряда ученых: Т. Б. Гребенюк, Н. Ю. Бабанова, Д. А. Иванова [10; 11], в качестве основы формирования компетенций рассматривают несколько направлений: методологическое, психологическое, педагогическое и методическое. В задачу нашего исследования входит изучение компетенций с точки зрения педагогики как поиска вариантов формирования здоровьесберегающих компетенций в образовательном процессе.

В нашем эксперименте мы рассматриваем понятие «здоровьесберегающие компетенции», включающего в себя емкие понятия: «здоровье» и «компетенции».

Компетенции, как известно, в научной литературе широко используются, вопрос о предметном их содержании находится на уровне постоянного обсуждения. Слово «компетенция» происходит от латинского слова «competentia», что означает: круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями [16].

По А. В. Хуторскому «компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» [17, с. 60].

Компетентность в современном обществе, по мнению Д. Равенна [13]: выявление, развитие и реализация, поэтому мы учитывали в своем эксперименте, выделяющиеся компоненты, способствующие формированию знаний, опыту и развитию.

С этой точки зрения мы рассматриваем соединение этих компонентов как формирование здоровьесберегающей компетентности, которую определяем как ключевую компетентность и условием для сохранения здоровья каждого члена общества. В направлении ключевых понятий компетентности мы опирались на мнение И. А. Зимней [9], которая считает, что обобщенные и представленные основные компетентности обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме.

В нашем исследовании, по определению характеристик понятия «здоровье», его количественной стороны как показателя качества, мы опирались на мнения многих авторов. Наши попытки оценить количественную и качественную стороны понятия «здоровье», выявили определенную сложность. Согласно представленной статистики Г. Л. Апанасенко (2004), в которой существует более сотни «критериев здоровья», поэтому за основу определения мы приняли в нашем исследовании, определение ВОЗ: «состояние полного физического, душевного и социального благополучия при отсутствии болезней и физических дефектов».

В процессе работы мы изучили труды ученых, которые рассматривают «здоровье» как «здоровье индивида». С точки зрения Т. Б. Князевой [11], «здоровье индивида» включает в себя сохранение и развитие биологических, физических, психических функций человека, его оптимальную трудоспособность и социальную активность. Отсюда, можно сказать, что емкость определения понятия «здоровье» дает возможность говорить о том, что здоровье может обладать резервной мощностью, поэтому мы опирались на понятие Н. М. Амосова [3], который характеризует резервную мощность как количественную оценку здоровья, учитывающей функциональность основных систем и органов.

Поэтому, исследуя понятие «здоровье» мы пришли к выводу в том, что здоровье есть определенный феномен, характеризующийся глубиной знаний, отражающих не только состояние самого человека, а есть совокупность проявлений личностной и социальной значимости. В этом контексте

для нас были значимыми сведения ежегодного отчета Программы ООН «по человеческому развитию», в которой здоровье рассматривается как составляющая общего человеческого потенциала.

Отсюда мы можно сделать вывод, что целостное представление о здоровье – есть индекс человеческого развития и человеческого потенциала, которые наряду со многими критериями, способствуют формированию наиболее широким знаниям, знаниям о целостности телесного и душевного здоровья, обеспечивающего общую жизнедеятельность человека.

Поэтому, понятие «здоровьесберегающие компетенции», в нашем эксперименте, мы рассматриваем как универсальный феномен, посредством которого возможно формирование компетентность не только личного здоровьесбережения, но и социально значимой тенденции к изменению условий человеческого существования как возможность адаптации в этих условиях, и в экзистенциальном понимании, как духовно-практическом и личностном потенциале. Здесь можно уточнить, что здоровьесберегающие компетенции, наделенные личными качествами, автоматически становятся здоровьесберегающей компетентностью, так как «компетентность – обладание компетенцией» [16].

Анализ научных трудов многих авторов [5; 7; 14], показывает, что в современных условиях здоровье человека отражает одну из наиболее чувствительных сторон общества. Многоплановость проявления человека и предъявляемые высокие требования современным обществом, подтверждают такой факт, что здоровье не может быть величиной постоянной, а значит, будет подвержено промежуточным состояниям, при которых человек может иметь определенные отклонения в своем самочувствии: от стресса до предболезни и болезни.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что, определяя сущность здоровьесберегающих компетенций, основных его категорий оценки, мы приняли приоритетные характеристики, отражающие природу человека и его жизнедеятельность: личностного и социального направления. По мнению вышеперечисленных авторов, основной характерной чертой здоровьесберегающих компетенций, может являться универсальное свойство живого организма, поддерживающее саморегуляцию внутренней среды, увеличивающей мощност гомеостатических систем, осуществляющей связь с внешней средой, то есть его адаптацию.

Однако мы считаем основным отличием понимания сущности компетенций здоровья – это компетенции, включающие не только физиологическую, психоэмоциональную и социальную природу человека, а также его мировоззренческую позицию как новую модель поведения.

Здесь мы опирались на мнения многих авторов, таких как: Н. Н. Авдеева, Н. И. Ашмарина, Г. Б. Степановой, Б. Г. Ананьева [4; 2], которые, придерживаются взглядов о необходимости целостного педагогического процесса как качественной ценности в обучении детей.

Наша позиция заключается в том, что мы рассматриваем целостность процесса обучения в формировании здоровьесберегающих компетенций че-

рез формирование знаниевой, мировоззренческой, технологической и рефлексивной составляющей. Данный подход является условием для воспитания нового типа поведения. Именно здоровьесберегающее поведение современного ребенка можно в дальнейшем рассматривать как новую модель поведения по отношению к себе и обществу. С нашей точки зрения, воспитание такой личности ребенка можно рассматривать целостной личностью, обладающей не только культурой здоровьесбережения, но и усвоившего морально-этические нормы как здоровой личности, формируя в себе мировоззренческие установки. [8; 12]. Формирование мировоззрения в нашем проекте является приоритетным направлением, так как здесь мы видим начало процесса, связанного с процессом самопознания.

В связи с этим, мнение А. Сурожского, что «личность, находящая свое удовлетворение, свою полноту и свою радость, в раскрытии своего первообраза, совершенного образа, того, что она есть, образа, который освобождается, расцветает, открывается», есть условие для самопознания [15, с. 120]. В этом контексте мы можем сказать, что наш эксперимент является примером этому.

На основании результатов нашего эксперимента, мы можем говорить, что реализация созданного нами проекта в Усть-Илимском экспериментальном лицее является одним из вариантов инновационного образовательного пространства, целью которого является создание условий для формирования здоровьесберегающих компетенций у детей школьного возраста. При разработке альтернативной программы «Здоровье», нами использованы основные принципы:

Принцип ценности здоровья и жизни человека. Как показывает наш эксперимент, у современных детей имеется заниженное понимание ценности здоровья, вернее отсутствие понимания ценности своего здоровья. Мы же рассматриваем возможность образовательного процесса, в котором образование и здоровье являются взаимодополняющими друг друга компоненты, посредством которых происходит расстановка ценностных приоритетов.

Принцип саморазвития. Здесь мы понимаем развитие моделируемых компонентов здоровьесберегающих компетенций, которые способствуют осознанию детьми своей ответственности за свое здоровье. Этот принцип подразумевает практическую деятельность своего самооздоровления как процесса саморазвития, включающего творческий подход.

Наша программа есть определенный вариант создания условий, благодаря которым, ребёнок может приобрести знания и умения позволяющих сохранять своё здоровье, чтобы наполнять свою жизнь процессами развития, включающих развитие интеллектуальной, физической и духовной природы человека, в высоком ритме современной жизни. В связи с этим, мы рассматриваем наш эксперимент как дополнение и к развитию концепции охраны здоровья, и его улучшения среди населения Российской Федерации.

Мы убеждены в том, что традиционное обучение, с точки зрения здоровья, не соответствует востребованности сложившейся сегодня ситуации. Многие выпускники, имея достаточно высокую предметную подготовку, не владеют навыками сохранения своего здоровья, не знают методик, способствующих возвращению к своему балансу, то есть внутреннему равновесию как одному из условий, способствующих сохранению здоровья.

В нашей работе мы преследовали цель более рационального использования предмета «Физическая культура», посредством которой делаем акцент не только на сохранение здоровья как ценности, но и важного способа для саморазвития и самосовершенствования. Поэтому, мы считаем актуальным наш выбор эксперимента, который обуславливает тему исследования «Формирование здоровьесберегающих компетенций у детей школьного возраста».

Отсюда мы определили направления эксперимента в разработке модели, способствующей формированию здоровьесберегающих компетенций у детей школьного возраста, включающей в себя эффективную, теоретически обоснованную и экспериментально проверенную модель.

Как показывает наш эксперимент, выдвинутая нами гипотеза явилась основанием для исследования и обеспечила возможность говорить нам о варианте целостного подхода в физкультурном образовании, способствующего формированию компетенций здоровья.

Выделенные нами четыре составляющие: знаниевая, мировоззренческая, технологическая, рефлексивная позволяют решить одну из главных задач: воспитание у детей ценностного отношения к здоровью, через созданную систему критериев и уровней сформированности компетенций здоровья.

Программа «Здоровье» состоит из программы предмета по оздоровительной гимнастике и программы дополнительного образования. Интеграция традиционных и нетрадиционных методов и техник позволила нам убедиться в том, что можно достигать значительного результата по формированию здоровьесберегающих компетенций. Такой синтез, направленный на формирование понимания целостности природы человека позволяет ребёнку постигать её многогранность. Мы считаем, именно такой подход восполняет недостающие знаниевые элементы в общем образовательном процессе современной школы. Как показывают результаты эксперимента, знаниевая составляющая нашей программы является основой для формирования мировоззренческого здоровьесберегающего поведения.

Наши программы по оздоровительной гимнастике и дополнительному образованию выстроены на основе разновозрастного обучения.

Процесс обучения, направленный на формирование компетенций здоровья через знаниевую составляющую, состоит из нескольких этапов, реализуемых в течение пяти лет.

Первый этап (5–6 класс), начальный, на протяжении которого дети, поступившие в лицей, знакомятся с предстоящей системой обучения. К задачам первого года обучения, наряду с задачей их адаптации и «выравни-

вания» для выполнения лицейской программы, относится создание более благоприятных условий для понимания и усвоения здоровьесберегающих компетенций, в котором происходит изменение стереотипа, в отношении к здоровью, сформировавшегося семейной культурой.

Для этого, с учетом возрастных особенностей, в содержании курса «Оздоровительная гимнастика», с точки зрения знаниевой составляющей, включены сведения о морфофизиологических, психоэмоциональных возможностях организма подростка. Здесь же происходит первое знакомство с понятиями: «здоровье», «здоровьесбережение», «компетентность», «жизнеспособность». Имеющаяся на сегодняшний день тенденция снижения надёжности человеческого организма, определяет раскрытие вопроса: «Как сохранить здоровье?». Комплексный подход к его рассмотрению включает оценку здоровья как физического, так и психоэмоционального, характеризующегося рядом признаков: отсутствие или предрасположенность, к какой бы то ни было болезни; несоответствие возрасту физического развития (проверка по тестам базовой программы физической культуры); наличие психоэмоционального равновесия как залога исключающего зависимость от различных привычек.

Основные аспекты курса оздоровительной гимнастики, формирующие задачи второй ступени (7–9 класс), выстроены на оценке состояния своего здоровья по трём признакам: соматический, социальный, личностный. Такой подход позволяет нам наиболее полно раскрыть сущность здоровьесберегающих компетенций, её мировоззренческую, знаниевую, технологическую и рефлексивную составляющие.

Знаниевая составляющая программного материала включает многочисленные точки зрения, раскрывающие глубину понятия «здоровье», а главное способствует пониманию его ценности. Именно это предоставляет детям сравнить свою точку зрения понимания понятия «здоровье» с трактовкой Всемирной Организации Здравоохранения.

Касаясь вопросов, связанных с трактовкой понятия «здоровье», следует согласиться с мнением Н. П. Абаскаловой, позволяющей рассматривать здоровье с точки зрения образовательного процесса, осуществляемого параллельно с оздоровлением и гармоничным развитием личности ребёнка, то есть с позиции нравственности и развития духа. По ее мнению, «...не учащиеся должны ориентироваться в системе образования и воспитания, а программы и методы обучения и воспитания должны принаравливаться к ребёнку, формировать у него осознанной мотивации к получению знаний и сохранению собственного здоровья» [1, с. 5].

Содержание знаниевой составляющей на третьей ступени (10–11 класс) способствует закреплению понимания необходимости сохранения своего здоровья. Здесь, на этом этапе, когда лицеисты имеют уже мировоззренческую позицию по формированию осмысленного здоровьесберегающего поведения, происходит обозначение поведенческих тенденций по его сохранению, то есть, отдавая предпочтение здоровому образу жизни как условию для сохранения своего здоровья.

Мы можем говорить о том, что для старшеклассников, результатом сложившегося их мировоззрения, приобретает способность более осознанного мыслительного процесса, от которого зависит психоэмоциональное состояние и поведение, в конечном итоге влияющего на здоровье. Именно на этом возрастном этапе формируется понимание морально-нравственных категорий, обеспечивающих здоровьесберегающее поведение. Здесь мы видим зарождение устремленности к достижению высокого уровня своего развития. Одним из главных результатов на этом этапе, считаем способность ребёнка самооздоравливаться, что свидетельствует о его компетентности здоровьесбережения. Для осмысления детьми своих достижений, своего опыта оздоровления, им предлагаются творческие задания по созданию проектов, например, «Я – здоровая личность», «Я – будущий родитель», а также предложения для участия в научно-исследовательской работе. Основой для создания проектов и реферативных работ, служит как изучение научной литературы, так и их сформированная знаниевая и мировоззренческая составляющие. По анализу создаваемых проектов явно прослеживается понимание детьми необходимости создания своей программы «само», как условия для непрерывного самообразования и саморазвития.

Мы считаем необходимым, уточнить, что углубление понимания сущности здоровьесберегающих компетенций происходит за счет изучения компонентов, являющихся основой для собственной программы самооздоровления. С этой целью лицеистам предлагаются темы:

- Актуальность сохранения здоровья и понимание сущности определения «здоровая личность»;
- Качества, соответствующие понятию «здоровая личность»;
- Роль собственной оздоровительной практики в процессе формирования здоровьесберегающих компетенций;
- Роль здоровьесберегающего мировоззрения в формировании адаптации к изменяющимся условиям жизни;
- Взаимосвязь развития духа и духовности в развитии здоровой личности.

Анализ нашей работы показывает, что посредством знаниевой и мировоззренческой составляющих мы способствуем детям рассматривать необходимость развития резервных возможностей, то есть их жизнеспособности (принятие волевых решений, самоконтроль, самообладание – как способность переживать трудности, неудачи, разочарование, потери и т. д.). Подводя детей к осмыслению необходимости стремления к повышению качества своей жизни, мы способствуем развитию у них ощущения самодостаточности, полноты своей жизни.

Наше исследование показывает, что зачастую, исходящая из средств массовой информации и рекламной пропаганды продуктов и товаров, вредных для здоровья, вносит в сознание детей их принятие. Поэтому, мы сохраняем возможность мобильной корректировки программ с целью разъяснения рекламной пагубности и формирования у детей правильной их оценки.

Как показывает наш опыт, целостность процесса постижения сущности здоровьесберегающих компетенций, происходит и за счет технологической составляющей. Именно здесь, посредством интеграции восточной системы хатха йоги и традиционного физкультурного оздоровительного метода, дети, изучая технологическую составляющую, вырабатывают в себе способность рефлексии своего опыта оздоровления. Здесь мы хотим уточнить, что использование индийской системы, как уникального метода работы по физическому развитию, дает возможность ребёнку раскрытие его резервных возможностей. Поэтому, считаем, что использование философии самого учения неприемлемым, чтобы сохранить гуманистическую позицию нашего эксперимента, а также с целью сохранения суверенитета личности ребёнка.

Создание таких условий расцениваем как создание универсальной методики, которая, при ее использовании во все времена, будет способствовать не только приобретению гигиенических и культурологических действий по укреплению своего здоровья, но и формированию гуманистического мировоззрения, что в свою очередь рассматриваем это как проявление здоровой личности.

Именно механизм сбалансированности умственной деятельности с психоэмоциональным и физическим состоянием ребенка, позволяет ему производить рефлексию своих действий, способствующей осмыслению значения сохранения своего здоровья через освоение всех составляющих, предусмотренной программой: знаниевой, мировоззренческой, технологической, рефлексивной.

Подводя, по результатам нашего эксперимента, мы можем отметить, что спроектированный нами курс формирования здоровьесберегающих компетенций, способствует:

- позитивному изменению – здоровьесберегающему поведению;
- формированию личной практики через осмысление сущности и значения в современной жизни здоровьесберегающей компетентности;
- возможности нарабатывать адаптационные способности к происходящим событиям, современному ритму жизни и высоким требованиям процесса обучения;
- изменению бытующего мнения среди детей, что забота о здоровье – это удел взрослых;
- пониманию того, как «дорого здоровье», каких огромных трудов оно «стоит»;
- осознанию, что здоровье в современной жизни – «товар»: либо ты его «продаёшь», либо ты его «покупаешь».

Анализ многолетней практики реализации программы по оздоровительной гимнастике и дополнительного образования показывает, что процесс приобщения ребёнка к самостоятельной работе по самооздоровлению длительный, порой мучительный и болезненный для него. Так, только 5% из 60 лицеистов, на первом году обучения способны самооздоравливаться.

Однако к 9 классу из 118 учащихся – 38%, а из 77 старшеклассников – 63%. Из этого следует вывод, что формирование здоровьесберегающих компетенций, который происходит на протяжении всего периода обучения, необходим и возможен.

В связи с вышесказанным, мы уточняем, что в системе общеобразовательного процесса по физической культуре, есть возможность передачи важной информации, повышающей качество учебного процесса, посредством которого происходит и повышение жизнеспособности детей. Сформированные здоровьесберегающие компетенции, приобретённые через опыт, усвоенные эмоционально, ментально, проверенные самой жизнью, способны помогать им в будущем. Достигнув взрослости и став родителями, выпускники смогут применять систему, отражающую их компетентность в здоровьесбережении, а также осуществлять передачу знаний своим детям.

Библиографический список

1. **Абаскалова, Н. П.** Здоровью надо учить. [Текст] / Н. П. Абаскалова. – Новосибирск: Лада, 2000. – 291 с.
2. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб., 2000. – 260 с.
3. **Амосов, Н. М.** Энциклопедия Амосова. Раздумья о здоровье.[Текст] / Н. М. Амосов. – М.: АСТ: Донецк: Сталкер, 2005. – 287 с.
4. **Авдеева, Н. Н.** Здоровье как ценность и предмет научного знания [Текст] / Н. Н. Авдеева, И. И. Ашмарин, Г. Б. Степанова //Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2000. – № 1 (21).– С. 54.
5. **Баранов, А. А.** Материалы конгресса педиатров России.[Текст] / А. А. Баранов. – М., –1999.
6. **Б. К. С.** Айенгар. Прояснение йоги. Йога дипика.[Текст]. – Иркутск: Петров и сыновья, 2001.– 520 с.
7. **Бетман, И.** Введение в основания нравственности и законодательства. [Текст] / И. Бетман. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. – 415 с.
8. **Вайнер, Э.** Как сохранить здоровье ученика. Методическая разработка для учителей.[Текст]/ Э. Вайнер, И. Растворцева. – М.: Чистые пруды, 2006. – 31 с.
9. **Зимняя, М. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / М. А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. 2006. – № 8.
10. **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 ПРО, – 2003. – 101 с.
11. **Князева, Т. Б.** Актуализация и становление личностной компетентности индивида в образовании [Текст] / Т. Б. Князева. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2006. – 113 с.
12. **Рубцов, А. В., Юдин Б. Г.** Образование в меняющемся мире.[Текст] / А. В. Рубцов, Б. Г. Юдин //Человек № 5. – С. 135.
13. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж Равен./Пер. с англ. М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

14. Резер, Т. М. Учебный процесс и здоровье учащихся. [Текст] / Т. М. Резер. – М.: Издательство центр АПО, 2002. – 54 с.
15. Сурожский, А. О самопознании. [Текст] / А. Сурожский. // Вопросы психологии. – № 5. – С. 111–121.
16. Словарь иностранных слов. Издание седьмое. [Текст]. – М: «Русский язык», 1980. – 622 с.
17. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
18. Яковлев, Б. П. Психоанализ здоровья человека. [Текст]: учебное пособие. / Б. П. Яковлев, О. Г. Литовченко. – Сургут, 2005. – 193 с.

УДК 373.2.035.1

Тухфетулина Анна Минназимовна

Старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, po-moemu@mail.ru, Чебоксары

**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ
СФОРМИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6-ТИ ЛЕТ
СПРАВЕДЛИВОГО ОТНОШЕНИЯ
К СВЕРСТНИКАМ**

Tukhfetullina Anna Minnazimovna

Senior teacher of pre-school education chair, Chuvash state teacher university I. Y. Yakovleva, po-moemu@mail.ru, Cheboksary

**CRITERIA AND THE INDICES OF FORMATION
IN THE CHILDREN OF 5–6 YEARS OF VALID RELATION
TO THE CONTEMPORARIES**

Справедливое отношение дошкольников к сверстникам является основой для формирования справедливости в более поздние возрастные периоды, в частности в период обучения в школе. Опираясь на содержание справедливого отношения, можно утверждать, что оно значимо для развития межличностных взаимоотношений, самооценки и других важных аспектов личности, таких как нравственная и правовая культура, гражданская позиция и т. д. Кроме того, справедливое отношение к сверстникам способствует формированию общей готовности к школьному обучению, облегчает адаптацию в коллективе сверстников. Потому воспитание у старших дошкольников справедливого отношения к сверстникам – важная задача дошкольного образования.

Как упоминалось выше, справедливое отношение к сверстнику в онтогенезе предшествует формированию справедливости, однако понятие «спра-

ведливое отношение» является производным от «справедливость». Потому характеристика функций и черт справедливости, данная З. А. Бербешкиной [2] использована нами в определении сути справедливого отношения и его содержания. В результате справедливое отношение определяется нами как способность и готовность к взаимодействию со сверстником в различных видах деятельности на основании уважения его интересов и желаний, признания равенства с ним в правах и обязанностях, установления общих критериев для оценки деятельности и ее результатов. Как видим, оно реализуется через право, требование (обязанность) и оценку, которые, в свою очередь, предполагают опору на такие черты как объективность, бескорыстие, беспристрастность, правдивость, самокритичность, доброжелательность.

Потенциальные возможности становления названных черт справедливости уже в дошкольном возрасте описаны Т. А. Репиной [10], Е. В. Субботским [11] (объективности, бескорыстия), Г. Н. Авхач [1], В. С. Мухиной [7], (правдивости), М. В. Воробьевой [3], Т. И. Ерофеевой [5], В. Г. Пушминой [9], М. И. Тимошенко [13] (доброжелательности).

Обсуждаемое исследование было посвящено выявлению, обоснованию и проверке педагогических условий воспитания у детей старшего дошкольного возраста справедливого отношения к сверстникам. Одной из его задач стало выделение критериев и показателей оценки сформированности справедливого отношения дошкольников к сверстникам, как основы для определения эффективности предлагаемых педагогических условий.

Решению данной задачи способствовало использование таких методов исследования как: теоретический и сравнительный анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

В педагогическом исследовании установление критериев и показателей, позволяющих судить о состоянии объекта, аспект весьма значимый. Именно они направляют поиск, служат основой для подбора методов эмпирического исследования, для определения логики анализа данных и др. Потому определению критериев и показателей сформированности справедливого отношения к сверстникам предшествовал тщательный анализ подходов к диагностированию нравственных качеств и отношений у детей дошкольного возраста.

Критерий – это основание для оценки, ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка [8].

Исследователи единодушны в том, что критерий характеризуется, конкретизируется показателями.

Показатель – это измеряемая характеристика какой-то одной стороны «ключевого» признака (критерия) изучаемого объекта, дающая количественную или качественную информацию о его конкретном свойстве [8].

На данный момент нам стало известно лишь одно исследование, в котором рассматриваются вопросы диагностирования нравственной воспитанности дошкольников – работа Л. Ф. Чекиной [14]. Обобщая точки зрения отечественных психологов и педагогов, автор подчеркивает, что критерии и

показатели должны характеризовать нравственное качество или отношение с трех сторон: эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой. Кроме того, опираясь на мнение Н. Е. Ефременко, А. В. Зосимовского, П. И. Монова и др., в качестве одного из требований к показателям сформированности нравственного качества и отношения она называет их количество: их должно быть не менее двух и не более шести.

В качестве основного критерия нравственной воспитанности Л. Ф. Чекина [14] предлагает чувства сопереживания и сочувствия, а показателями называет их направленность, характер ситуаций их вызывающих, типы эмоциональных реакций на неблагополучие другого, способы проявления сопереживания и сочувствия. Соглашаясь с весьма убедительными доводами автора относительно названных критериев и показателей, вынуждены признать, что, будучи оптимальными для диагностики нравственной воспитанности, они не могут быть применены к изучению отдельных нравственных качеств и отношений в неизменном виде, поскольку не позволяют оценить все их структурные компоненты, что необходимо для конструирования в последующем методики формирующего эксперимента.

Вместе с тем, анализ исследований (М. В. Воробьева [3], К. А. Климова [6], В. П. Пушмина [9], Е. Э. Шишлова [15] и др.), неотъемлемой частью которых стало выявление уровня сформированности тех или иных (в том числе гуманных) нравственных качеств и отношений, позволил установить, что в подавляющем большинстве работ в качестве критериев принимаются компоненты качества (отношения): нравственные чувства, нравственные представления и оценки, нравственное поведение. По аналогии с выявлением критериев для диагностирования других гуманных качеств и отношений критериями для оценки справедливого отношения для нас стали: чувство справедливости, представления о справедливости, проявление справедливого отношения в поведении.

Следует отметить, что в содержание справедливого отношения нами включаются элементы правовой культуры, поэтому для нашего исследования значимо, что подобный подход в выделении критериев используется и в изучении уровня сформированности правовой культуры (Н. Ю. Ган [4], С. В. Федотова [13]).

При определении показателей по критериям мы опирались на содержание компонентов справедливого отношения, структуру справедливости (воздаяние, требование, оценка) и ее черты (доброжелательность, объективность, самокритичность, бескорыстие, беспристрастность, правдивость). Для чувства справедливости показателями стали тип эмоциональной реакции на проявление справедливости-несправедливости и интерес к правам и желаниям своим и сверстника; для знаний о справедливости – характеристика понятия «справедливость» и правильность оценки поступков своих и сверстника как справедливых или не справедливых; для проявления справедливости в поведении – реализация в совместной деятельности интересов своих и сверстника и проявление черт справедливости.

Выделенные в результате анализа теоретических положений и эмпирических исследований критерии и показатели сформированности справед-

ливого отношения к сверстникам позволили разносторонне изучить объект исследования, дать ему развернутую качественную и количественную характеристику, что в свою очередь, обеспечило успешное решение других задач исследования. В частности были выявлены особенности справедливого отношения к сверстникам детей 5–6 лет. Среди основных особенностей отмечены:

- чувство, определение, проявление справедливости как положительного нравственного качества;
- различия в переживании, определении содержания и проявлении справедливого отношения к сверстникам со стороны мальчиков и девочек;
- понимание значения справедливости в установлении, сохранении межличностных отношений, с одной стороны, и значения дружеских отношений в реальном следовании норме справедливости, с другой;
- признание комплексного характера справедливости. Чаще чем прочие называются, вызывают эмоциональный отклик или проявляются в поведении такие черты как правдивость, бескорыстие, доброжелательность;
- принятие позиции объекта в ситуациях, требующих установления справедливости.

Качественная характеристика показателей по критериям была дана при описании уровней развития справедливого отношения детей 5–6 лет к сверстникам. Так, для оптимального уровня свойственны яркие эмоциональные реакции на проявление справедливости: ребенок улыбается, говорит быстро, увлеченно, хлопает в ладоши и т. д., и несправедливости: хмурится, поджимает губы, сжимает кулачки; активный интерес к желаниям своим и сверстника (их обсуждение); желание поступить справедливо; развернутая и уверенная характеристика справедливости как положительного качества; называние нескольких ее черт; часто правильная оценка поступков как справедливых или несправедливых; построение отношений со сверстниками с учетом интересов обеих сторон, на основе равноправия, проявление некоторых черт справедливости.

На удовлетворительном уровне чувство справедливости отличается малой выраженностью эмоциональной реакции на ситуации проявления справедливости-несправедливости, которая выражается в общем оживлении; необходимостью стимулировать внимание к интересам сверстника извне, склонностью к сочувствию пострадавшему от несправедливости; затруднениями в определении справедливости и несправедливости, использованием для этого подходящих примеров, иногда правильной квалификацией справедливых и несправедливых поступков; паритетом интересов в отношениях со сверстником, не стабильным проявлением черт справедливости в поведении.

Не достаточный уровень характеризуется индифферентностью к проявлению справедливости и несправедливости, непроявлением интереса к желаниям сверстников, демонстрацией готовности поступить несправедливо, смириться с несправедливостью других; неспособностью описать справедливость, даже при помощи примеров, беспорядочным отнесением поступков к справедливым или несправедливым; отсутствием ориентации на

интересы сверстников (либо не проявление своих), проявлением агрессии, корыстолюбия, лживости в ситуациях требующих применения справедливого отношения.

На основании анализа количественных и качественных данных обследования детей контрольной и экспериментальной групп в рамках констатирующего и контрольного экспериментов был сделан вывод об уровне сформированности у них справедливого отношения к сверстникам (см. таблицу).

Результаты обследования справедливого отношения к сверстникам детей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

уровни	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Э.Г.		К.Г.		Э.Г.		К.Г.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Оптимальный	0	0	1	3,8	12	46,15	2	7,7
Удовлетворительный	7	26,9	4	15,4	12	46,15	11	42,3
Недостаточный	19	73,1	21	80,8	2	7,7	13	50,0
Средний балл	1,3		1,4		4,3		2,4	

Обе группы на констатирующем этапе показали примерно одинаковые результаты: средний балл составил 1,3 б. в экспериментальной группе и 1,4 б. – в контрольной. Набранное количество баллов соответствует недостаточному уровню развития справедливого отношения к сверстнику.

По итогам контрольного обследования средний балл увеличился на 3 б. (на один уровень) у экспериментальной группы и на 1,0 б. (меньше чем на уровень) у контрольной и отнесен соответственно к оптимальному и удовлетворительному уровню.

Выявленная динамика справедливого отношения к сверстникам детей 5–6 лет позволила сделать вывод о том, что совокупность таких педагогических условий как соответствие содержания воспитания справедливого отношения детей к сверстникам особенностями проявления названного отношения детьми старшего дошкольного возраста, организация субъектного взаимодействия детей, педагогов, родителей в процессе воспитания справедливого отношения к сверстникам, разработка методики, обеспечивающей взаимосвязь в развитии аффективного, когнитивного и деятельностного компонентов отношения, формирование черт справедливого отношения и интеграцию его функций являются эффективной в воспитании названного отношения.

Библиографический список

1. **Авхач, Г. Н.** Психологические особенности правдивого и неправдивого поведения детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. Н. Авхач. – М., 1981. – 21 с.
2. **Бербешкина, З. А.** Справедливость как социально-философская категория [Текст] / З. А. Бербешкина. – М.: Мысль, 1983. – 203 с.

3. **Воробьева, М. В.** Формирование отзывчивого отношения к сверстникам у детей четвертого года жизни [Текст]: дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Воробьева. – М., 1988. – 167 с.
4. **Ган, Н. Ю.** Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. Ю. Ган. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.
5. **Ерофеева, Т. И.** Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. И. Ерофеева – М., 1986. – 22 с.
6. **Климова, К. А.** О формировании ответственности у детей 6–7 лет [Текст] / К. А. Климова // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1967. – С. 328–354.
7. **Мухина, В. С.** О социальном развитии ребенка дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / В. С. Мухина. // Личность в системе коллективных отношений. Тез. докл. Всес. конф. в Курске, 1980. – М.: АПН СССР, 1980. – С. 166–167.
8. **Педагогический словарь** [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: «Академия», 2008. – С. 42, 49.
9. **Пушмина, В. П.** Воспитание гуманного отношения к людям у детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Пушмина. – М., 1969. – 21 с.
10. **Репина, Т. А.** Роль дошкольной группы в развитии социального поведения ребенка // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: сб. науч. трудов. / Т. А. Репина. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 63–72.
11. **Субботский, Е. В.** Как рождается личность [Текст] / Е. В. Субботский. – М.: Знание, 1978. – 92 с.
12. **Тимошенко, М. И.** Воспитание заботливого отношения к людям у старших дошкольников [Текст] / М. И. Тимошенко // Нравственное воспитание дошкольников. / Сост. Г. Н. Эйсмонт-Швыдка. – М.: Просвещение, 1969. – С. 121–138 с.
13. **Федотова, С. В.** Педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о правах человека [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. В. Федотова. – М., 2000. – 20 с.
14. **Чекина, Л. Ф.** Педагогическая диагностика нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л. Ф. Чекина. – М., 2001. – 20 с.
15. **Шишлова, Е. Э.** Индивидуальный подход в процессе воспитания у детей гуманного отношения к сверстникам [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Э. Шишлова. – М., 1992. – 20 с.

УДК 37

Горбунов Николай Анатольевич

Ассистент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, gorbunov_n@mail.ru, Рязань

**ПРОБЛЕМА САМОВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННО-
ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКО-
ЮНОШЕСКИХ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ**

Gorbunov Nikolay Anatolyevich

Assistant Ryazan State University, gorbunov_n@mail.ru, Ryazan

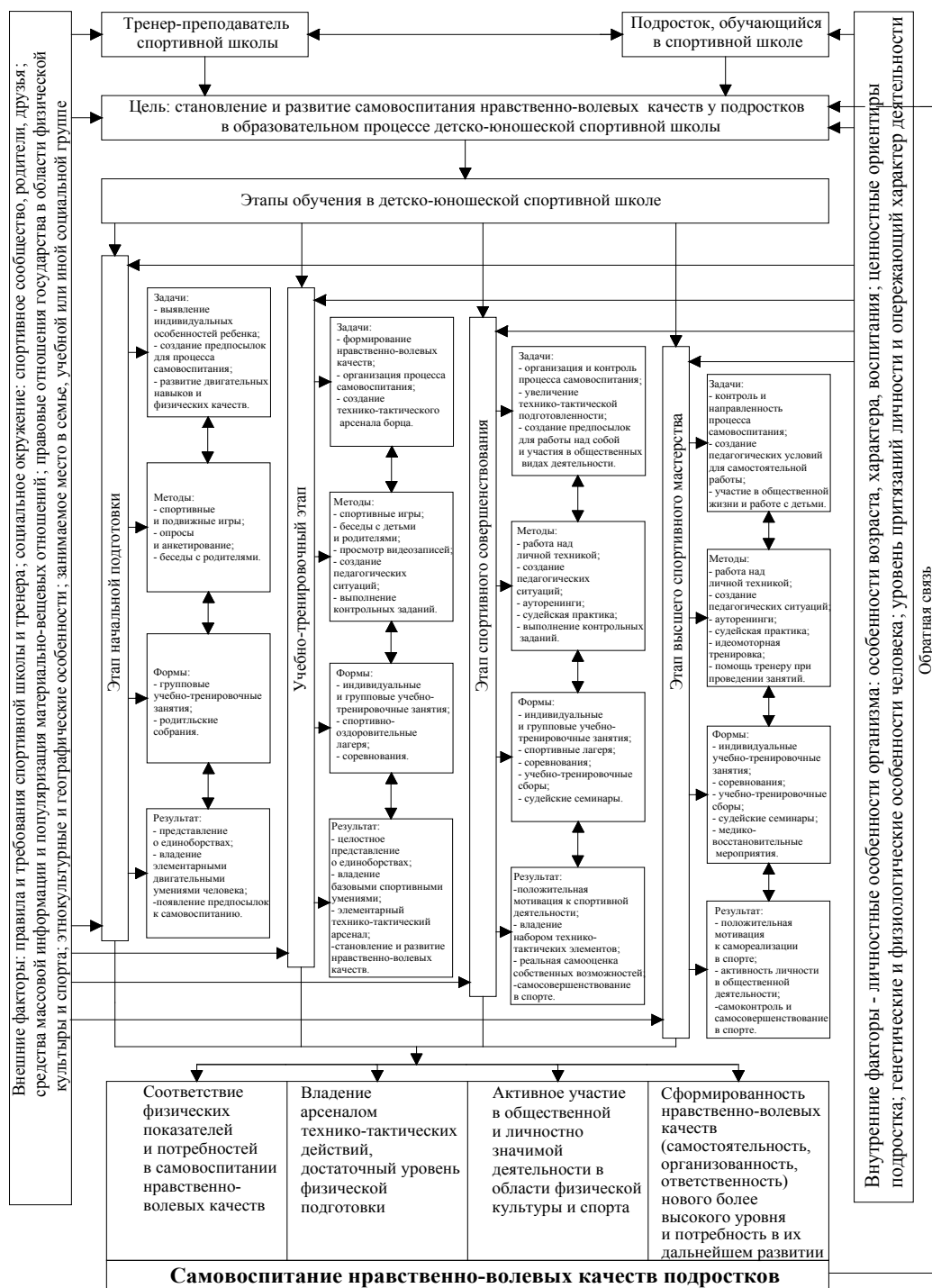
**THE PROBLEM OF TEENAGERS' MORAL AND WILL
QUALITIES SELF-TRAINING DURING THE EDUCATIONAL
PROCESS AT SPORT SCHOOLS**

В современных условиях популяризации физической культуры и стремления правительства Российской Федерации к увеличению спортивных достижений высшего мастерства особое значение имеет юношеский и подростковый спорт. Являясь начальным этапом спортивной карьеры, детско-юношеские спортивные школы становятся местом дополнительного образования подростков, где они проводят основную часть свободного времени. В этих учреждениях особое место отводится системе самовоспитания подростков, направленности этого процесса и создания условий для появления потребностей в их дальнейшем развитии на протяжении всей жизни. Вместе с тем, система дополнительного образования довольно сложна и многогранна. Детско-юношеские спортивные школы находятся в рамках законодательства в области образования и в области физической культуры и спорта. Соблюдение данных правоустанавливающих документов подразумевает обучение спортивным дисциплинам по строго направленным на достижение высоких спортивных результатов образовательным программам, а получение материальной выгоды от результатов своих воспитанников тренерами-преподавателями нередко сводит подростковый спорт с противоречащими общечеловеческим ценностям деяниями и методам работы при организации учебно-тренировочного процесса.

В процессе анализа процесса формирования самовоспитания нравственно-волевых качеств подростков, обучающихся в спортивных школах, выявлена недостаточность внимания педагогов к его развитию. В целях изменения сложившейся ситуации и повышения уровня потребности в самовоспитании у подростков разработана модель становления и развития самовоспитания нравственно-волевых подростков, в образовательном процессе спортивной школы.

Обучения в спортивной школе – это сложный педагогический процесс, занимающий длительный период развития юноши или девушки. Опираясь на рамки правовых норм в сфере физической культуры и спорта, в области системы дополнительного образования было определено четыре этапа обучения:

этап начальной подготовки, учебно-тренировочный этап, этап спортивного совершенствования и этап высшего спортивного мастерства. Всем этапам обучения соответствует тот или иной возрастной аспект, уровень сформированности двигательных умений и навыков, уровень физической подготовки и психологической устойчивости.



Модель становления и развития самовоспитания нравственно-волевых качеств у подростков, в образовательном процессе спортивной школы

Самовоспитание подростка сложный для педагогического контроля и наблюдения процесс. Становление и развитие самовоспитания происходит под влиянием различных факторов, влияние которых усиливается или ослабляется в зависимости от возраста и этапа обучения. В исследовании все факторы разделены на две группы: внутренние и внешние. Внешние – правила и требования спортивной школы и тренера; социальное окружение; спортивное сообщество; родители; друзья; средства массовой информации и популяризация материально-вещевых отношений; правовые отношения государства в сфере физической культуры; этнокультурные и географические особенности; занимаемое место в семье, учебной или иной социальной группе; внутренние – личностные особенности организма – особенности возраста, характера, воспитания; психологические и психические особенности организма; ценностные ориентиры подростка; генетические особенности; социальный опыт; уровень притязаний личности и потребности в саморазвитии; физиологические особенности; особенности настроения и отношения к спортивной деятельности.

В разработанной модели процесс самовоспитания нравственно-волевых качеств у подростков (рисунок) осуществляется на основе следующих принципов:

- непрерывность и преемственность, отражающие временную, пространственную и содержательную связь этапов и уровней нравственно-волевого развития личности подростка;
- опора воспитательного процесса в спортивной школе на ценностное отношение учащихся к социальным и культурным достижениям в общественном развитии;
- единство системного и личностно-деятельностного подходов, позволяющих педагогу-тренеру видеть и понимать интегративность воспитательных воздействий всех институтов социализации личности, ее неповторимую индивидуальность, развивать и утверждать гуманистические отношения во взаимодействии всех субъектов воспитательного процесса;
- вариативность и динамичность использования средств, форм, методов и приемов воспитания в зависимости от уровней, нравственно-волевого развития подростков, этапа этого процесса, их индивидуальности;
- единство использования ближних, средних и дальних целей спортивной деятельности как необходимого условия последовательной мобилизации и проявления необходимых нравственно-волевых, психофизических возможностей учащихся для перехода на более высокую ступень личностного, социального и спортивного роста.

С целью выявления результативности реализации представленной модели становления и развития самовоспитания был организован формирующий эксперимент. Он проводился среди учащихся спортивных школ Рязани, с 2008 по 2010 гг., а так же в летний период на учебно-тренировочных сборах в загородном спортивно-оздоровительном лагере.

В нем были задействованы экспериментальная и контрольная группы, 25 и 27 человек соответственно. Эти группы являлись однородными, подрост-

ки были одного возраста и уровня развития, раннее спортом не занимались. В экспериментальной группе обучение происходило с учетом определенной направленности на становление процесса самовоспитания, стимулирование и управление контролем развития нравственно-волевых качеств подростка. В контрольной группе обучение происходило по традиционной методике, разработанным ранее учебным планам и образовательным программам, носило направленность на достижение высоких результатов в области физической культуры и профессионального спорта.

Для диагностики развития физических качеств и технико-тактических элементов был разработан ряд тестов и контрольных нормативов и определены три уровня развития: высокий, средний, низкий. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что предложенная модель становления и развития самовоспитания нравственно-волевых качеств не менее эффективна, чем традиционная методика. Количество учащихся с высоким уровнем развития в экспериментальной группе составил 20%, в контрольной – 19%; со средним уровнем развития – 52% в обеих группах.

Развитие у подростков уровня владения технико-тактическими действиями наблюдалось в условиях соревнований, так же проводился анализ просмотра записи борьбы и учет выполненных технических действий (бросков, удержаний, болевых приемов). Анализ данных о количестве технико-тактических действий, использованных подростками в контрольной и экспериментальной группах, отличаются незначительно, соответственно развитие технических и физических качеств одинаково успешно происходит у подростков обеих групп.

В тоже время цель нашей модели самовоспитания нравственно-волевых качеств, соответственно ведущим показателем эффективности её реализации является сформированность нравственно-волевых качеств. Для выявления результативности становления и развития нравственно-волевых качеств подростков в процессе эксперимента проведен анализ действий подростков, участвующих в исследовании при ответе на вопросы о понятиях «нравственность» и «воля», о их значимости для человека, об отношении к ним как важным качествам для каждого спортсмена. До проведения эксперимента максимальное количество подростков отвечало без проявления интереса – 32%; отвечало с интересом – 14%, а отстаивало свою точку зрения и пыталось вступать в дискуссии и диалог по данным вопросам всего 7%. На заключительном этапе эксперимента в контрольной группе соотношение практически не изменилось, только отказывающихся отвечать подростков стало меньше и составило 22% обучающихся. В экспериментальной группе количество подростков отвечающих без интереса и желания составило 15% от общего числа группы, отвечающих с нейтральным уровнем эмоций 22%, с интересом 43%, а вступило в дискуссии и было готово к дальнейшим разговорам всего 9%. Такое соотношение показывает значимость нравственно-волевых качеств в жизни подростка. Дети начинают задумываться о нравственности и воле, вступают в дискуссии. Когда ре-

бенок в процессе своей деятельности задумываться о нравственно-волевых качествах, он впервые сравнивает их с проявлением у себя, анализирует свои поступки и деяния, старается проявить их в деятельности. Таким образом четкое выражение при ответах на данные вопросы показывает заинтересованность в желании познать эти качества, а стремлении к дискуссии показывает отношение к ним подростка.

В процессе проведения эксперимента мы обратились к сравнительному анализу занимаемого места в жизни юного спортсмена нравственных, волевых и нравственно-волевых качеств. По полученным результатам видно, что в контрольной группе наиболее развиты волевые качества. По нашему мнению это связано с направленностью и спецификой спортивной деятельности, где достижение спортивных результатов зависит от проявления волевых качеств. В экспериментальной группе наиболее развиты нравственно-волевые качества – 65%, волевые – 20%, а нравственные – 15%. По нашему мнению это обусловлено направленностью и контролем процесса самовоспитания подростков, обучающихся в экспериментальной группе.

В процессе исследования был так же был проведен анализ данных об отношении к жизненно важным ценностям и о приоритете их воздействия на бытие и сознание человека. До начала эксперимента ведущее место занимало материальное положение и материальные блага – 48%. В процессе опытно-экспериментальной работы в контрольной группе уровень материальных ценностей понизился, но увеличилось ценностное отношения к карьерной деятельности – 24%. В экспериментальной группе значительно увеличилось значение уважения и достоинства – 56%, изменилась ценности семьи и карьеры. По нашему мнению такая градация соответствует развитию нравственно-волевых качеств, а недостаточное внимание к семье и карьере обусловлена возрастными особенностями подросткового возраста. Подростковый возраст меняет ориентиры деятельности и в зависимости от этого меняется ценность деятельности.

Результаты экспериментальной работы

Критерии и показатели результативности модели становления и развития самовоспитания нравственно-волевых качеств		До проведения эксперимента (%)	Экспериментальная группа после эксперимента (%)	Контрольная группа после эксперимента (%)
1		2	3	4
Уровень развития физических качеств и технико-тактических элементов	Высокий	14	20	19
	Средний	44	52	52
	Низкий	42	28	29

1	2	3	4	5
Значимые ценности в жизни подростка	Семья	7	7	16
	Карьера	9	10	24
	Любовь	25	14	17
	Материальное положение	48	13	29
	Уважение, достоинство	11	56	14
Личностные качества	Волевые	36	15	40
	Нравственные	28	20	32
	Нравственно-волевые	36	65	28
Действия подростков при ответе на вопросы о знании понятий «нравственность» и «воля»	Отказывается отвечать	25	7	22
	Отвечает нехотя, смущается	32	15	32
	Отвечает с равнодушно	22	26	30
	Отвечает с интересом	14	43	9
	Вступает в дискуссии	7	9	7

Анализ результатов проведенного эксперимента позволяет заключить, что исследуемые педагогические условия обеспечивают эффективность образовательного процесса, представленного в виде модели, по управлению развитием у подростков процесса самовоспитания и как следствием становления и развития у них нравственно-волевых качеств. Разработанные и используемые критерии и показатели выявляют достаточно высокий уровень развития общей и специальной физической подготовки; результаты выступления на соревнованиях констатируют необходимый уровень технико-тактической подготовки, а сформированность нравственно-волевых качеств нового уровня и потребность в их дальнейшем развитии доказывает правомерность разработанной модели.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Проблемы возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л. С. Выготский. // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
2. **Ковалев, А. Г.** Самовоспитание школьников.[Текст]/ А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1967. – 159 с.
3. **Немов, Р. С.** Психология. [Текст]/ Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
4. **Гогун, Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта[Текст]: учеб. пособие для вузов / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартынов. – М: Изд. Центр «Академия», 2000.

5. **Социальная** психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / А. Н. Сухов, А. А. Бодалев, В. Н. Казанцев и др.; Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М.: Издат. центр «Академия», 2001.

6. **Чедов, К. В.** «Спортивно-ориентированное физическое воспитание учащихся 10–11 лет общеобразовательных школ на основе дзюдо» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / К. В. Чедов. – М., 2006.

7. **Романов, В. В.** Методика спортивного отбора борцов-самбистов на учебно-тренировочном этапе. [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / В. В. Романов, – М., 2006.

УДК 371

Тулохонова Марина Прокопьевна

Учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения «Боханская средняя общеобразовательная школа № 1». Аспирант кафедры управления образовательными процессами и педагогическими технологиями Областного государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Иркутский институт повышения квалификации работников образования»

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ИММУНИТЕТА ШКОЛЬНИКОВ

Tulohonova Marina Procopievna

Teacher of history and social sciences Bocan secondary school № 1, post-graduate of department of management of educational processes and pedagogical technologies, Irkutsk Institute of Post-graduate Pedagogical Education

INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEAN OF THE INFORMATION IMMUNITY OF SCHOOLCHILDREN

В современном мире школьники широко вовлечены в процесс взаимодействия со средствами массовой коммуникации. Информация, поступающая из различных источников, может негативно влиять на сознание ребенка. Решение проблемы информационной безопасности школьников становится главной задачей современной российской общеобразовательной школы. Мы видим решение проблемы в развитии у школьников информационного иммунитета, характеризуемого как способность личности блокировать негативные эффекты информационной среды.

Большие возможности для развития информационного иммунитета школьников имеют интерактивные технологии. Обеспечивая эффективное познавательное общение, занятия с использованием интерактивных технологий обучения формируют у школьников навыки самостоятельного критического мышления. Практическое использование знаний и умений в учебной ситуации, максимально приближенной к реальности, помогает

212

школьникам сделать правильный выбор в реальной жизни, формирует умение выделить информационную угрозу в мире информации.

Организация занятия с использованием интерактивных технологий обучения имеет свои особенности. Рассмотрим учебное занятие истории с использованием технологии развития критического мышления и технологии дискуссии (таблица).

**Технологическая карта занятия истории
по теме «Внутренняя политика Александра I»**

Тема занятия Цели и задачи занятия	Этапы занятия	Время
Тема: «Внутренняя политика Александра I» Методическая цель: освоение методики работы с историческими документами Учебные задачи: Развитие общеучебных навыков и умений при использовании технологии развития критического мышления Развивающие: Развитие аналитического мышления, умения анализировать информацию, оценивать её, сопоставлять информацию из различных источников; Развитие организаторской компетенции, умения работать в группе; Развитие коммуникативной компетенции, умения вести дискуссию, понять и принять точку зрения другого. Воспитательные: развитие нравственных качеств обучающихся, воспитание толерантности, активной жизненной позиции.	1. Оргмомент. Приветствие преподавателя.	5 минут
	2. Создание мотивации. Постановка проблемного вопроса: «Почему правление Александра I А. С. Пушкин называл «дней Александровых прекрасное начало»? Собошение цели занятия.	10 минут
	3. Этап изучения нового материала. Самостоятельная работа обучающихся в группах. Работа с текстами документов. Решение проблемных заданий.	10 минут
	4. Выступления групп по проблеме «Противоречивость политики Александра I»: 1 группа – «Реформа государственного управления», 2 группа – «Проект реформы Сперанского», 3 группа – «Попытки решения аграрного вопроса», 4 группа (эксперты) – «Реформы Александра I: замыслы и результаты»	35 минут
	5. Групповая работа с документами «Современники и историки о личности императора». Анализ документов по заданному алгоритму.	10 минут
	6. Дискуссия по проблеме «Александр I: сфинкс, не разгаданный до гроба». Коллективное обсуждение. Составление кейсов. Подведение итогов дискуссии.	15 минут
	7. Выводы, инструктаж по выполнению домашнего задания. Домашнее задание – творческая работа, эссе по теме дискуссии.	5 минут

Особенности занятия с использованием интерактивных технологий обучения определяются проблемностью заданий, их исследовательским, поисковым характером, развитием самостоятельности и творческой активности обучающихся, развитием коммуникативных умений школьников, активностью взаимодействия субъектов обучения [4].

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили нам определить социально-педагогические, организационно-педагогические и пси-

холого-педагогические условия эффективности интерактивных технологий обучения, применяемых для развития информационного иммунитета школьников.

К социально – педагогическим условиям успешного применения интерактивных технологий обучения следует отнести: соблюдение принципов и правил интерактивных технологий обучения, педагогический выбор преподавателем оптимальных форм организации занятия, индивидуально-дифференцированный подход к школьникам.

Целями занятия с использованием интерактивных технологий обучения будет формирование у школьников критического мышления; развитие таких качеств личности, как рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, ответственность; стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности школьников.

Задачи каждого этапа занятия соответствуют целям учебного занятия. Педагогический выбор оптимальных форм организации учебной деятельности на каждом этапе определяется задачами учебного занятия, взаимосвязью с другими методами и средствами обучения и воспитания.

Для повышения эффективности применения интерактивных технологий обучения преподавателю необходимо не только обозначить цели и задачи занятия, выбрать способы организации обучающихся, но и четко представлять желаемые результаты.

Интерактивное обучение, направленное на развитие информационного иммунитета у школьников, основывается на следующих принципах: проблемности, связи теории с практикой, сознательности и активности, индивидуализации и дифференциации обучения.

Принцип проблемности выражается в интеллектуальной деятельности школьника по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем. Такая деятельность формирует логическое мышление.

Проблемное обучение является эффективным средством формирования мировоззрения школьников, так как в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем обучающихся является основным условием превращения знаний в убеждения [7].

Используя кейс для доказательства своей точки зрения, школьник развивает самостоятельность суждений – качество, необходимое для обеспечения его информационной безопасности.

Во время обсуждения и разрешения теоретических и практических проблем школьник получает возможность построения собственной деятельности, что обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности.

«Круглый стол», как метод активного обучения, помогает сформировать культуру ведения дискуссии. Наряду с активным обменом знаниями, у школьников вырабатывается умение излагать свои мысли, аргументировать свою точку зрения, отстаивать свои убеждения. При этом выявляются но-

вые проблемные вопросы для обсуждения. Принцип «круглого стола», то есть расположение участников лицом друг к другу приводит к возрастанию активности, возможности личного включения каждого школьника в обсуждение, повышает мотивацию к учебной деятельности.

В процессе поиска решения проблемы преподаватель становится равноправным членом группы, что способствует формированию благоприятной обстановки для активного взаимодействия и развитию взаимопонимания между участниками общения.

Учебный процесс неразрывно связан с реальным миром. В этом и состоит *принцип связи обучения с жизнью*. Практическая направленность обучения имеет личностную значимость для школьников. Связь с практикой и использование жизненного опыта обучающихся выступает как условие социализации школьника в обществе.

Для развития информационного иммунитета у школьников на занятиях с использованием интерактивных технологий обучения необходимо осуществлять *индивидуально-дифференцированный подход*. Важно учитывать индивидуальные свойства личности, особенности характера обучающихся при организации учебного процесса. Методы и средства обучения следует ориентировать на конкретного школьника.

Учет индивидуального уровня обученности по предмету, индивидуальных особенностей личности позволяет обеспечить индивидуально-личностную поддержку. Диагностика индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процессов развития каждого ребенка помогает определить степень сложности заданий, объем учебной нагрузки. Учет достижений и трудностей межличностных взаимоотношений необходим при правильном комплектовании групп, создании условий для эффективной групповой работы.

Опытно-экспериментальная работа позволила выделить психолого-педагогические условия успешного влияния интерактивных технологий обучения на развитие информационного иммунитета школьников. К ним относятся: *личностная ориентация педагогического процесса, развитие творческой активности обучающихся, стремление школьников к рефлексии своей учебной деятельности*.

Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие задатков, способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, построение личностно-ориентированной педагогической системы повышают эффективность обучения. Интерактивные технологии обучения, способствующие раскрытию субъектного опыта школьника, формируют способы учебной работы, необходимые для самообразования школьника. Таким образом, интерактивные технологии обучения обеспечивают деятельностный подход к обучению, переводят обучающихся в режим саморазвития.

При организованном учебном процессе самообучения ребенок сам выбирает образовательную траекторию в учебной среде. Работая в группе, приобретает опыт социального взаимодействия, сотрудничества и научной

организации труда, использует полученные знания в своей деятельности, развивая тем самым все стороны личностного «я». Так происходит процесс саморазвития обучающихся [1].

Процесс самообучения, ориентированный на развитие личности, повышает эффективность обучения, обеспечивает систему действенных обратных связей. При этом развивается личность не только обучающихся, но и педагогов. Такое обучение способно сформировать у школьника механизм самозащиты от негативной информации.

Высокая эмоциональная активность обучаемых на занятиях с использованием интерактивных технологий обучения обусловлена тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность [10].

Высокая эмоциональная активность характерна для творческой деятельности обучаемых. Развитие творческой активности является важным условием успешного влияния интерактивных технологий обучения на формирование информационного иммунитета школьников.

Достигая высокого уровня творческой активности, школьники выполняют самостоятельные работы, требующие воображения и логического анализа.

Самостоятельность ума проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач, в учете ошибок. При этом школьник ищет не только правильное, но и оптимальное решение, самостоятельно выходя за рамки поставленной задачи. Характерной чертой такого высокого уровня мышления является креативность [7].

На занятиях с использованием интерактивных технологий обучения бывают широко задействованы интеллектуальные и нравственные эмоции школьника. Во время учебного процесса происходит преобразование, перестройка позиций личности, изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры. Школьники переходят на новый уровень освоения учебной деятельности, к новым формам взаимодействия между собой и с преподавателем. Совместная работа не позволяет быть пассивным, безразличным к другим членам группы, приводит к сотрудничеству участников учебного процесса. Школьники стремятся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), они открыты для восприятия нового опыта, способны на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Как условие успешного влияния интерактивных технологий обучения на развитие информационного иммунитета школьников мы рассматриваем стремление школьников оценить действия своих товарищей и дать адекватную самооценку собственного участия в учебной деятельности.

Оценка товарищей позволяет более объективно оценить свои достижения. Объективная самооценка, в свою очередь, обуславливает стремление

школьника к самосовершенствованию. Для определения наиболее эффективной системы взаимоотношений школьников важно знать степень адекватности самооценки школьников.

Рефлексивный анализ своей деятельности и деятельности своих товарищей при подведении итогов занятия необходим для получения обратной связи.

Адекватная оценка и самооценка школьников способствует значительному улучшению учебной групповой работы, формирует отношения доверия и сотрудничества.

Результаты наблюдений свидетельствуют, что школьники, оценивая своих товарищей, стремятся дать объективный анализ их деятельности. Зафиксирован так же большой интерес обучающихся к личному вкладу в результат совместной деятельности.

Устные и письменные самоотчеты участников учебного процесса показали уважение и понимание точки зрения других участников, отношение школьников к педагогу как к старшему опытному коллеге по совместной работе.

Среди организационно-педагогических условий успешного применения интерактивных технологий обучения мы выделим следующие: определение содержания и целей проведения занятий, организацию учебной деятельности и включение в неё школьников, наличие общей системы оценок и самооценок процесса и результатов применения интерактивных технологий обучения.

Весь учебный процесс мы рассматриваем как единую систему, включающую педагогический замысел, содержание и оценку результатов сотворчества. Такой подход к учебному процессу позволяет верно определить содержание и цели проведения занятий.

Прежде чем планировать занятие, необходимо установить дидактическую целесообразность этого занятия. При этом нужно учитывать специфику содержания изучаемого материала, его сложность, характер информации.

Для развития умения школьников работать с информацией педагогу необходимо подобрать тексты из различных источников. Предложенные тексты могут содержать недостоверную информацию. Критическое осмысление информации, сопоставление текстов из разных источников формируют аналитическое мышление школьников, необходимое для развития информационного иммунитета.

Система проблемных заданий разрабатывается в зависимости от уровня развития школьников, их интеллектуальных возможностей.

Проблемные задания должны соответствовать следующим требованиям:

1. задания носят уровневый характер, учитывают уровень развития школьников;
2. четко формулируется цель задания, а значит и результат его выполнения;

3. задания предполагают различные способы их выполнения, возможность сотрудничества с другими;

4. в них содержится значимая для развития исследовательских умений школьников проблема;

5. решение проблемы имеет практическую, теоретическую, познавательную значимость;

6. задание развивает самостоятельность обучающихся;

7. в заданиях предусматривается возможность для учета, самоконтроля и контроля деятельности школьников [5].

При использовании интерактивных технологий обучения для развития информационного иммунитета школьников большое значение имеют межличностные отношения между преподавателем и обучающимися и обучающимися между собой. Правильно выбранный способ общения повышает эффективность учебной деятельности. Активное взаимодействие обучающихся с преподавателем и друг с другом создает условия для лучшего усвоения учебного материала.

Новый уровень отношений с обучающимися, для которого характерно осмысление мотивов деятельности обучающихся, учет их чувств и переживаний, доброжелательное, уважительное отношение к детям закономерно приводит к созданию положительного эмоционально-психологического климата в классе.

Педагог может создать в классе нужную атмосферу для индивидуального развития, если будет руководствоваться следующими положениями:

- демонстрировать полное доверие к детям;
- развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой класса и принимать его;
- быть активным участником группового взаимодействия;
- открыто выражать в классе свои чувства;
- стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
- хорошо знать себя и свои возможности [7].

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были сформулированы основные качества и умения, которыми должен обладать преподаватель:

1. высокий профессионализм, умение придать содержанию обучения личностно-смысловую направленность;

2. прогностические способности, позволяющие определить ход и результаты педагогического воздействия, предусмотреть возникающие трудности и последствия своих действий;

3. коммуникативные умения, проявляющиеся в гуманной педагогической позиции;

4. речевая культура, основанная на умении вести диалог;

5. умение анализировать ход и эффективность занятия, оценивать достижения школьников, дать самооценку своей деятельности и своего педагогического мастерства.

Одним из условий повышения эффективности интерактивных технологий обучения является система оценок и самооценок процесса и результатов применения интерактивных технологий обучения. Результаты обучения с применением интерактивных технологий обучения оцениваются обычно отметками по пятибалльной системе или оценкой, суждениями преподавателя и участников учебного процесса.

Оценка деятельности обучающихся преподавателем озвучивается поэтапно, обучающиеся же высказывают свое мнение в ходе заключительного обсуждения, когда школьники совместно анализируют не только ход и результаты занятия, но и характер учебного взаимодействия. После обсуждения школьники сами проставляют отметки свои товарищам. В случае необъективности отметки корректируются преподавателем в соответствии с критериями эффективности учебной деятельности школьников.

На заключительном этапе занятия преподаватель подводит итоги, дает общую оценку работе групп. При этом важно отметить положительные моменты в работе школьников, проявление самостоятельности, инициативы и творчества в ходе совместной деятельности.

Соблюдение социально-педагогических, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий позволяет повысить эффективность применения интерактивных технологий обучения и обеспечить информационную безопасность школьников.

Библиографический список

1. **Абасов, З. К.** Форма обучения – групповая работа. [Текст] / З. К. Абасов // Директор школы. – 1998. – № 6. – С. 62–67.
2. **Доманский, Е. К.** Информационное общество и образование: мифология и реальность. [Текст] / Е. К. Доманский // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 261–267.
3. **Журин, А. А.** Информационная безопасность как педагогическая проблема. [Текст] / А. А. Журин // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 48–55
4. **Кларин, М. В.** Технологические модели обучения [Текст] / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 3–23.
5. **Кульневич, С. В.** Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. [Текст] / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Учитель», 2001. – 176 с.
6. **Малых, Т. А.** Педагогические аспекты информационной безопасности. [Текст] / Т. А. Малых // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 231–235.
7. **Педагогические технологии.** [Текст] / Под общ.ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
8. **Переломова, Н. А.** Информационная безопасность глазами педагога. [Текст] / Н. А. Переломова – Иркутск, 2006. – 28 с.
9. **Сидорова, Е. В.** Технология развития критического мышления. [Текст] / Е. В. Сидорова // Педагогические технологии. – 2005. – № 2. – С. 50–59.
10. **Шевченко, Н. И.** Технологии обучения истории в старшей школе. Методические рекомендации. [Текст] / Н. И. Шевченко – М.: АПК и ПРО, 2001. – 30 с.

УДК 372.3

Шадрина Людмила Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Ульяновского Государственного педагогического университета, shadrina2007@mail.ru

Судакова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Ульяновского Государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ¹

Shadrina Ljudmila Gennadjevna

Assistant professor of pre-school department of Ulyanovsk State Pedagogical University, shadrina2007@mail.ru, Ulyanovsk

Sudakova Elena Nikolaevna

Associate professor of the department of Germanic studies, Ulyanovsk State Pedagogical University, apple-pie-82@yandex.ru, Ulyanovsk

CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF COHERENT FIGURATIVE SPEECH OF SENIOR PRESCHOOLERS AND THE WAYS OF ITS FORMING¹

Формирование культуры речи предполагает решение комплекса задач освоения литературного языка: от первоначального этапа – следования требованиям правильности речи до качественного, более совершенного, речевого мастерства, что характеризуется умением использовать выразительные языковые средства в различных условиях общения и в соответствии с целями и содержанием речи. Основы культуры речи закладываются в дошкольном возрасте.

Понятие «культура речи» (синоним «речевая культура»), по Б. Н. Головину, это «учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи». К коммуникативным признакам речи относится точность, богатство, образность и другие. Наиболее важным для нашего исследования является понятие образности.

В дошкольном образовании развитие образности речи рассматривается как необходимое условие формирования эстетических представлений, эстетического вкуса детей при ознакомлении с произведениями изобразительного искусства (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Р. М. Чумичева, Н. М. Зубарева), с природой (Е. И. Тихеева, Е. Н. Водовозова, В. А. Сухомлинский, Н. Ф. Виноградова), с художественной литературой и фольклором (Н. С. Карпинская, Р. И. Жуковс-

¹ Статья печатается при финансовой поддержке гранта РГНФ № 11-16 73004 а/В.

кая, Л. А. Пенъевская, А. Е. Шибицкая, Л. М. Гурович, С. М. Чемортан, О. С. Ушакова, Л. Я. Панкратова). Однако проблема осознания детьми образных средств при ознакомлении с особенностями художественного стиля речи и разными типами высказываний в данных исследованиях не являлось основной целью. Вместе с тем доказано, что успешное овладение родным языком обеспечивается формированием первоначальных представлений о языке, речи, действиях с речевым материалом, которые могут нести элементы осмысливания и осознанности (Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович, О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, А. Г. Тамбовцева).

С целью выявления особенностей развития связной образной речи детям старшего дошкольного возраста было предложено несколько серий заданий на составление высказываний разных типов. В эксперименте участвовало 60 испытуемых старших и подготовительных групп дошкольных учреждений. В первой серии дошкольникам предложили описать картину И. Левитана «Золотая осень», во второй – дети описывали выбранные ими комнатные растения. Третья серия заданий была направлена на выявление умений детей составлять образные повествования по сюжетной картинке. Последняя, четвертая серия заданий ставила целью выявить умение старших дошкольников рассуждать о красоте. Им снова предложили рассмотреть картину И. Левитан «Золотая осень» и ответить на вопрос: «Почему картина названа «Золотая осень»?».

Анализ ответов проводился по критериям оценки связной образной речи, разработанным О. С. Ушаковой, Н. В. Гавриш и ряда других авторов:

1. Содержательность (объем текста, раскрытие темы в целом, микро-тем в описании);
2. Структурность (наличие начала, середины, конца, законченность предыдущей мысли и плавный переход к другой);
3. Связность (смысловая связь предложений, использование различных способов связи в тексте, включение характерных для каждого типа текста слов-связок);
4. Наличие образных средств (использование сравнений, эпитетов, метафор, олицетворений, уместность их употребления в речи);
5. Самостоятельность (требовалась ли помощь взрослого в виде наводящих вопросов, уточнений).

Дошкольники выполняли задание в индивидуальном порядке, чтобы высказывание не носило спонтанного характера, детям давалось время на размышление, обдумывание. При оценке ответов высказывания распределялись по четырем уровням:

1 уровень – высокий: высказывания четкие по структуре, объем текстов достаточный, благодаря тому, что названы все объекты, характерные признаки, действующие лица, выстроен сюжет. Удачно использованы различные средства образности. Пауз нет, помощь взрослого не требуется.

2 уровень – средний: предложения в тексте находятся в смысловой связи, просматривается структура, но она не всегда четкая, дети строят

ответы без пауз, самостоятельно, просматриваются зачатки образности в виде элементарных сравнений, эпитетов, однако численность их невелика.

3 уровень – ниже среднего: более выражены затруднения при построении ответов. Начало и концовка нередко отсутствуют, основная часть бедна по содержанию, т. к. упомянуты не все основные объекты, признаки, действия, образность не представлена. Подобные ответы с трудом можно назвать связными, так как предложения обрывочные, неполные, смысловая связь между ними не выражена эксплицитно.

4 уровень – низкий: дети самостоятельно с заданиями не справлялись, нужна помощь взрослого. Высказывания состоят из 1–3 предложений, прерывающимися длительными паузами. Средства образности отсутствуют.

При анализе результатов выполнения задания на описание картины оказалось, что для большинства детских высказываний характерно лишь перечисление изображенных на картине объектов. Описание состоит в среднем из 7–8 нераспространенных предложений: «Вода журчит. Трава желтая.»; «Здесь водичка есть». Дети затруднялись выделить главное и второстепенное в картине, при перечислении использовали параллельную связь: «Желтые листья. Издалека видны дома». Большая часть детей не соблюдала структуру, их высказывания начинались сразу с перечисления изображенных на картине объектов. Наиболее удачное начало – фраза: «На этой картине...» Завершающих фраз и вовсе не было. В описаниях некоторых детей зафиксированы определения («голубое небо», «белые облака»), олицетворения («речка бежит», «идет день»), метафорические определения («золотые листья», «золотые деревья», «золотыми листиками покрыты»). Таким образом, большинство описаний относились к 3 и 4 уровням развития связной образной речи – 32% и 52% соответственно. Остальные 16% опрошенных детей показали результат, соответствующий второму уровню. К высокому уровню мы не смогли отнести ни одно высказывание.

Во втором задании дети описывали цветущие комнатные растения – зигокактус, маранту и бегонию «Рекс». Здесь ответы детей по содержательности и объему превосходили описания в предыдущей серии. Большинство детей довольно подробно описало растение, назвав все его части, заметив характерные особенности. Уменьшилось количество пауз, треть дошкольников выстроили описания, соблюдая структуру описательного текста. Характерное начало: «Это комнатное растение...»; концовка: «Мне нравится этот цветок, потому что у него много листочков». Использовалась лучевая и цепная связь, выраженная местоимением или лексическим повтором. Синонимы дошкольники не использовали, не могли найти слова, чтобы назвать растение по-разному. Также более отчетливо в задании на описание растения прослеживается попытка найти образные слова. В основном – это сравнения, встречаются и метафоры: «Веточки похожи на кожу черепахи», «Тут маленькие радуги». Таким об-

разом, при выполнении второго задания средний результат показали в два раза больше детей, чем при выполнении первого (33%). К четвертому уровню было отнесено лишь 25% высказываний, однако большинство описаний все-таки относились к третьему, ниже среднего, уровню (42%)

В результате анализа полученных высказываний по сюжетной картинке выяснилось, что характерная особенность детских повествований – слабо выраженный сюжет. Дети ограничивались перечислением основных возможных действий героев: «Добрая кошка ходила по улице, искала мышек. Пришла домой, пила чай. Потом она нашла рыбу. И ее мальчик потом забрал домой» (Дима П.). Рассказ представлял собой нагромождение эпизодов. В некоторых случаях дети, напротив, затруднялись в установлении временных отношений, не могли назвать действия и подменяли повествование детальным описанием местности и внешности зверей: «На картине изображена мягкая шерстка животного...». Начало и конец сказок оформлены у большинства детей. Типичное начало: «Однажды...», «Жил-был...». Обычный конец: «Вот и все», «А потом они пошли домой». Временные отношения в основной части выражены уместным использованием союзов «а», «и», словами «вот и», «а там», «тогда», «когда». Легко прослеживается цепная связь.

В ряде сказок в качестве оживления сюжета выступил диалог героев. Другие средства образности отсутствуют. Итак, из 60 опрошенных больше всего детей (38%) показали результат среднего уровня. На 3 и 4 уровне – 32% и 30% соответственно.

Рассуждение на предложенную тему оказалось самым сложным для детей как старшей, так и подготовительной группы. Лишь двое детей самостоятельно ответили на вопрос «Почему?» – 3,3%:

«Потому что здесь осень. А когда осень, листья на деревьях желтые, оранжевые и они похожи на золото» (Катя Л.)

«Потому что у осени есть один цвет – желтый. А желтый – он тоже как бы золотой. И поэтому ее называли золотая осень» (Мирослав М.)

Остальные не смогли выразить словами причинно-следственные отношения, хотя и владели синтаксическими конструкциями с подчинительными союзами и вводно-модальными словами: «во-первых», «во-вторых». Рассуждение сводилось к беседе с воспитателем. Взрослый пытался помочь ребенку осознать значение эпитетов «золотые листья» и «золотые деревья», но дети часто отвлекались от заданного алгоритма рассуждения, либо вовсе замолкали. Высказывания не были содержательными, поэтому структура четко не прослеживается. В начале текста шли традиционные слова «потому что...». В качестве аргументов, чаще выраженных 1–2 предложениями, шло либо описание осени вообще, либо картины И. Левитана. Связность трудно было оценить из-за небольшого объема текстов, обрывочности суждений. Таким образом, больше половины детей не справились с заданием (62%). Результаты выполнения заданий детьми представлены в таблице.

Результаты выполнения заданий детьми, %

Уровни	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4
1	–	–	–	3,3
2	16	33	38	7,7
3	32	42	32	27
4	52	25	30	62

Итак, наиболее удачными, с точки зрения образности, оказались описания комнатных растений. Средства образности были спонтанны, большей частью это – сравнения, хотя и не всегда реальные. Сложнее было детям находить красивые слова при описании произведений изобразительного искусства. Что касается повествований и рассуждений, то здесь образных средств еще меньше. Детские высказывания краткие, сухие, малосодержательные. Наибольшее число детских ответов относится к низкому и среднему уровням развития связной образной речи.

Система экспериментальной работы условно делилась на три этапа. На первом этапе проводились многочисленные наблюдения в природе, экскурсии в парк, сквер, зимний сад. Воспитатель читал лирические произведения о природе, обращал внимание на красоту поэтического слова. На занятиях по обучению родному языку дошкольникам показывали разницу двух стилей речи: научного и художественного. С этой целью им предлагалось два описания на одну тему, составленного разными литературными персонажами – Знайкой и поэтом Цветиком. Нужно было узнать, кто какое описание составил. Например: «Звезды – это небесные тела, которые мы можем наблюдать только ночью. В космосе насчитывается больше миллиарда звезд. Все они находятся на очень большом расстоянии от Земли»

«На бархатном ночном небе, как на дорогой скатерти, вышитой золотом, видны мерцающие точки. Звезды на летнем небосводе при хорошей погоде похожи на светлячков».

Сравнения подобных текстов позволяет понять, что об одном и том же можно говорить по-разному: передавать информацию и описывать свои впечатления, чувства. Во втором случае на помощь приходят «красивые слова». В связи с этим эффективными были упражнения на поиск таких слов в художественных текстах. Можно организовать эту деятельность в виде игры «Кто внимательнее?» или «Кто больше заметит красивых слов?». Воспитатель при этом задает вопросы: Какие слова использует автор, чтобы рассказать о красоте леса, березки, осени.

Более трудным для дошкольников явилось задание исправить текст, в котором смешиваются разные стили. Нужно было определить, какие слова или предложения лишние, какие мешают представить картину.

Детям объяснялось, что писатели и поэты дружат с разными помощниками, которые помогают нарисовать картинку словами. На примере можно познакомить детей с такими средствами образности как «сравнение», «олицетворение», «эпитет», «метафора». Начать знакомить со средствами выразительности в тексте лучше со сравнения, самого простого тропа, который

чаще других встречается и в детских высказываниях. Можно даже ввести термин «сравнение» и дать задание найти сравнения в тексте. С этой целью можно использовать рассказ Г. Скребицкого «Ласточка», М. Пришвина «Птицы и листья», отрывок из стихотворения И. Бунина «Листопад» и др. Эпитеты (термин «эпитет» детям не дается), можно выделять в различных произведениях: К. Ушинский «Утренние лучи», Н. Найденова «О весне», рифмованных загадках И. Винокурова, Н. Пикулевой и др.

Знакомство с олицетворением проходило также на литературных текстах. Детям читались короткие стихи А. Плещеева, К. Бальмонта, А. Некрасова, например:

Капля дождевая

Говорит другим

«Что мы здесь в окошко

Громко так стучим?»

Педагог задает вопросы:

– Почему автор говорит, что капли разговаривают?

– Зачем он описывает капельки, как будто они живые?

Затем делает вывод:

– Получается, что можно рисовать словами, сравнивая неживые предметы с людьми. Авторы часто «оживляют» деревья, цветы, времена года, чтобы описание получилось красивым.

Термин «метафора» детям также не назывался, их подвели к пониманию того, что можно говорить красиво и без слов «похож на», «как будто», «словно». Можно просто назвать предмет по-другому: «снежинка – цветочек», «мышка – серый шарик» и т. п.

На основе работы с многозначными словами дети познакомились с простейшими метафорическими выражениями «тяжелый день», «светлое настроение» и учились выделять и объяснять их необходимость в художественном тексте. Благодаря упражнениям «Назови другим словом», «Заменяй слово», «Добавь слово» у детей поддерживался интерес к языку, они начинали видеть, как много граней может быть у одного и того же слова.

Постепенно дети подвигались к самостоятельному подбору образных средств в лексических упражнениях на подбор определений: «Снег какой?» (белый, пушистый, серебристый, искрящийся); сравнений «Что на что похоже?» (одуванчики похожи на желтых цыплят, которые разбежались по лужайке; елочка, как девочка стоит в белой шапке и белой шубке). Интересны упражнения «Соедини слово с другими словами» (березонька – крепкая, стройная, могучая); «Подбери подходящее слово» (По хмурому небу надвигаются, ползут, плывут, несутся тяжелые тучи. По ясному небу легкие облака).

После того, как дети усвоят разницу двух стилей, поймут, что значит рисовать картину словами, можно переходить к составлению самими детьми коротких словесных этюдов. Сначала можно привлекать детей к дорисовыванию картины, к придумыванию недостающего описания, например:

«Эх, и хорош же вчера попался на глаза мухомор! Сам темно-красный, и спустил из-под шляпки вдоль ножки белые панталоны, и даже со складочками. Рядом с ним сидит хорошенькая волнушка...» (по М. Пришвину).

После того, как дети опишут волнушку и другие грибы, можно дочитать текст, предложив послушать авторское описание.

Затем дошкольники составляют образное описание по плану: Как называется цветок? Опиши, какой он, на что похож? Что напоминает тебе этот цветок?

В ходе второго этапа задача ознакомления детей со средствами образности решалась в контексте обучения высказываниям разных типов. Полученные детьми навыки образного описания учили переносить в рассказы и рассуждения. При обучении составлению сюжетных рассказов для внедрения в речь средств образности использовался прием «разукрасим сказку». Он заключается в том, что в повествование добавляется описание места действия и героев («...а дерево было высокое, как великан, ветвистое и белочку на нем невозможно было заметить...» Алена В.).

Большинство занятий имело сюжетную основу, речевая деятельность детей мотивировалась, создавались коммуникативные ситуации, когда необходимо было описывать, рассказывать или рассуждать. В качестве мотива высказывания часто использовались такие как «похвалить» растение или животное (в терем на зимовку попадет только тот зверь, который красиво расскажет о себе; цветы на полянке можно рвать только в том случае, если их красиво описали), «убедить» маму завести кошку или собачку, купить именно это растение.

В обучении рассуждению на эстетические темы использовались также задания «Кто больше скажет, почему?», «Угадай, какой вопрос был задан?», «Выбери доказательство». Они решали задачи развития у детей логики, формирования умения устанавливать причинно-следственные связи, употреблять вводно-модальные слова «во-первых», «во-вторых», «в-третьих», искать необходимые аргументы. В подборе аргументов детям помогали человечки-символы «Почему» и «Потому». Так при разгадывании метафорических загадок дети, найдя отгадку, должны были объяснить ее:

Забияка и воришка

Носит серое пальтишко

На лету хватает крошки

И боится только кошки

– Почему вы решили, что это воробей?

– Почему воробей назван забиякой?

Интересно детям было рассуждать по поводу многозначных слов в загадках, типа:

Меня послали в огород

За луковым пером

Смотрю, на грядках лук растет,

А перьев нет кругом

Они на курицах растут,

Я точно знаю это,

Какая-то ошибка тут –

У лука перьев нету! (Г. Новацкая)

Третий этап обучения – творческий. Он предполагал закрепление умений детей образно высказываться, самостоятельно строить развернутые монологи на любые темы (Лесная история, Один день из жизни Божьей коровки). Здесь помощь воспитателя была минимальной, рассказчики были свободны в выборе средств образности. На этом этапе широко использовался прием оценивания детских высказываний как воспитателем, так и детьми. Дети учились слушать друг друга, анализировать ответы с точки зрения употребления образных средств («Какие красивые слова вы услышали в рассказе Наташи?»).

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность выбранной методики. Описания детей экспериментальной группы отличались разнообразием тропов – эпитетов (пушистая трава, чистое небо, нежные цветочки, веселое солнышко); олицетворений (деревья оделись, дубы смотрят в свое отражение); сравнений (небо голубое, как река; дубы высокие и могучие, как богатыри; одуванчики, словно пушинки; цветы рассыпались, словно звездочки; деревья похожи на стройных красавиц). Повествования стали более содержательными, эмоциональными благодаря описанию настроения героев, их внешнего вида, места действия (нос черненький, как пуговка; щечки мышонка были похожи на шарики).

В результате проведенной работы у детей сформировалось чутье к стилю, умение видеть красоту в окружающей природе, произведениях искусства и передать эти впечатления словами. Приведем пример описания комнатного растения – цветущей фиалки и пейзажной картины, составленного детьми подготовительной к школе группы (из исследования Е. Н. Судаковой):

«Этот цветок – фиалка. Она растет в доме. Цветочки у фиалки бледно-розовые, они сверкают и переливаются, как будто на них упали маленькие звездочки. Края у лепестков волнистые, как оборочки у моего платья, а в середине лежат маленькие золотые капельки. Листочки бархатные, в ворсинках, по краям крупные, а в серединке – крохотные, краешки у листьев тоже волнистые. Все растение похоже на шляпку доброй волшебницы» (Кристина Д.).

Пример описания пейзажной картины И. Шишкина «Дубовая роща»:

«Это дубовая роща. Дубы стоят как будто молодцы, как богатыри, которые сильные, храбрые, могучие. Здесь растут одуванчики, розочки, ромашки. Я бы попала туда с радостью. Я бы там почувствовала природу, свежий воздух, увидела голубое небо. Там красиво и приятно, ярко светит солнце. Дубы большие и сильные, с толстыми стволами. Березка похожа на девушку в зеленом платочке, а дубы – на принцев в зеленом костюме. Я бы хотела оказаться в этой роще» (Алина Ш.).

Таким образом, полученные в исследовании данные указывают на возможность развития у детей старшего дошкольного возраста чутья к образности речи, осознанного употребления в высказываниях различных изобразительно-выразительных средств языка.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.
2. **Богатырева, А.** Понимание слов детьми трех-пяти лет [Текст] / А. Богатырева/Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – Москва: Издательский дом «Академия», 2000.
3. **Виноградова, Н. Ф.** Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. [Текст]/ Н. Ф. Виноградова. – М., 1978.
4. **Гальперин, И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования. [Текст]/ И. Р. Гальперин. – М.:Наука, 1981.
5. **Головин, Б. Н.** Основы культуры речи. [Текст] / Б. Н. Головин. – М., 1980.
6. **Ладыженская, Т. А.** Речь. Речь. Речь. [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М.:Педагогика, 1990.
7. **Ушакова, О. С.** Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников. 2-е издание, переработанное и дополненное. [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
8. **Ушакова, О. С.** Теория и практика развития речи дошкольника. [Текст]/ О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
9. **Харченко, В. К.** Переносные значения слова. [Текст] / В. К. Харченко. – Воронеж, 1989.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 371.4(470.344)

Сергеев Тихон Сергеевич

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и региональной истории, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева

УЛЬЯНОВСКИЕ ТРАДИЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОРЕЦКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ИМ. И. Н. УЛЬЯНОВА

Sergeev Tikhon Sergeyevich

Doctor of Education, Professor, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

ULJANOV'S TRADITIONS OF LABOUR EDUCATION IN PORETSKAJA BOARDING-SCHOOL NAMED ARTER I. N. ULJANOV

В современной обновляющейся России, входящей в правовое государство, по-прежнему важное значение имеют обучение и воспитание всесторонне подготовленного специалиста, конкурентоспособного в условиях рыночных отношений. Немаловажную роль при этом играет привитие питомцам с малых лет навыков труда. **В этом отношении много поучительного в педагогическом наследии педагога-демократа и интернационалиста, просветителя народов Поволжья И. Н. Ульянова (1831–1886).** Педагог с 30-летним стажем, будучи инспектором (1869–1874) и директором народных училищ Симбирской губернии (1874–1886), он добился открытия 250 школ (треть из которых приходится на чувашские, мордовские, татарские селения), 261 школьного здания, подготовил через учительские курсы при Симбирском удельном училище 47 педагогов, через открытую им в 1872 г. Порецкую учительскую семинарию – 125 учителей – «ульяновцев», добился удвоения числа учащихся и заметного улучшения методов и приемов преподавания. В его педагогической системе, включая и его семейную педагогику, наряду с нравственным воспитанием, придавалось первостепенное внимание трудовому воспитанию.

В 1871 г. было решено открыть в России пять учительских семинарий: в Санкт-Петербургском, Московском, Казанском, Харьковском, Одесском учебных округах. В Казанском учебном округе был намечен для этого Сердобский уезд Самарской губернии. Но там не нашлось соответствующего помещения. Тогда инспектор народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянов начал ходатайствовать об открытии учительской семинарии в селе Порецком Алатырского уезда, в кирпичном здании, принадлежавшем удельному ведомству. Инспектору удалось добиться не только разрешения на использование здания, но и выделения дополнительных средств на его переоборудование под учебное заведение. Единственная в своем роде в гу-

бернии, она оказалась одной из самых благоустроенных учебных заведений: размещалась в просторном здании, имела интернат, квартиры для учителей, пришкольный огород в шесть десятин, столярную, токарную, переплетную мастерские, библиотеку.

Инспектор И. Н. Ульянов лично руководил ремонтными работами, переделкой помещений под классы, изготовлением школьной мебели, устройством пришкольного участка и т. д. На должность первого директора семинарии был назначен единомышленник И. Н. Ульянова, его друг по совместной работе в Пензе, Нижнем Новгороде, а затем и в Симбирске, естественник В. А. Ауновский, человек передовых, демократических взглядов. В первое время в учебном заведении работали три наставника, законоучитель, врач, а также учитель образцового начального училища при семинарии. К обучению было зачислено 36 человек, в том числе двое чувашей. Среди семинаристов преобладали крестьянские дети.

Основатель семинарии принимал самое активное участие в учебно-воспитательной работе, заботился о том, чтобы выпускники семинарии были всесторонне развитыми, крепко связанными с народом. В Порецком было организовано обучение садоводству, огородничеству, пчеловодству, токарному, слесарному, переплетному делу. Преподавание в семинарии проводилось по лучшим по тому времени учебникам и пособиям К. Д. Ушинского, Н. А. Корфа, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, В. А. Евтушевского и др.

В 1875 г. Порецкая семинария дала первый выпуск в количестве 12 учителей. До революции 1917 г. она подготовила 765 учителей, которые через своих питомцев способствовали подъему уровня грамотности народов Поволжья, развитию садоводства, огородничества, пчеловодства, столярного, токарного, переплетного дела в сельских школах и среди крестьян.

В 1919–1921 гг. учебное заведение работало как трехгодичные педагогические курсы, затем – как четырехгодичный педагогический техникум. С 1937 г. он был переименован в педагогическое училище, срок обучения в нем сокращен до трех лет. Воспитанники техникума наряду с учебой трудились в подсобном хозяйстве учебного заведения, активно участвовали в организации колхозов, в распространении агрономических знаний, в проведении культурно-массовых мероприятий, в обучении взрослых грамоте. В годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. многие преподаватели и учащиеся мужественно сражались на фронте, немногие вернулись живыми, оставшиеся в тылу самоотверженно учились и трудились на пришкольном участке и на колхозном поле. В 1947 г., в связи с 75-летием учебного заведения, Порецкому педагогическому училищу было присвоено имя И. Н. Ульянова.

2 октября 1957 г. на месте Порецкого педтехникума (с 1937 г. – педучилища) который за 1917–1956 гг. успел подготовить 1551 учителя, была открыта школа-интернат, дающая образование в объеме основной общеобразовательной школы (1–9 классы). В ней в основном воспитываются сироты или дети родителей, которые по тем или иным причинам не могут обеспечить должное воспитание своих чад.

Материальная база школы-интерната постоянно укреплялась: в 1962 г. построены каменное здание столовой на 300 посадочных мест, столярные и слесарные мастерские на 20 рабочих мест, в 1969 г. – двухэтажный пристрой к основному корпусу каменного двухэтажного здания со спортивным залом и аудиториями для восьми учебных кабинетов и классов, в 1971 г. – новое трехэтажное кирпичное здание спального корпуса на 245 мест, в 1973 г. – еще одно такое же здание на 200 мест и теплица. Имеются также гараж, котельная, овощехранилище, баня с прачечной, склады. Все жилые помещения переведены на центральное отопление, они «привязаны» к сельской канализации. К началу 70-х гг. учебное заведение располагало 63 га земельной площади «Коммуна» у села Кочетовка, в 14 км от Порецкого, из них 12 были заняты фруктовым садом (к сожалению, он вымерз в холодную зиму 1972 г., затем восстановлен), свинофермой на 36 свиней, пасекой из 40 пчелосемей, прудом для разведения рыб, небольшим автопарком из автобуса, грузового автомобиля, трактора. Часть доходов от реализации сельскохозяйственной продукции, а также изделий учебных мастерских шла на содержание школьной столовой и на организацию экскурсий в другие города.

В школьной библиотеке насчитывалось около 30 тысяч книг, в том числе 5 тыс. учебников. В духе времени в последние годы удалось обзавестись компьютерным классом, который был оборудован современными компьютерами, проектором, имеется доступ в Интернет. Приобретались оборудование и литература для изучения английского и чувашского языков, которые преподавались со 2 класса. Пополнилось и оборудование столярной и швейной мастерских. Этому способствовало прежде всего растущее по годам бюджетное финансирование: если в 2004 и 2005 гг. школе-интернату было выделено соответственно 8,5 и 8,4 млн. рублей, то в 2006 г. – 11,1 млн. рублей. Учебному заведению был передан «школьный» автобус. Помимо государственных бюджетных ассигнований, в материальную и духовную жизнь школьников-сирот вносили заметный вклад их добровольные шефы: чебоксарские и местные предприятия и учреждения. При большом списке этих шефов, к сожалению, некоторые из них числились лишь формально.

Некоторые учреждения шефствовали над одним и тем же классом в течение всего периода их пребывания в школе, по праздникам дарили подопечным ребятам подарки, общались с ними.

В последние двадцать лет руку помощи сиротам-поречанам протянули северные соседи России – шведы. Нобелевская профессиональная гимназия (Швеция) тесно сотрудничает с поречанами. Шведская ассоциация помощи детским домам России, возглавляемая известным в прошлом хоккеистом Стигом Нильсоном, не только помогала школе в хозяйственных делах (на ремонт жилого здания интерната северными соседями было перечислено 20 тыс. долларов), но и вывозили ребятшек на отдых в Швецию, чтобы они могли погостить, если надо – поработать, у своих шведских сверстников во время рождественских (зимних) или летних каникул. В 1996 г. в Швеции побывали 80 поречан, из них половина зимой, половина – летом. В июне

1997 г. выехало 75 счастливыхчиков. С тех пор до 2008 г. эта цифра колебалась от 50 до 80 человек.

В учебно-воспитательной работе с 136 учащимися, получающими основное общее образование в объеме 9 классов, а также 17 человек X–XI классов из ближайших селений района (так называемый «педагогический класс»), были заняты 86 преподавателей, воспитателей, обслуживающий технический персонал. Из 34 педагогов 16 имели высшее, 14 – среднее специальное педагогическое образование. В штате учреждения были социальный педагог, психолог, логопед. 8 педагогов являлись учителями I категории, 25 – второй категории.

В обширном комплексе мероприятий, направленных на предметное обучение, экономическое, экологическое, патриотическое, нравственное, эстетическое воспитание, ведущее место занимало воспитание в труде. Его значение заметно возрастает в работе среди детей-сирот, лишенных повседневной родительской ласки и наблюдений. В первый класс школы-интерната поступали в основном из детского дома, чаще всего при живых родителях, отказавшихся от своих чад или лишенных родительских прав. Для работы с такими «заброшенными» детьми надо иметь беспокойную душу, чуткое сердце, неимоверное терпение. К детям, рано лишившимся родительского внимания, испытавшим социальный дискомфорт и несправедливость, нужен особый подход. С первого класса их приходится научить самообслуживанию, соблюдению правил гигиены, умению трудиться так, чтобы труд стал первой жизненной потребностью.

Труд в годы пребывания детей в школе-интернате усложнялся поэтапно и постепенно. Воспитанники выполняли работы по самообслуживанию: проводили влажную уборку в классах и спальнях, чистили белье, обувь, поливали комнатные цветы. Налажено дежурство классов по кухне и столовой, начиная с пятого класса. Дежурный класс был занят этой работой целую неделю согласно графику. В обязанности дежурного класса входили: чистка картофеля и овощей, накрытие столов, уборка помещения столовой и мытье посуды.

Получилось так, что каждый год на территории школы-интерната шло строительство, в котором посильное участие принимали воспитанники, которые рыли траншеи, подносили строителям глину, песок, цемент, красили трубы, стены, мебель. Во всех классах были свои бригадиры, которые выдавали орудия труда, проверяли качество выполненного задания. Большой объем работы выполнялся на пришкольном участке и в подсобном хозяйстве «Коммуна» на площади 63 га, где выращивались овощи, содержались свиньи. Воспитанники школы-интерната в критические периоды уборочной кампании помогали колхозу им. Ульянова и совхозу «Засурский» Порецкого района.

Воспитатели учили детей не только трудиться, но и с пользой и творчески отдыхать. Традицией в школе-интернате стало отмечать день открытия школы-интерната, день рождения основателя учебного заведения И. Н. Уль-

янова, дни рождения воспитанников. Проводились вечера встречи с ветеранами войны и труда, деятелями литературы и искусства, с выпускниками педучилища и школы-интерната. Ребята, опираясь на фонды музейного уголка, переписывались со многими музеями и школами не только России, но и Швеции, Германии.

Педагогические классы, функционировавшие в Порецкой школе-интернате с 1991 г., внесли новую струю в работу учебного заведения, особенно в сторону ее «педагогизации». Изменился контингент учащихся: он стал не чисто «интернатским», поскольку в X–XI классы стали посещать лучшие учащиеся из школ Порецкого и Алатырского районов, пожелавшие связать свою судьбу с педагогической деятельностью. Педагогический класс опекался преподавателями Чувашского пединститута, которые здесь проводили занятия, принимали экзамены. За первые 11 лет существования педагогических классов школа выпустила с аттестатом о среднем образовании 356 учащихся, из которых школу окончили с золотой медалью 11, с серебряной медалью – 66 человек. В вузы поступили 278 выпускников Порецкой школы-интерната. Из 67 детей-сирот, обучавшихся в педагогических классах, стали студентами 35 бывших воспитанников интерната.

Изменение статуса школы-интерната положительно повлияло на повышение научно-методической работы среди учителей. Школа-интернат стал центром для усовершенствования учителей района, тем самым возрождались, хотя бы на некоторый промежуток времени, ульяновские традиции, школа как бы возвращалась к своим истокам педагогического учебного заведения.

В последние годы в силу ряда причин наметилась тенденция к сокращению контингента учебного заведения: если в 2004 г. в нем обучалось 170 детей, то в 2006 г. – 136. Многих детей забирали в свои семьи родители, которые восстановились в родительских правах. В 2006 г. в патронатные семьи передано трое детей. Из обучавшихся в 2004–2006 гг. 86 учащихся школы-интерната по окончании 9 класса 20 детей продолжали обучаться в Порецкой средней школе, из которых 14 поступили в вузы, остальные – в техникумы.

В связи с реструктуризацией системы образовательных и воспитательных учреждений решением местных органов власти с 2008 г. Порецкая школа-интернат изменила свой статус и стала Порецким детским домом. К началу 2011 г. здесь уходом и воспитанием 60 обездоленных детей занимались 16 воспитателей. Следует полагать, что ульяновские традиции трудового воспитания занимают должное место в ряду воспитательных мероприятий педагогического коллектива детского дошкольного учреждения.

Основным строением, вокруг которого сгруппировались учебные и подсобные помещения школы-интерната, по-прежнему остается величественное двухэтажное каменное здание бывшей учительской семинарии, существовавшее со времен основателя семинарии. Постановлением Совета Министров Чувашской АССР от 30 декабря 1960 г. здание занесено в список

памятников истории и культуры, находящихся на охране районных и сельских советов. Оно вошло в число памятников, на которых устанавливались мемориальные доски.

13 ноября 1966 г. Порецкой школе-интернату присвоено имя И. Н. Ульянова. 22 апреля 1967 г. состоялось торжественное открытие мемориальной доски на здании школы-интерната со словами: «Здесь в 1972 году открыта учительская семинария И. Н. Ульяновым». В одной из аудиторий была открыта Ленинская комната с документами и материалами о семье Ульяновых. 4 августа 1972 г. при участии 360 бывших воспитанников педучилища был заложен камень на месте будущего памятника-бюста И. Н. Ульянова. Через несколько месяцев он был открыт.

За полвека своего существования Порецкая школа-интернат дала воспитание 1385 детям, которые стали нужными в стране специалистами народного хозяйства.

Существование такого очага культуры в прежде глухом крае сыграло большую роль в подъеме культуры этого региона. В школах Порецкого района работают в основном выпускники этого учебного заведения. Оно может гордиться питомцами, прославившими «альма-матер» своими трудовыми и ратными достижениями. Среди них академики А. С. Степанов (автор учебных пособий по истории), И. К. Андронов (автор учебников по математике), доктора наук и профессора В. С. Абрамов, Н. П. Громов, Л. М. Кирюшкин, Н. П. Рождественский, И. С. Морозов, Н. Г. Лексин, В. М. Мухин, В. А. Пятюлин, Г. П. Павленко-Князькова, В. А. Саженов и др., десятки кандидатов наук, писатели, журналисты, художники и т. д. За многолетнюю добросовестную и творческую работу удостоены звания Герой Труда бывшие учителя-«ульяновцы» А. А. Волков, Р. А. Преображенский, звания Герой Социалистического Труда – заместитель Председателя президиума Верховного Совета СССР В. В. Кузнецов (дважды), первый секретарь Новосибирского обкома КПСС Ф. С. Горячев.

Многие из выпускников школы-интерната, открытого 2 октября 1957 г., стали известными специалистами и руководителями учителями, врачами, техническими работниками, предпринимателями и т. д. Среди них – сотрудник Чувашского государственного института гуманитарных наук (ЧГИГН) в г. Чебоксары Галя Табакова, преподаватель Казанского ветеринарного института Марина Назарова, специалист Газпрома в г. Ямбург Сергей Ярыгин, зам. директора Аликовской средней школы им. И. Я. Яковлева Светлана Михайлова, учитель английского языка Вурнарской средней школы Оксана Барашева, зам. директора Порецкой школы-интерната Е. А. Трофимова, учитель ИЗО этой же школы Н. А. Горохова и др.

Факел знаний, светильник разума, зажженный И. Н. Ульяновым, долгое время продолжало светить и поднимать через многочисленных воспитанников учебного заведения культуру народов не только Чувашии, но и всего Поволжья. Школа-интернат как преемница детища педагога-демократа продолжала лучшие традиции предшественников уже в условиях рыноч-

ных отношений и становления правового государства. Коллектив школы-интерната делала все возможное, чтобы дети-сироты стали полноправными достойными гражданами России. Теперь эту миссию продолжают работники детского дома.

Библиографический список

1. **Егорова, М. А.** Трудовые традиции в Порецкой школе-интернате [Текст] / М. А. Егорова // История и культура Чувашской АССР. – Чебоксары: ЧНИИ., 1972. – Вып. 2. – С. 413–416.
2. **Макаров, М. П.** Илья Николаевич Ульянов и просвещение чуваш [Текст] / М. П. Макаров. – Чебоксары: Чувашгосиздат, 1958. – 159 с.
3. **Сергеев, Т. С.** Столетие Порецкой учительской семинарии [Текст] / Т. С. Сергеев // Народное образование. – 1973. – № 4. – С. 91–92.
4. **Сергеев, Т. С.** Родник знаний и культуры [Текст]/ Т. С. Сергеев. – Чебоксары: Изд-во «Клио», 1997. – 64 с.
5. **Сергеев, Т. С.** Факел знаний (К 125-летию Порецкой учительской семинарии и 40-летию школы-интерната им. И. Н. Ульянова) [Текст] / Т. С. Сергеев, А. К. Краснов (1872-1997). – Екатеринбург; Чебоксары: Изд-во «Урал НАУКА». – 147 с.
6. **Сергеев, Т. С.** Научно-педагогическое наследие И. Н. Ульянова и современность [Текст] / Т. С. Сергеев. – М.: Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 388 с.

УДК 377:94(470.5)

Антидзе Светлана Александровна

*Аспирантка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии
sveta_antidze@mail.ru, Нижний Тагил*

**ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В НИЖНЕТАГИЛЬСКОМ ГОРНО-
МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОМ ТЕХНИКУМЕ)**

Antidze Svetlana Alexandrovna

Nizhniy Tagil State Social-Pedagogical Academy sveta_antidze@mail.ru, Nizhniy Tagil

**THE HISTORY OF ESTABLISHING LIBERAL ARTS
EDUCATION IN THE URALS IN THE 1920-S (BASED
ON LANGUAGE TEACHING IN MINING – METALLURGICAL
TECHNICAL COLLEGE OF NIZHNIY TAGIL)**

Поскольку проблемы образования и воспитания относятся к актуальным вопросам жизни современного человеческого сообщества, они всегда находятся в фокусе внимания социологов, философов, культурологов, педагогов и представителей других наук. Значимость образования как общественного явления определяется тиражированием социальных норм, ценностей, стандартов, передачей знания духовных богатств, которые выработало человечество, подрастающему поколению, усвоением результатов общественно-исторического познания, отраженного в науках о природе, обществе, технике и искусстве, овладением трудовыми навыками и умениями.

В процессе исторического становления образования его содержание претерпело существенные изменения. С изменением направленности общественного развития, с изменениями «ценностей эпохи» менялась сущность образования. Так, в Древней Греции особое место занимало изучение разных видов искусств, в Древнем Риме большое внимание уделяли подготовке государственных деятелей и военачальников. Средневековье базировалось на христианских канонах, в период Эпохи Возрождения, где все основывалось на принципах гуманизма, усиленно изучали литературу и искусство. С приходом НТР особую популярность получили естественные науки. Теперь же особую значимость приобретает гуманитарное знание и его отражение в содержании образования.

Таким образом, интерес эпохи диктует содержание образования. Через образование происходит обучение и воспитание представителей общества. Образование играет определяющую роль в развитии гражданского общества, формировании институтов и благоприятного режима государственного управления, имеет огромное значение для накопления социального капитала.

В современных условиях для гармоничного развития и процветания России, для становления сильного демократического государства, комфортного для жизни его граждан, по мнению Президента России, нужна новая модель формирования кадрового резерва, которая позволила бы привлечь в органы управления, в бизнес и промышленность наиболее талантливых, творчески мыслящих и профессиональных людей [13]. Основным условием эффективных действий по модернизации системы образования является четкая формулировка общенациональной стратегии образования.

В связи с этим особую актуальность в последнее время получает осмысление проблем реформирования системы образования на всех его уровнях, что является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны. Образование создает личность, формирует образ жизни народа, передает новым поколениям ценности нации.

В этом отношении гуманитарное образование является не только стратегически важным фактором обеспечения социально-экономического развития, научно-технического прогресса, но и неким фундаментом духовной безопасности человека и общества в целом. Гуманитарное образование – «основа основ» духовной жизни человека. Именно оно формирует человека как существо мыслящее, начиная с первых этапов его социализации. Именно система гуманитарного образования определяет суть любого таланта в любой сфере профессиональной деятельности.

Гуманитаризация предполагает, прежде всего, приобщение человека к гуманитарной культуре человечества. Другими словами, гуманитаризация обычно рассматривается как необходимый компонент профессионального образования, способствующий преодолению одномерности человека, задаваемой его профессиональной подготовкой. Это конкретный способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, его окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимом к узкой профессионализации.

Поэтому необходимость реформирования современного гуманитарного образования, в первую очередь, вызвана важными функциями гуманитарной культуры, обеспечивающей с одной стороны, духовную преемственность нации, с другой – являющейся условием успешности человека в узкоспециальной сфере в личностном отношении [2, с. 302–303].

В контексте переживаемых обществом цивилизационных проблем, в реальной социокультурной ситуации вопросы гуманитаризации образования как основы духовной безопасности человека и общества, залога гармоничного развития государств, рассматриваются в качестве важнейшего условия повышения эффективности образования и воспитания и как лучшее «лекарство» для преодоления кризисных ситуаций.

Анализ исторического опыта доказывает, что именно на усиление гуманитарной подготовки специалиста любого профиля, возлагались надежды в странах, оказавшихся в тяжелом положении, начиная с эпохи Просвещения. Ослабление значимости гуманитарного образования влекло за собой проблемы в сфере образования в целом.

Чрезмерное внимание к техническим и профессиональным навыкам, снижение роли гуманитарного цикла в общей структуре подготовки специалистов объясняет и кризисные явления 70-х годов XX века в ряде стран. В то историческое время гуманитарные науки либо ограничивались одним предметом, либо отсутствовали вообще в системе учебных планов.

В частности, программы в США в 72% высших заведений не предусматривали изучения американской литературы и истории. К тому же, в 75% вузов страны из учебных программ было исключено преподавание европейской истории. Относительно изучения иностранных языков в вузах вопрос в стране решался также, в основном, не в пользу последних. Так, учебные программы лишь менее 50% вузов требовали изучения иностранных языков [2, с. 168–169]. Вышеприведенные примеры демонстрируют устойчивое снижение уровня гуманитарного образования.

Сегодняшней России становится ясно, что отсутствие или недостаток уровня общей культуры порождает процессы торможения должного развития точных наук, требующих большого интеллектуального потенциала. В свою очередь, проекты, реализуемые без гуманитарной поддержки, приводят к техногенным катастрофам [13].

Актуальность усиления гуманитарной подготовки специалиста любого профиля обусловлена историческим контекстом концепции образования современной России.

Нельзя рассматривать перспективы развития образовательной системы, исходя только из анализа настоящего. Для построения некоторого вектора необходимо зафиксировать историческую точку отчета.

Как решался вопрос обучения иностранным языкам в технических образовательных заведениях на Урале в 20-е годы XX в.? Почему в начале XX в. в системе советского технического образования был сделан акцент не только на формирование технических и профессиональных навыков слушателей, но и на усиление гуманитарного образования, в частности на обучение иностранным языкам? Чем обусловлен интерес преподавательского состава Выйской школы в Нижнем Тагиле к процессу обучения иностранным языкам? Осмысление этих вопросов позволяет представить комплексный характер, форму и структуру истории формирования образовательного процесса в Нижнетагильском горнозаводском техникуме.

Несмотря на большое количество статей и монографий, ряд важных вопросов истории развития школ при горных заводах Урала, в частности практики формирования и развития процесса обучения иностранному языку, еще не получили всестороннего научного освещения.

Анализ протоколов заседаний школьного совета Нижнетагильской горнозаводской школы, хранящихся в Нижнетагильском Государственном историческом архиве, позволяет отразить практики комплектации кадрового состава преподавателей, выбора сроков обучения, распределения недельной нагрузки, формирования системы оплаты труда преподавателей иностранного языка в Выйской школе в 20-е г. XX в., выпускники которой шли работать на горные заводы и фабрики.

В первой половине XIX в. в связи с ростом горнозаводской промышленности и совершенствованием техники производства, возрастала и потребность в грамотных и квалифицированных специалистах по горному делу. Для нормального обеспечения функционирования заводов необходимы были надзиратели заводских производств, приказчики, горные техники, механики и другие профессиональные кадры горнометаллургического производства. Привлечение иностранных специалистов для зарождавшейся металлургической промышленности не могло удовлетворить ее растущие потребности в обученных кадрах. К тому же стоимость их услуг обходилась казне достаточно дорого. Обучение молодых людей за границей с целью получения российской молодежи нужных знаний и определенной специальности также не давало необходимого эффекта. Все это требовало больших затрат и встречало различные трудности. Поэтому не случайно перед государственной властью была поставлена задача о принятии неотложных мер по обучению собственных молодых специалистов, непосредственно на Урале. При этом усиленное развитие промышленности в российской империи требовало поставить подготовку технического персонала для заводов на качественно более высокий уровень. Для этого, например, в Нижнем Тагиле в середине XVIII в. по предписанию Н. А. Демидова была открыта горнозаводская школа [1].

Рассматривая различные периоды развития Выйской школы (она же: Нижнетагильское арифметическое училище Демидовых (1765–1806 гг.) – Выйское высшее заводское училище (1806–1862 гг.) – Нижнетагильское реальное училище (1862–1896 гг.) – Нижнетагильское горнозаводское училище (1896–1917 гг.), – Нижнетагильский Горнозаводской Техникум (1921 г.) – от сост.), можно обнаружить, что в начальные периоды его развития преподавание некоторых предметов в этом учебном заведении достаточно часто зависели от случая. Подтверждением этому может служить запись в отчете П. П. Ларионова «Сведения об учебных заведениях Нижнетагильского горного округа на 1 января 1915 г.». Она гласит: «находился крепостной, знающий французский язык – вводили этот язык, находился механик – поручалось преподавание механики». За недостатком подходящих преподавателей совершенно разнородные предметы поручалось вести одному и тому же лицу, в основном, старшему учителю или смотрителю [3, с. 3].

В повестке дня заседания Педагогического совета Нижнетагильского горнозаводского технического училища от 18 апреля 1920 г. одним из предложенных вопросов было «распределение уроков персонально между преподавателями и в связи с этим приглашение новых преподавателей» [8].

Согласно списку преподаваемых в этом учебном заведении предметов (всего их числится 17) учащихся обучали горному искусству, математике, практической химии, законоведению, механике, рисованию и черчению и др. Однако архивные документы засвидетельствовали и то, что среди дисциплин, входящих в курс горнозаводского училища, отсутствует преподавание иностранных языков. Этот факт у нас не вызывает удивления, при-

нимая во внимание хаотичный выбор учебных предметов, определяющийся наличием соответствующих преподавателей в учебном заведении.

Протоколы заседаний школьного совета Нижнетагильского горнозаводского училища за 1919–1920 гг. позволяют нам утверждать, что вопрос преподавания иностранных языков, в частности немецкого, время от времени выносился на рассмотрение заседаний педагогического совета. В протоколе №3 от 07.07.1920 г. значится, что на очередном собрании под председательством М. Н. Ветлугина вновь был поднят вопрос об изучении учащимися немецкого языка, о чем свидетельствует запись: «поручить Л. И. Челышеву просить Ведне взять уроки немецкого языка» [9]. Анализ исторических документов подтвердил факт согласия инженера Р. Ю. Венде «на преподавание немецкого языка в Горнозаводском училище» [10].

Вызванная велением времени потребность изучения иностранного языка, ясно осознавалась не только преподаватели учебного заведения, но и самими учащиеся. По просьбе слушателей II класса в учебную программу их класса было введено преподавание немецкого языка. 7 октября 1920 г. на заседании школьного совета рассматривался вопрос относительно необходимости изучения немецкого языка в школе, о чем с докладом выступил Е. В. Смольников. Распределения учебного времени, отведенного на изучение немецкого языка, происходило следующим образом. На I и II семестре приготовительного класса, равно как и в I классе школы, на иностранный язык отводилось по 2 часа в неделю, однако в старших классах горнозаводского училища (II, III, IV классы) учебное время было ограничено лишь одним часом. Таким образом, следует, что на преподавание немецкого языка во всех классах отводилось 7 часов в неделю [11].

Согласно историческим документам Р. Ю. Венде составил программу преподавания немецкого языка, учитывая указанное количество часов [11]. (К сожалению, обнаружить учебную программу по иностранному языку в фондах Нижнетагильского Государственного исторического архива за исследуемый в нашей статье период, нам не представилось возможным). За учителем закреплялось право «объединять на занятиях по несколько классов», поскольку почти во всех группах изучение немецкого языка осуществлялось практически с нуля [11].

Должностные лица училища понимали необходимость профессиональной подготовки грамотных квалифицированных кадров для горнозаводской промышленности Урала. Они осознавали, что владение иностранным языком окажет положительное влияние на повышение уровня профессиональной подготовки будущих специалистов горного дела. Таким образом, цель обучения немецкому языку они видели, прежде всего, в предоставлении возможности ученикам «читать технические книги при помощи словаря» [11].

Можно предположить, что изучение иностранного языка не являлось само по себе целью в этом учебном заведении, хотя его значимость была очевидной. Развивающейся горнозаводской промышленности Урала были

необходимы собственные квалифицированные рабочие. Формирование языковой грамотности слушателей разных курсов этого заведения выступало необходимым средством, неким инструментарием получения новых знаний технической направленности. Таким образом, иностранный язык служил, на наш взгляд, орудием для овладения уникальными в уральской русскоязычной языковой среде знаниями горного дела.

Стоит отметить, что мнения относительно сроков обучения иностранному языку были разные. На одном из заседаний Педагогического совета прозвучали предложения о том, чтобы «преподавание немецкого языка закончить II классом». Тем не менее, при этом допускались «общие уроки этого предмета для III и IV классов». Однако речь шла не о постоянном расписании, а о временном. Таким образом, предполагалось, что в I и II семестрах приготовительного класса на изучение немецкого языка отводилось 3 часа в неделю. Распределение учебного времени для I и II классов было соответственно по 2 часа в неделю. Отсюда следует, что все 7 часов – запланированная недельная нагрузка преподавателя, приходилась на первые годы обучения в училище.

В результате голосования большинством голосов эти предложения были одобрены и принято постановление [11].

Количество учебного времени, отводимое на обучение немецкому языку, тоже постоянно менялось. Если в 1920 уч. г. на преподавание немецкого языка во всех классах отводилось 7 часов в неделю, то уже в 1921–1922 гг. число учебных часов по «новому языку» было увеличено [11]. Так, в смете по Нижнетагильскому Горнозаводскому училищу в течение года, а именно с 1 января 1921 г. по 1 января 1922 г., недельная учебная нагрузка преподавателя по иностранному языку составляла 11 часов вместо прежних 7. Оплату производили в расчете 150 рублей за час. Согласно документам оплата по 150 рублей в час введена в смету на основании «распоряжения Екатеринбургского губернского тарифно-нормировочного отдела, № 1623, разряд 2». Получается, что ежемесячно учитель по немецкому языку получал 6 тысяч 600 рублей. Итого в течение года по смете на заработную плату преподавателя было заложено 79 тысяч 200 рублей [12].

Желание руководства и учителей этого образовательного заведения иметь среди прочих предметов учебного плана «новые языки» определялось осознанием значимости обучения иностранным языкам в освоении слушателями профилирующих предметов горного дела. В учебном плане 1923 г. в графе «новый язык» также числилось изучение немецкого языка. Согласно «Личному списку преподавателей горнозаводского техникума», учителем иностранного языка с сентября 1923 по сентябрь 1924 гг. по-прежнему оставалась Е. А. Романова, с общим числом недельных часов, отведенных на данную дисциплину – 14 [4].

В соответствии с учебным планом 1923 г., количество языковых учебных часов на трех курсах, включая подготовительный, за неделю составило 6 часов, без подготовительных курсов – 4 часа [5]. Расписание уроков в

1923 – 1924 уч. гг. также подтверждает факт преподавания немецкого языка в техникуме [6]. Кроме того, в протоколе заседания Школьного Совета от 21 декабря 1923 г. засвидетельствован факт организации кружка по изучению английского языка, в котором работа велась с 20 членами [7].

Таким образом, изучение различных аспектов процесса развития обучения иностранному языку учащихся Нижнетагильского горнозаводского техникума позволило нам определить сущность, роль и место языкового обучения в системе гуманитарной подготовки будущих техников-горняков и техников-металлургов, проследить изменения мотивационных практик, используемых в деятельности преподавательского состава техникума. Критический анализ исторических источников содействовал осознанию того, насколько значимой оказалась потребность, как преподавателей, так и учащихся горной школы г. Н. Тагила в изучении иностранного языка, открывающего новые горизонты формирования будущих квалифицированных специалистов горной промышленности и появления «хорошо осведомленных граждан» с глубокими и разносторонними знаниями по предметам гуманитарного цикла, независимо от конкретной специальности, людей, способных полностью самореализовываться благодаря своей научной и общей культуре.

Исторический опыт неопровержимо доказывает, что гуманитарное образование ограждает человеческое сообщество от технократических снобов, повышает культуру и творческий потенциал личности и, в конечном итоге, обогащает жизнь человека. Вопросы, связанные с гуманитаризацией образовательного процесса, пытались решить руководство уральского края еще в 20-е годы XX в. Эти проблемы остаются стратегически важными и в наши дни.

Библиографический список

1. ГАСО. Ф. 643 . Оп . 1. Д . 112. Л. 358.
2. **Запесоцкий, А. С.** Образование: Философия, Культурология, Политика [Текст]/ А. С. Запесоцкий; РАН Институт философии. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. **Ларионов, П. П.** Сведения об учебных заведениях Нижнетагильского горного округа на 1 января 1915 года [Текст]: сборник / П. П. Ларионов // Попечительный совет учебных заведений Нижнетагильского горного округа. – Нижний Тагил: Типография Е. М. Левитской, 1915. – 58 с.
4. **НТГИА.** Ф. 26. Оп. 1. Д. 15. Л.5.
5. **НТГИА.** Ф. 26. Оп. 1. Д. 15. Л.14.
6. **НТГИА.** Ф. 26. Оп. 1. Д. 15. Л.15.
7. **НТГИА.** Ф. 26. Оп. 1. Д. 15. Л.18.
8. **НТГИА.** Ф. 141. Оп. 1. Д. 12. Л. 9 – 10.
9. **НТГИА.** Ф. 141. Оп. 1. Д. 12. Л. 27 об.
10. **НТГИА.** Ф. 141. Оп. 1. Д. 12. Л. 29.
11. **НТГИА.** Ф. 141. Оп. 1. Д. 12. Л. 39 об. – 41 об.
12. **НТГИА.** Ф. 141. Оп. 1. Д. 43. Л. 169 – 170 об.
13. **Областная** газета № 352 (4597) от 7 ноября 2008 года. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента России Дмитрия Медведева.

УДК 37

Кучиева Ия Тариеловна

Аспирантка кафедры педагогики Северо-Осетинского Государственного Университета им. К. Л. Хетагурова, 10crazypeacock31@mail.ru, Владикавказ

НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД НАУЧНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ И ИССЛЕДОВАНИЙ В. Ф. МИЛЛЕРА

Kuchieva Iya Tarielovna

Postgraduate student of the pedagogic chair of the North Ossetian State University of K. L. Hetagurov 10crazypeacock31@mail.ru, Vladikavkaz, RNO-Alania

THE INITIAL PERIOD OF SCIENTIFIC EXPEDITIONS AND RESEARCH WORKS OF V.F. MILLER

В. Ф. Миллер свою научную судьбу прочно и надолго связал с Кавказом, и в большей степени, с конца семидесятых годов XIX в., с Осетией и осетинами. Его друг и соратник по научным трудам профессор М. М. Ковалевский писал: «За Миллером останется честь начинателя в обширной области изучения языков нашего Кавказа. В заграничных университетах его знали как того, кто открыл ученому миру осетинский язык, составил его грамматику и синтаксис, использовал его предания для исторического очерка его прошлого, научно поставил дело изучения кавказского фольклора вообще и осетинского в частности» [10, с. 132].

Миллер приступил к изучению Осетии, уже имея обширную и четкую программу, которую изложил в предисловии к I части «Осетинских этюдов». Он писал: «Под общим названием «Осетинских этюдов» мы предполагаем издать ряд материалов и исследований, имеющих целью изучение языка осетин, их эпических сказаний, религиозных воззрений и их прошлого... Какая судьба загнала осетин в нынешние места их поселения, какое воспоминание сохранили они о своем прошлом, какие сведения сохранились о них в исторических документах, каков склад их жизни, каковы их религиозные воззрения, какое место занимает их язык в группе иранских языков, каков современный его строй, на какие наречия он распадается, каковы произведения осетинской поэзии, – вот вопросы, которые занимали нас в наших занятиях и на которые мы по возможности старались дать ответ» [7, с. 3].

Хочется отметить, что Всеволод Федорович не был кабинетным ученым; труды по Кавказу создавались им на местном материале, собранном во время научных поездок. Примечательно, что во время пяти поездок на Кавказ Миллер побывал почти во всех крупных осетинских селах, владел обоими диалектами осетинского языка – иронским и дигорским. Совершенно свободно беседовал с людьми на их родном языке. В центральных и местных архивах сохранились фольклорные записи на иронском и дигорском наречиях, сделанные им самим во время путешествия по Осетии.

Блестящее знание осетинского языка оказало Миллеру огромную помощь в разработке научных проблем по истории, фольклору и этнографии осетин. Горная Осетия, разделенная множеством ущелий, связанных между собой узкими труднодоступными тропами, идущими по горным склонам и перевалам, требовала от путешественников большой выносливости, физических сил и упорства. Миллер необычайно легко переносил трудности. «Лучшего товарища в путешествии, – пишет М. Ковалевский, – нельзя было пожелать. Выносливость и непритязательность Миллера были удивительны. Когда не было дороги, мы входили в русла горных потоков и по ним поднимались до перевала. Лошадь перескакивала с камня на камень или временами погружала нас с собой в прохладные волны. Ночь мы проводили в лучших условиях на бревнах, а в худших – и прямо на земле, закутавшись в бурки. Питались мы сухарями и консервами, к которым иногда прибавлялась пойманная нашим проводником форель... Когда попадали в аулы, мы ели шашлык и кислое молоко, а иногда и кефир» [6, с. 55].

Первая научная поездка на Кавказ была осуществлена Миллером в 1879 г. Вторая, в Осетию, – летом 1880 г. Во время второй поездки Миллер занимался сбором преимущественно этнографического материала, а также фольклорных текстов и нартовских сказаний. «Цель моей поездки в Осетию, – пишет он, – была лингвистическая и этнографическая... Познакомившись теоретически с осетинским языком по грамматике акад. Шегрена и текстам, изданным академиком Шифнером, поставил себе задачей – изучить на месте диалекты осетинского языка и записать в текстах произведения народной словесности, прежде всего т. н. мартовские (богатырские) сказания. Затем песни, сказки, местные предания и тому подобное» [4, с. 25].

В поездке Миллера сопровождал учитель Владикавказского реального училища С. В. Кокиев, позже автор известной этнографической работы «Записки о быте осетин» и ряда статей, напечатанных в «Терских ведомостях».

Экспедиция и результаты ее работ подробно освещаются Миллером в его путевых очерках «В горах Осетии», вышедших в «Русской мысли» (1881, кн. IX). Поездка прошла удачно. Миллер смог записать много текстов нартовских сказаний и собрать большое количество другого фольклорного материала, на основании чего им была составлена первая часть «Осетинских этюдов». Началом маршрута был город Владикавказ, где Всеволод Федорович записал несколько нартовских сказаний и собрал некоторый фольклорный материал. Купив на армянском базаре бурку, переметную сумку для перевозки багажа верхом, башлык и провиант, В. Ф. Миллер и С. В. Кокиев отправились в Алагирское ущелье. В Алагире Миллер остановился на ночь в доме известного осетинского этнографа Дзахо Гатуева, передавшего впоследствии ученому ценные материалы, в частности, по религиозным верованиям дигорцев. В доме Гатуева Миллер впервые познакомился с обычаями осетинского гостеприимства и семейным бытом осетин, сохранившим ряд пережитков патриархально-родового строя. Ему показался странным обычай, по которому полагалось снимать обувь у гостя перед сном. Совер-

шал это кто-нибудь из молодых членов семьи. Миллер пишет, что, находясь в доме Гатуева в течение нескольких дней, он так привык к этому обряду, что впоследствии, отходя ко сну, терпеливо ждал «сапогоснимателя», зная хорошо, что тот все равно не пойдет спать, пока не исполнит свою обязанность! «Чтобы не задерживать рано ложащихся спать осетин, – пишет он, – мы, бывало, пораньше подвергнемся обряду и затем, когда сапогосниматель удалится, снова наденем сапоги» [4, с. 339].

Из Алагира Миллер и Кокиев поехали по Военно-Осетинской дороге до Садона, по пути записывая впечатления об осетинском поселении, жилище, землепользовании.

Побывав в селах Нижнего и Верхнего Садона и записав много натовских и даредзанских сказаний, Миллер перебрался через труднодоступный Згидский перевал в сторону Дигорского ущелья, остановился в самом верхнем и наиболее древнем в этом ущелье селении Камунта: селение представляло интерес для исследователя. Здесь Миллер записывал дигорский говор, производил раскопки аланских могильников, собирал местные предания, сказки. «Многие из этих преданий, – пишет он, – хорошо помнил старик Дзилихов, умерший за месяц до нашего приезда, как уверяют его потомки, 132 года. Об этом живом архиве местной старины я впервые узнал во Владикавказе от преосвященного Иосифа и весьма рассчитывал в Камунте порасспросить его и «пыль хартий» отряхнуть. К сожалению, мне пришлось только подобрать листки этого ветхого фолианта через его сыновей, которые запомнили некоторые рассказы старика» [4, с. 349]. Сбор материалов почти по всем вопросам хозяйства, быта и культуры дигорцев Миллер продолжал и в других селах: Вакац, Махческ и особенно Стыр-Дигора. Отсюда он вернулся по старому маршруту в Садон и в Алагирское ущелье. На обратном пути сделал описание древней нузальской церкви и известного в Осетии святилища Реком. Во Владикавказ ученый вернулся с богатым материалом. Миллер почти завершил сбор фольклорных текстов к первой части его «Осетинских этюдов». Представляют ценность и его путевые записки, содержащие этнографические сведения об осетинах.

Очень мало упоминается о третьей поездке Миллера в Осетию, состоявшейся летом 1881 г. Более подробные сведения имеются о четвертой поездке Всеволода Федоровича летом 1883 г. Вместе с Миллером в экспедиции участвовал М. Ковалевский. Одной из главных задач, стоявших перед Миллером, являлось определение границ распространения древней территории осетин в верховьях Кубани, населенной позже тюркоязычными племенами – Балкар, Бизенги, Хулам, Чегем и Урусбии. Занятия же М. Ковалевского определялись сборами материалов по обычному праву и общественному строю нынешних балкарцев. Выехав из Владикавказа в начале июня в сопровождении студента Петровской земледельческой академии Сафара Урусбиева, экспедиция прибыла в Нальчик, где на одной из его окраин жили тогда горские евреи. Пока Миллер занимался сборами лингвистического и фольклорного материала по горским евреям, М. Ковалевский обследовал дела горских словесных судов.

Из Нальчика экспедиция выехала в горы по направлению селения Хулама, - крупного населенного пункта дореволюционной Балкарии. В селении сохранились интересные памятники материальной культуры, относящиеся, главным образом, к аланскому периоду. Изучая на территории современной Балкарии топонимику, Миллер нашел осетинские названия гор, ущелий, перевалов, рек и пр., что говорило о принадлежности в прошлом этой территории аланам-осетинам и смешении пришлых тюркоязычных племен с коренным населением. Эти сведения дополнялись материалами археологических раскопок аланского средневековья, а также сходством с осетинскими некоторых этнографических и антропологических данных; обнаруженных у нынешних балкарцев.

Из Балкарии Миллер вернулся в Дигорию, в селение Новохристиановское, где он в течение нескольких дней записывал нартовские тексты, сказки, пословицы, загадки и собирал материал для своего будущего осетинско-русско-немецкого словаря. Некоторые песни и данные по обычному праву и земельному устройству осетин он записал в селении Салугардан, расположенном рядом с Алагиром. Из Алагира Миллер предполагал совершить поездку по Военно-Осетинской дороге в сторону Юго-Осетии, однако, ввиду дождей, испортивших дорогу, вынужден был изменить маршрут и вернуться во Владикавказ.

Переезд в Юго-Осетию состоялся уже из Владикавказа по Военно-Грузинской дороге: из Гори он проехал в местечко Цхинвали, а оттуда в селение Дзау. Несколько дней он провел в местечке Хуцы, записывая говор южных осетин. Песни и тексты, собранные в Юго-Осетии, остались неопубликованными, не сохранились они и в архиве ученого.

В 1886 г. Миллер, снарядив крупную археологическую экспедицию от Московского археологического общества, совершает пятую и последнюю свою поездку на Северный Кавказ. Работа экспедиции, длившаяся около трех месяцев, протекала почти в неизученных районах Северного Кавказа (в горной Чечено-Ингушетии, Осетии и Балкарии).

Перед выездом на Кавказ Миллер предпринял поездку в Крым, где в районах Алушты и Ялты производил раскопки древних могильников, в том числе нескольких катакомб аланского происхождения. Большую помощь Миллеру в Крыму и на Кавказе оказал студент юридического факультета Н. Н. Харузин. О нем Миллер писал: «В течение трехмесячной поездки я близко сошелся с ним и мог на деле убедиться в его глубоком интересе к науке и замечательной работоспособности... он был мне самым полезным помощником при раскопках в Чечне, Осетии и в Крыму (в Алуште)» [3, с. 28].

Решив сначала обследовать территорию Чечено-Ингушетии, экспедиция выехала из Владикавказа через станицы Карабулакскую, Слепцовскую, Михайловскую, Закан-Юртовскую до Грозного; оттуда она прошла по направлению горной Чечни через аулы Нихолай, Барзой, Мазарой общества Нашхой; затем экспедиция повернула на юго-запад и побывала в селах Галанчодж, Воуги, Хайбах, потом перешла на ингушскую территорию, по-

бывав в селениях Цоринского, Галгайского, Мецхальского обществ, она направилась мимо Джераховского укрепления и станции Балта до Владикавказа. Экспедицией были обследованы западная и южная часть Чечено-Ингушской территории: между Сунжей на севере, Аргуном на востоке и Тереком на западе. Миллеру удалось осмотреть остатки древних христианских церквей, сохранившихся в горах, и собрать ценный материал из древних могил, памятников-столбов на дорогах. Этнографический материал по Чечено-Ингушетии нашел отражение в путевых очерках Н. Н. Харузина.

Последующий этап работы экспедиции протекал в горной Осетии и Балкарии. Разделившись на два отряда, одним из которых руководил Миллер, а другим – Харузин, экспедиция побывала в Осетии преимущественно в селах Куртатинского (Дзивгис, Далагкау, Цимити, Лац, Харискин и др.) и Даргавского (Саниба и Кобан) ущелий; здесь она изучала памятники материальной культуры (башни, жилые постройки, остатки христианских церквей, святилища), записывала местные предания, сказания о нартах, легенды и особенно религиозные верования осетин. На территории современной Балкарии (в селах, расположенных вдоль левого берега Черека – Зилги, Мухал, Фардыг, Куним, Шканти), которая была ранее уже обследована Миллером и Ковалевским, побывал только отряд Харузина, собиравший материалы того же характера, что и в Чечено-Ингушетии и Осетии. Отряд осмотрел башни, христианские памятники, древние могильники, оставшиеся от прежних обитателей этой области – осетин.

В результате многочисленных поездок по Осетии, знакомства с интеллигенцией, общения с простым народом в горных аулах Миллер сроднился с Осетией настолько, что принимал живое участие в ее культуре и в судьбах отдельных людей.

Библиографический список

1. **Абаев, В. И.** Предисловие [Текст] / В. И. Абаев. // Миллер В. Ф. Язык осетин. – М., 1962.
2. **Гагкаев, К. Е.** В. Ф. Миллер. Библиографический очерк [Текст] / К. Е. Гагкаев, // Известия Северо-Осетинского научно-исследовательского института. Т. XXIV. Выпуск I. Языкознание. – Орджоникидзе, 1964.
3. **Калоев, Б. А.** В. Ф. Миллер – кавказовед. [Текст] / Б. А. Калоев, Орджоникидзе, 1963.
4. **Миллер, В. Ф.** В горах Осетии. [Текст] / В. Ф. Миллер, – Владикавказ, 1998.
5. **Миллер, В.** Язык осетин. [Текст] / В. Миллер. – М., 1962.
6. **Миллер, В.** В горских обществах Кабарды [Текст] / В. Ф. Миллер, М, Ковалевский. // Вестник Европы. 1884.
7. **Ученые** записки императорского Московского университета, отдел историко-филологический. Вып. 1. М., 1881.
8. **Хамицаева, Т. А.** Предисловие [Текст] / Т. А. Хамицаева, // В. Ф. Миллер. В горах Осетии. – Владикавказ, 1998.
9. **Шахматов, А. А.** Всеволод Федорович Миллер [Текст] / А. А. Шахматов. // Известия Академии наук. – 1914. – № 2.
10. **Этнографическое** обозрение [Текст]. – 1913. – № 1–4.

РАЗДЕЛ VIII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 37.08

Зубцова Людмила Кирамовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Набережно-челнинского государственного педагогического института, ludmila.7337@mail.ru, Набережные Челны

**УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Zubtsova Liudmila Kiramovna

Docent of foreign languages' department, Naberezhnye Chelny State Teacher's Training Institute, ludmila.7337@mail.ru, Naberezhnye Chelny

**CONDITIONS OF YOUNG TEACHER'S PROFESSIONAL
ADAPTATION**

Профессионально-педагогическая адаптация – это процесс активного вхождения в учительскую деятельность молодого специалиста для достижения им высокой результативности труда в оптимально короткий период. Для обеспечения педагогической адаптации необходимы определенные условия: единое понимание «учитель школы»; организация преемственности в последовательной цепи «школа – вуз – школа» для воспитания будущих учителей; установление рациональной взаимосвязи на единой профессиональной основе всех видов адаптации при ведущей роли педагогической адаптации; достижение и активная поддержка педагогизации всего учебно-воспитательного процесса в вузе [1].

Приспособление молодого специалиста к труду протекает в новых для него условиях социальной среды, поэтому проблему педагогической адаптации целесообразно рассматривать не только в контексте ее социальной функции, но и профессиональной [2], когда в данный период у учителя происходит формирование общепедагогических знаний и умений, развиваются педагогические способности, профессиональная пригодность, укрепляется интерес к работе с детьми и т. д.

Обобщение и систематизация массового педагогического опыта, изучение психолого-педагогической литературы позволили выделить следующие этапы становления молодого специалиста:

I этап – осознанный выбор профессии. Для этого необходима более ранняя ориентация школьников на профессию учителя;

II этап – методологическая, теоретическая и методическая подготовка специалиста в вузе;

III этап – адаптация молодого учителя к труду в школе в период стажировки

ровки и в процессе самостоятельной работы на основе преодоления трудностей, изучения и внедрения передового педагогического опыта.

Исходя из этого, период стажировки рассматривается нами как одно из основных условий в профессиональном становлении будущего учителя, а анализ результатов исследования, касающийся особенностей профессиональной адаптации начинающего учителя в современных условиях, позволил определить, что процесс адаптации молодого специалиста к работе в школе может быть успешным только в ходе самостоятельной практической деятельности, когда возможно развитие его педагогических способностей, умений, навыков.

Исходя из условий адаптации, которые могут реализовываться только в рамках интеграции и преемственности трех основных этапов: довузовского, вузовского и послевузовского как единых звеньев системы непрерывного образования, оказывающих влияние на становление будущего учителя, мы можем сделать вывод, что для подготовки специалиста наиболее важным является послевузовский этап. И здесь первостепенная роль отводится периоду стажировки, который можно разделить на два ряда самостоятельных этапа:

- начало трудовой деятельности в существующем коллективе. Этот этап связан с его приспособлением к условиям труда в конкретной обстановке;
- закрепление в профессии. Этап характеризуется с принятием им прочного положения в данном педагогическом коллективе.

Отсюда вытекает важная проблема – укомплектование общеобразовательных школ высококвалифицированными педагогическими кадрами, т. к. несмотря на принимаемые меры, способствующие повышению уровня жизни педагогов, текучесть учителей остается весьма ощутимой, и в этом существенную роль играют факторы, совокупность которых составляет проблему профессиональной адаптации молодого специалиста. Всю совокупность факторов можно разделить на ряд крупных блоков.

Это социально-демографический фактор (пол, возраст, социальное происхождение, образование, семейное положение); социально-бытовой фактор (жилищно-бытовая устроенность, зарплата, организация отдыха); социально-психологический фактор (морально-психологический климат трудового коллектива, взаимоотношения между учителями, между учителями и руководителями школы, система методической работы и др.); условия и организация труда в школе (разделение труда, взаимопомощь, расписание занятий и т. д.); образовательный фактор (уровень подготовки в вузе, наличие разносторонних интересов).

Совокупность социально-экономических, социально-психологических и социально-педагогических факторов является условием успешной профессиональной адаптации молодого учителя. Особенность состоит в том, что ни один фактор не может быть исключен для достижения главной цели. Формирование установки на перемену места работы или желания и впредь работать в данной школе осуществляется через их взаимодействие, взаимо-

связь. Определяющим условием успешности профессиональной адаптации молодого специалиста в деле овладения педагогическим мастерством является социально-психологический фактор.

Именно поэтому морально-психологический климат коллектива служит основой закрепления молодого специалиста. До 90% уволившихся молодых учителей причины ухода связывают с неблагоприятным морально-психологическим климатом. Неумение руководителей общеобразовательных школ создать благоприятные условия для педагогической деятельности начинающих педагогов и их самообразования создают проблемы адаптации выпускников в современных условиях [3]. Далее 78,9% педагогов видят проблему для себя в отсутствии жилья, а также – низкий престиж профессии учителя.

В связи с тем, что в первые годы самостоятельной трудовой деятельности начинающие педагоги испытывают серьезные затруднения, нельзя не отметить важную роль наставничества, проблема которого четко обозначилась за последние годы. Педагогическое наставничество по своему содержанию должно включать действенную помощь со стороны опытного учителя в преодолении трудностей молодого специалиста в деле овладения профессиональным мастерством, желание работать в коллективе.

Наставничество есть важный фактор адаптации. Самой распространенной и эффективной формой которого является индивидуальная работа, осуществляемая различными приемами. Среди них: беседы с молодыми учителями по актуальным проблемам теории и практики обучения и воспитания, совместная разработка системы уроков или темы отдельного урока, взаимное посещение уроков и внеклассных мероприятий, проводимых шефом (с последующим анализом, обсуждением, самоанализом, показом форм организации уроков), обмен мнениями о новых книгах, изучение всей учебно-воспитательной деятельности молодого специалиста за истекший учебный год. Из коллективных форм следует выделить клубы и школы молодого учителя, творческие семинары, конкурсы рефератов, конференции, диспуты и др. Как индивидуальные, так и коллективные формы занятий помогают молодым специалистам находить в творческом поиске собственные формы работы, постигать с каждым днем секреты педагогического мастерства.

При прохождении стажировки молодой специалист испытывает различные затруднения. Это трудности во внеклассной работе, при установлении контактов с учащимися, в проведении уроков. И здесь важная роль отводится наставничеству, что дает опытному специалисту возможность быть со своим подшефным в тесном контакте и общении. Опытно-экспериментальная работа показала, что учитель-наставник через включение молодого специалиста в различные сферы совместной деятельности содействует налаживанию взаимоотношений с коллегами, учениками. Этому также способствуют такие формы образования как инструкторные и проблемные семинары, объединяющие молодых педагогов разных специальностей; «круглые столы», посвященные обсуждению актуальных проблем теории

и практики образования и воспитания; научно-практические конференции молодых специалистов; рефераты для стажеров, самостоятельные методические разработки отдельных тем и т. д.

Организация стажировки молодого специалиста подразумевает также необходимость усиления административного и методического контроля за ходом стажировки молодых специалистов; расширения помощи в росте профессионального мастерства по ознакомлению с достижениями науки и передового педагогического опыта при создании творческих клубов, педагогических мастерских и пр.

Таким образом, подчеркивая важность личности учителя и не снижая роли наставников, анализ выявил значение сплоченного педагогического коллектива в творческом росте педагога. Этап закрепления в профессии находится в тесной связи с созданием устойчивого, прочного его положения в данном педагогическом коллективе на основе приспособления к существующим условиям труда, возможностям реализации требованиям, установок, традиций, норм, правил данного коллектива. Совокупность выражается в следующем:

- наличие здорового морально-психологического климата;
- положительное отношение и интерес молодых специалистов к педагогической деятельности, которые формируются в течение всего срока подготовки будущего учителя; стимулирование профессионального самовоспитания и самообразования;
- удовлетворенность помощью, оказываемой педагогическим коллективом в становлении опыта начинающего педагога, непосредственное включение его в различные виды труда учителя, связанные с обучением и воспитанием учащихся.

Возможность закрепления педагога в школе не определяется только его подготовкой. Это еще и улучшение социально-бытовых условий, повышение его жизненного уровня; совершенствование организации труда в школе и решение вопроса о свободном времени учителя (разделение труда, взаимопомощь, расписание занятий и т. д.); стиль руководства; помощь, оказываемая молодому учителю со стороны педагогических коллективов и опытных учителей-наставников; уровень заработной платы и т. д.

Таким образом, руководителям школ следует уделить должное внимание тем факторам, которые могут выступать в качестве стабилизирующих: расстановке педагогических кадров, рациональном распределении учебной нагрузки между педагогами, организации и режиму труда, загруженности учителей внеурочной работой и общественными поручениями, созданию благоприятных условий труда и быта молодых специалистов. Опыт творчески работающих школ показывает, что при реализации данных факторов удается значительно снизить общие показатели текучести.

Рассмотрим фактическое состояние дел в школах республики Татарстан, который показал, что объем учебной нагрузки в неделю у учителей, предрасположенных к текучести и стабильных, не отличается: составляет

22–24 час. Почти у каждого нагрузка соответствует базовой специальности, полученной в педагогическом учебном заведении. У 2/3 коллектива учителей имеется два свободных дня в неделю: учителей начальных классов суббота, воскресенье; а у учителей среднего звена – среди недели, по мере составления расписания. Для педагога это играет существенную роль, т. к. оставшееся свободное время он может использовать для самообразования, расширения кругозора и повышения культурного уровня. В связи с этим, проблема рационального использования педагогических кадров приобретает исключительно важное значение. В настоящее время назрела объективная необходимость в реализации основных идей научной организации труда, поэтому обеспечение достойных условий учителям является приоритетным направлением Стратегии развития образования РТ.

Среди всех социально-бытовых потребностей учителя уровень заработной платы и создание нормальных жилищных условий занимают первые места. Правительство республики Татарстан приняло целый ряд системных решений. Прежде всего – это переход на новую систему оплаты труда, когда заработная плата учителей формируется из двух частей: базовая (70%) и 30-процентная стимулирующая. Последняя выплачивается по результатам достижений труда педагогов, где каждый может повлиять на увеличение своей зарплаты. 18-разрядная единая тарифная сетка заменяется четырехразрядной. Разряды определяются исходя из уровня образования. Зарплата работников включает в себя оклад, выплаты компенсационного и стимулирующего характера. Кроме того, предусмотрены социальные выплаты, не связанные непосредственно с работой человека. Новая система оплаты труда должна способствовать повышению качества образования, эффективности труда учителя, а также закрепляемости начинающих педагогов в школах республики. Таким образом, переход на новую систему оплаты труда, грантовые проекты для учителей, социальный пакет для привлечения талантливой молодежи на работу в школу, компьютер каждому учителю – это одни из основных приоритетов социального статуса молодого специалиста, формирование его позитивного образа.

Но поскольку фактор заработной платы проявляется во взаимодействии с другими факторами – организацией и условиями труда, жилищно-бытовыми условиями и т. д., постольку повышение заработной платы без параллельного изменения других факторов не может кардинально решить проблему закрепления учителей.

Жилищные условия для педагога имеют особое значение, ибо в домашней обстановке он продолжает выполнять профессиональные функции – проверяет тетради учащихся, готовится к урокам и внеклассной работе, занимается самообразованием. Условия жилья – это по сути дела, те же условия труда. От качества жилья непосредственно зависит эффективность его деятельности. Источником удовлетворения потребностей в жилье могут быть базовые предприятия, выделение кредита на индивидуальное строительство, жилищно-строительные кооперативы, оказание помощи в обеспе-

чении строительными материалами, выделение жилья по социальной ипотеке и т. д.

Лучше дела обстоят с обеспечением путевок в детские дошкольные учреждения. Опрос учителей школ города Набережные Челны показал, что практически все учителя имеют достаточную обеспеченность детскими дошкольными учреждениями. Специфика педагогического труда учителей связана с большими затратами физической энергии и нервным переутомлением, что нередко и приводит к появлению желания перейти на другую работу. Поэтому мероприятия по снижению текучести учительских кадров должны предусматривать и расширение материальной базы для лечения и отдыха. В связи с этим, важно создать им возможные условия для эффективного использования продолжительного отпуска – восстановления сил и здоровья в санаториях, профилакториях, курортах, домах отдыха, туристических базах и пансионатах. Таким образом:

- первоочередное получение жилья на льготных условиях;
- коммунальные льготы;
- льготное санаторно-курортное лечение;

– удлиненный оплачиваемый отпуск и пр. – способствуют социальной защищенности работников образования. Положительное влияние оказывает такой моральный фактор как проведение конкурса на лучшего «учителя года» городского, республиканского масштаба или конкурс на лучшего классного руководителя, где молодые педагоги пишут эссе, представляют себя на сцене, защищают свои воспитательные программы, проводят внеклассные мероприятия. Особенно богат на различные мероприятия оказался год 2010, который вошел в историю образования как год Учителя. В республике Татарстан был успешно реализован президентский проект «Компьютер – школе» и программа «В год учителя каждому учителю – ноутбук». В г. Набережные Челны в течение года смогли улучшить свои жилищные условия 80 семей педагогов.

В этом же году прошел конкурс для повышения квалификации педагогов «Учитель – мастер», где были вручены шесть грантов образовательным учреждениям и 125 сертификатов «Учитель – мастер». В связи с этим, очень важным является вопрос о необходимости повышения статуса учителя и одно из главных направлений, которое нам представляется важным затронуть – это изменение системы переподготовки педагогов. С введением бюджетных сертификатов, учитель может сам выбирать для себя наиболее интересные и нужные модули-курсы постепенно в течение нескольких лет, а не так, как раньше все были обязаны пройти общие курсы повышения квалификации один раз в пять лет. Причем учиться можно не в конкретном закреплённом вузе, как было прежде, а выбирать для себя любое учебное заведение, соответствующее запросам.

Обобщая и анализируя опыт работы школ республики Татарстан, мы пришли к выводу, что в тех общеобразовательных школах, где стараются не только ликвидировать текучесть учителей, но и предупредить возникно-

вание противоречий между интересами общества, с одной стороны, и интересами и потребностями самого педагога, с другой, – учебные заведения удастся полностью обеспечить специалистами.

Осуществление вышеперечисленных мероприятий приведет к чрезвычайно важным социально-педагогическим последствиям: повысится престиж профессии учителя и ориентация на нее выпускников общеобразовательных школ, а также эффективность учительского труда. Содержание труда учителя обогатится за счет внесения в него творческих элементов, что и будет способствовать стабильности педагогических кадров.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что пока не будут решены вопросы социального характера, а это и повышение общественного положения учителя, престижа его профессии, что играет немаловажную роль в его профессиональном становлении и закреплении будущих учителей на местах, молодые специалисты будут уходить из школы. В связи с этим, система социально-экономических и организационно-педагогических мер представляет собой единый комплекс практических действий по стабилизации педагогических кадров. Она может быть реализована лишь на основе следующих мероприятий:

- улучшение процесса подготовки будущего учителя и формирование его профессиональной направленности в течение всего срока обучения; развитие интереса и способностей к педагогической профессии путем непосредственного включения в различные виды труда учителя;
- разумно спланированная и организованная педагогическая практика с первого года обучения;
- организация стажировки молодого педагога и удовлетворенность помощью, оказываемой ему педагогическим коллективом в становлении опыта;
- улучшение социальных условий начинающего специалиста;
- повышение общественного положения и престижа профессии учителя.

Таким образом, проанализировав вышеперечисленные мероприятия, нами сделан вывод, что адаптация молодого специалиста будет проходить более успешно при создании благоприятных условий для практического овладения педагогической профессией в системе «коллектив педагогов – учитель».

Библиографический список

1. **Извольская, А. А.** Исследование адаптированности студентов первого курса в педагогическом вузе [Текст] / А. А. Извольская // В мире научных открытий. – 2009. – № 5. – С. 61–67.
2. **Муратова, Е. И.** Модель адаптации студентов к профессиональной среде [Текст] / Е. И. Муратова, И. В. Федоров // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 91–97.
3. **Дугин, В. М.** Система взаимодействия педагогического коллектива и администрации школы в процессе управления адаптацией молодых специалистов [Текст] / В. М. Дугин. – Екатеринбург, 1995. – 176 с.

УДК 377.5

Ишкова Алла Эдуардовна

Директор Областного государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Братский политехнический колледж» Ishkova-A@mail.ru, Братск

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО РАБОЧЕГО

Ishkova Alla Eduardovna

Director of Regional state educational establishment of average vocational training «Brotherly polytechnical college», IshkovaA-bratsk@mail.ru, Bratsk

FORMATION OF ADAPTABLE QUALITIES OF THE FUTURE WORKER

В условиях реформирования и дальнейшего развития российского общества и всех сфер его жизнедеятельности, весьма актуальным становятся вопросы, связанные с проблемой адаптации личности. Благоприятный ход адаптационного процесса приводит личность и среду в состояние динамического равновесия, при котором выпускник профессионального учреждения может эффективно осуществлять производственную деятельность. Адаптация к условиям производства будущего рабочего требует активного включения в производственную деятельность. В этой связи уместно говорить как об активной адаптации, характеризующейся стремлением индивида воздействовать на среду с тем, чтобы изменить ее (в том числе и те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен усвоить), так и пассивной, когда он не стремится к такому воздействию и изменению.

Проблема адаптации – одна из самых сложных междисциплинарных проблем, которая изучается в различных сферах деятельности человека: психолого-педагогической (Ю. А. Захаров, Л. А. Кандыбович, Н. Э. Касаткина, С. Н. Чистякова, И. В. Шалыгина и др.); социальной (С. И. Розум, П. С. Кузнецов и др.); профессиональной (Н. А. Березовин, В. С. Немченко, А. В. Сергеев, О. И. Шкаратан и др.) и других.

Анализ публикаций, посвященных адаптации выпускников учреждений начального профессионального образования в производственной среде, показывает растущую частоту применения этого термина при констатации адаптационных возможностей личности. Вместе с тем, заметна неоднородность исследований, в которых производится операционализация, определение его содержания. Заключение о состоянии адаптационных качеств производится в результате анализа уровневых характеристик качеств личности.

Под адаптацией будущего рабочего обычно понимается поэтапный процесс вхождения в новую для него социальную и профессиональную среду,

включающий профессиональное развитие и реализацию профессиональной компетенции в конкретных условиях профессиональной деятельности. В работе Л. М. Милославовой дается следующее определение социально-профессиональной адаптации молодежи [5]:

Под социально-профессиональной адаптацией молодежи понимается процесс и результат интенсивного приспособления к условиям социальной среды, приобщение к конкретной деятельности, профессии.

Аналогичный подход реализуется у А. К. Марковой, которая под адаптацией понимает приспособление человека к новым для него условиям, приспособление как личности отождествляется с социальной адаптацией, как субъекта труда с профессиональной адаптацией [4].

Адаптация будущего специалиста в производственной деятельности рассматривается с разных позиций. К примеру, в работах А. Г. Маклакова и В. А. Кулганова с соавторами производится оценка индивидуально-психологических признаков, являющихся компонентами адаптационного потенциала, уровень которых, соответственно, определяет границы потенциала и вероятность успешной адаптации к широкому диапазону факторов внешней среды [2; 3]. Исследование внутренних факторов, обуславливающих эффективность психической адаптации, в качестве которых выступают разноуровневые характеристики личности, также представлены работами Ф. Б. Березина, А. А. Налчаджяна и др.

С. Т. Посохова предполагает, что в адаптационном потенциале заложена латентность адаптационных способностей, своевременность и вектор реализации которых зависит от активности личности. По ее мнению, адаптационный потенциал целесообразно представлять как интегральное образование, объединяющее в сложную систему социально_психологические, психические, биологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности. Личностный адаптационный потенциал, по мнению автора, включает биопластический, биографический, психический и личностно регуляторный компоненты [6].

Такое понятие как личностный адаптационный потенциал, предложенное А. Г. Маклаковым, определяет его не только как индивидуальное, но и как личностное свойство человека. Адаптационные способности человека поддаются оценке посредством определения уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации. Чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации человека и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться. Личностный адаптационный потенциал включает по А. Г. Маклакову:

1. Нервно-психическую устойчивость.
2. Самооценку личности.
3. Ощущение социальной поддержки.

4. Уровень конфликтности личности.

5. Опыт социального общения.

Способность к адаптации не представляется постоянной величиной и зависит как от внутренних, так и от внешних факторов: состояния здоровья, психического и эмоционального состояния, окружающей среды, биологических факторов, активности и так далее, поэтому адаптивность меняется с течением времени – увеличиваясь и уменьшаясь.

В рассмотрении понятия «адаптационные качества» мы исходим из того, что «качества» – отличительные признаки, характерные особенности, свойства чего- или кого-либо. Полагаем, что адаптационные качества включают в себя личностные свойства человека, помогающие успешно адаптироваться к окружающей действительности, взаимодействовать с ней. А «адаптационные качества» выпускника профессиональной школы – понятие, относящееся непосредственно к производственной сфере, выдвигающей требования личностного и профессионального характера.

Профессиональную адаптацию будущего рабочего можно определить как процесс вхождения в новую трудовую ситуацию, в которой личность и рабочая среда взаимно влияют друг на друга, формируя новую систему взаимодействий и отношений внутри коллектива.

В качестве основных элементов адаптации молодого специалиста выделяем следующие:

- овладение системой профессиональных знаний и навыков;
- овладение профессиональной ролью;
- выполнение требований трудовой и исполнительской дисциплины;
- самостоятельность при выполнении должностных функций;
- удовлетворенность выполняемой работой;
- интерес к работе, возможность реализации своего потенциала;
- стремление к совершенствованию в рамках профессии;
- ощущение психологического комфорта;
- чувство справедливого вознаграждения за труд;
- взаимопонимание с руководителем.

Характеристику адаптационных качеств можно получить, оценив уровень адаптационного потенциала личности:

– Поведенческая регуляция – понятие, характеризующее способность человека регулировать свое взаимодействие со средой деятельности. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Основными элементами поведенческой регуляции являются: самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих. Все выделенные структурные элементы не являются первоосновой регуляции поведения. Они лишь отражают соотношение потребностей, мотивов, эмоционального фона настроения, самоосознания, «я-концепции» и пр. Поэтому система регуляции — это сложное иерархическое образование, а интеграция всех ее уровней в единый комплекс и обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения.

– Коммуникативные качества человека также являются одной из основных составляющих личностного адаптационного потенциала. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются опытом и потребностью общения, а также уровнем конфликтности. Социальные контакты в каждой профессии отличаются друг от друга шириной охвата и интенсивностью, но совершенно очевидно, что коммуникативность (работник должен уметь взаимодействовать с коллективом в личном и профессиональном плане) в профессиональной среде является залогом успешной работы, так как взаимодействие между членами коллектива позволяет достичь высокого уровня производительности труда, поддерживать здоровую атмосферу отношений в коллективе.

– Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него определенную социальную роль, социальная мобильность (умение быстро перестраиваться под различные социальные роли в контексте профессиональной деятельности) – любой переход индивида или социальной группы из одной социальной позиции в другую. Рассматриваем два основных типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Под горизонтальной социальной мобильностью подразумеваем переход индивида из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. В контексте профессиональной деятельности это означает перемещение на другую должность равного уровня. В этом случае «перемещение» может происходить без каких-либо заметных изменений социального положения индивида в вертикальном направлении. Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваем те отношения, которые возникают при перемещении индивида из одного социального пласта в другой.

– Профессиональная компетентность, необходимая для решения текущих профессиональных задач и для получения необходимых результатов работы, когнитивные способности (способность воспринимать и усваивать информацию), ключевые компетенции (обеспечивают универсальность специалиста) характерной чертой современного специалиста является универсальность знаний и умений, которые помогают ориентироваться в особенностях смежных профессий. Взаимопроникновение профессий помогает молодому специалисту быть профессионально мобильным - способным освоить смежную специальность в короткие сроки и успешно работать в дальнейшем.

Таким образом, анализ структуры адаптационного потенциала, возможно, является ключом к прогнозированию адаптационного процесса, психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации, формированию адаптационных качеств выпускников образовательных учреждений

системы начального профессионального образования. Высокий уровень адаптационных качеств является условием, необходимым для достижения личностью состояния адаптированности в процессе ее взаимодействия с производственной средой. Поэтому целенаправленное развитие личности будущего профессионала, формирование его способностей к эффективной адаптации должно стать неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки в системе начального профессионального образования.

Библиографический список

1. **Батышев, С. Я.** Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах [Текст]: учеб. пособие / С. Я. Батышев. – М.: Педагогика, 1998. – 176 с.
2. **Кулганов, В. А.** Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи [Текст] / В. А. Кулганов, Л. С. Шенберг, И. А. Короткова // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения–2005»/Под ред. Л. А. Цветковой, Л. М. Шипициной, СПб., 2005.
3. **Маклаков, А. Г.** Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
4. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. **Милославова, Л. М.** Структура социальной адаптации [Текст]: автореф. дисс... канд. пед. наук. / Л. М. Милославова – Л., 1974. – 19 с.
6. **Посохова, С. Т.** Психология адаптирующейся личности [Текст]: дис... д-ра психол. наук. / С. Т. Посохова. – СПб, 2001. – 393 с.

РАЗДЕЛ IX

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378

Утюганов Алексей Анатольевич

Соискатель кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета, Кемерово

СМЫСЛОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ БОЕВОГО СТРЕССА

Outioganov Aleksei Anatolyevich

Post-graduate at the Department of Social Psychology and Psychological and Social Technologies Kemerovo state university, Kemerovo

SEMANTIC COMPONENTS OF EXPERIENCE OF FIGHTING STRESS

Война является всесторонним испытанием для человека, оказывая сильнейшее психотравмирующее воздействие на личность. Признаки посттравматических стрессовых расстройств сохраняются на протяжении многих лет и даже десятилетий после участия в боевых действиях. Состояния адаптации и дезадаптации личности в постэкстремальный период тесно связаны со смысловой сферой военнослужащего, в которую заложен личностный адаптационный потенциал, позволяющий актуализировать позитивные возможности личности, сохранять здоровье при участии в боевых действиях.

Изучение смысловых компонентов переживания травматического события, в частности при потере близких, друзей сегодня находятся в фокусе внимания психологов, однако закономерности трансформации смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс, до настоящего времени изучены не в полной мере. Кроме того, актуальность изучения смысловых механизмов переживания боевого стресса определяется необходимостью разработки методов и технологий оказания помощи военнослужащим внутренних войск, сотрудникам органам внутренних дел и федеральной службы безопасности задействованным в военных конфликтах, а также многочисленным мирным гражданам, оказавшимся жертвами боевого стресса.

Боевой стресс определяют как частную разновидность стресса, формирующегося вследствие воздействия комплекса психогенных факторов боевой обстановки. Среди них выделяют: длительную и малопрогнозируемую, непосредственную и эмпирически наглядную угрозу жизни и благополучию индивида и его близких, значительно превосходящие повседневный уровень по длительности и интенсивности. В комплексе все перечисленные факторы приводят к истощению ресурсов психической деятельности, наступлению характерных временных или стойких изменений психических

процессов и нарушениям социальной адаптации. По существу, начинается отсчет нового личностного времени, новой биографии, формируются иные критерии оценки прошлого, настоящего и будущего. Сталкиваясь с травматическими событиями, человек вынужден приспосабливаться к наступившим изменениям, порождающим состояние стресса [2, с. 92].

Установлено, что психологические проявления боевого стресса в значительной степени зависят от характера боевых действий, длительности пребывания в боевой обстановке и интенсивности боев. Вследствие экстремального воздействия, боевой стресс возникает у любого человека, находящегося в условиях боевых действий. В числе предпосылок, которые существенно повышают вероятность развития боевого стрессового расстройства у военнослужащих, являются наличие личностных отклонений, низкая морально-психологическая подготовленность. На фоне длительного напряжения, внутренней настороженности, отмечается выраженная изменчивость настроения с экспрессивным выражением чувств и готовность к импульсивным вспышкам раздражения и переключению на стереотипное выполнение привычных в боевой обстановке действий [4, с. 134].

Анализ современной литературы по проблеме боевого стресса указывает на преобладание интереса к изучению не столько, собственно, боевого стресса, сколько его последствий. Насчет определения самого понятия «боевой стресс» особых разногласий в подходах не наблюдается – боевой стресс понимается как особая форма стресса, протекающая по всем закономерностям описанного Г. Селье общего адаптационного синдрома с одной лишь разницей – боевой стресс в большинстве случаев носит характер дистресса, причем отличающегося очень высокой, часто запредельной для организма, интенсивностью воздействия, и, поэтому, всегда сопровождается разного рода психическими расстройствами, как допатологического, так и патологического характера.

Изучая смысловые механизмы переживания травматического опыта А. В. Полетаева отмечает, что внутренний мир человека не является замкнутым феноменом, а, взаимодействуя с внешним, он избирательно «присваивает» его себе. Так же и объективный мир в восприятии индивида содержит в себе субъективные измерения, потому психическая травма не может быть рассмотрена ни как простая реакция, возникшая в ответ на экстремальные требования, ни как манифестация одних лишь психологических особенностей личности. Согласно автору, основной причиной взаимосвязи параметров внешнего и внутреннего мира является их избирательное соответствие друг другу, обусловленное ценностно-смысловыми образованиями личности, т. е. психика человека, переживающего отдаленные последствия воздействия экстремальной ситуации, не просто отражает эту ситуацию, а позволяет выделить из нее то, что в наибольшей степени соответствует особенностям индивида [3, с. 44].

По мнению М. Ш. Магомед-Эминова опыт смерти (реальный или символический) внезапно или градуально прерывается, и тот, кто вернулся в

обычный мир, идентифицируется окружающими или самим собой как уцелевший. Однако физическое возвращение не всегда совпадает с психологическим. Вернувшийся понимает, что все, что с ним было, прошло, но не ощущает это прошедшее как «прошлое»: «война закончилась, но теперь она внутри меня», «я до сих пор продолжаю воевать во сне», «вначале весь этот кошмар был вне меня, а теперь через много лет, все это погрузилось вглубь моей личности». В определенном смысле можно даже говорить об активной «инерции» прошлого, проявляющегося в феномене вторжения прошлого в настоящее незавершенности прошлого, неразорванной связи Я-актуального с Я бывшим [1, с. 28].

М. Ш. Магомед-Эминов справедливо указывает, что «потрясение» личности нередко становится источником «просветления» и самоактуализации, и уцелевший находится в ситуации выбора пути – негативного или позитивного: формирование комплекса «жертвы» или самоактуализация, развитие ПТСР или прогрессивное развитие личности.

Изучая проблему смысловых состояний, А. В. Серый отмечает, что процесс осмысления какого-либо явления или объекта действительности осуществляется посредством синхронизации различных временных локусов. Смыслы одного локуса перетекают в другие и генерализуются в смысл более высокого уровня. Данный процесс сопровождается определенным психическим состоянием, связанным с переживанием смыслов различных временных локусов. Данное состояние есть переживание актуальных в данный момент событий или ситуации, т. е. это актуализация в сознании смыслов прошлого, настоящего, будущего или их совокупности [5].

Методы исследования.

В качестве методов сбора эмпирических данных использовались: методика изучения смысловых ориентаций (СЖО), разработанная Д. А. Леонтьевым на базе опросника жизненных целей Дж. Крамбо и Л. Махолика;

реконцептуализированный тест СЖО, разработанный А. В. Серым на основе авторской структурно-функциональной модели системы личностных смыслов для изучения динамики смысловой системы;

комплекс методик для диагностики психологических последствий боевого стресса – методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана, тест «САН», разработанный В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, М. П. Мирошниковым и В. Б. Шарай, анкета оценки нервно-психической устойчивости, разработанная в ВМА имени С. М. Кирова.

База исследования и испытуемые.

Исследование проводилось на базе войсковой части № 6607 внутренних войск МВД России в пункте постоянной дислокации в г. Кемерово и в пункте временной дислокации в республике Чечня, населенный пункт Ножай-Юрт. В исследовании приняли участие 189 военнослужащих. Все испытуемые мужского пола, в возрасте от 19 до 34 лет (средний возраст по выборке – 23 года). Все испытуемые имеют как минимум по одной командировке в зоны

ведения боевых действий (республика Чечня). Большинство испытуемых имеют одну командировку (командированные впервые и однократно) в зону ведения боевых действий (53%), 17% – две командировки, 30% – 3 и более командировок в зоны ведения боевых действий.

Результаты исследования и их обсуждения.

Наиболее важное значение представляют данные по динамике смысловых характеристик военнослужащих. Динамика общей осмысленности жизни выступает одной из составляющих смысловой динамики. Осмысленность жизни изучалась с помощью методики СЖО. Данные обработаны с помощью сравнительного анализа с использованием Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок. По результатам сравнительного анализа обнаружены статистически значимые различия при высоком уровне достоверности ($p < 0,01$) по всем шкалам методики СЖО. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1– Результаты сравнительного анализа данных по методике СЖО

Шкалы СЖО	«До»		«После»		p
	М	σ	М	σ	
ОЖ	109,16	15,79	101,35	16,01	<0,01
Цели	34,24	5,35	31,97	5,68	<0,01
Процесс	31,64	5,33	29,41	5,28	<0,01
Результат	27,75	4,68	25,48	4,58	<0,01
ЛК-Я	28,07	4,36	26,29	4,65	<0,01
ЛК-Жизнь	32,68	5,73	29,80	5,88	<0,01

Результаты указывают на ухудшение показателей, как общей осмысленности жизни (ОЖ), так и осмысленности по каждому временному локусу (Цели, Процесс, Результат), а также локусам контроля «Я» (ЛК-Я) и «Жизнь» (ЛК-Жизнь) после переживания военнослужащими боевого стресса.

Несмотря на то, что в целом по выборке наблюдается отрицательная динамика осмысленности, среди испытуемых выявлены военнослужащие с нулевой и положительной динамикой осмысленности при переживании боевого стресса. Это позволяет предположить, что существуют различные варианты осмысления боевого опыта военнослужащими, что согласуется с теоретическими положениями нашего исследования. Для проверки этого предположения выборка была разделена на три группы в зависимости от изменения основной изучаемой смысловой характеристики – показателя общей осмысленности жизни (ОЖ) методики СЖО. К одной группе (Группа 1) мы отнесли испытуемых, у которых не наблюдалось значительного изменения ОЖ, к другой группе (Группа 2) – испытуемых, у которых наблюдалось значительное уменьшение ОЖ; еще одну группу (Группа 3) составили испытуемые, у которых произошло повышение ОЖ после участия в боевых действиях.

В Группу 1 (отсутствие значимой динамики осмысленности) попали 46 испытуемых (24,3%). Большинство испытуемых (Группа 2) характеризуют-

ся отрицательной динамикой осмысленности – 116 человек (61,4%). Группа 3 (с положительной динамикой) оказалась самой малочисленной – 27 военнослужащих (14,3%). Представляет интерес анализ процентного соотношения испытуемых с разным количеством боевых командировок в зависимости от типа смысловой динамики. Военнослужащие Группы 3 в целом более опытны – большинство имеют две и более боевых командировок (59,3%), тогда как военнослужащие Группы 1 и 2 в основном пребывали в местах ведения боевых действий впервые.

Была проанализирована динамика осмысленности жизни у групп испытуемых с изначально (до командировки) низкими, средними и высокими показателями ОЖ¹. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по типам динамики осмысленности в зависимости от уровня осмысленности до боевого стресса

Тип динамики осмысленности	Уровень осмысленности до боевого стресса		
	Низкий (N=16)	Средний (N=90)	Высокий (N=83)
Группа 1 (нет динамики)	12,5	32,2	18,1
Группа 2 (отрицательная динамика)	56,3	48,9	75,9
Группа 3 (положительная динамика)	31,3	18,9	6,0

Анализ данных, представленных в табл. 3, показывает, что у большинства испытуемых наблюдается отрицательная динамика вне зависимости от начального уровня осмысленности. При этом, наиболее негативная картина наблюдается у группы испытуемых с изначально высокими показателями осмысленности – среди них у 75,9% произошло снижение осмысленности после боевого стресса, и лишь у 6% произошло ее повышение. Наиболее позитивная ситуация в группе с изначально средними показателями осмысленности – менее, чем у половины военнослужащих этой группы произошло ухудшение осмысленности (48,9%), у остальных – повышение (18,9%) или сохранение без изменений (32,2%). Группа испытуемых с изначально низкими показателями осмысленности отличаются разнонаправленными тенденциями – хотя и у большинства из них динамика отрицательная (56,3%), у значительной части, наоборот, происходит повышение уровня осмысленности жизни (31,1%).

Таким образом, понижение осмысленности жизни выступает наиболее вероятной реакцией смысловой системы личности на боевой стресс, причем такая реакция наиболее вероятна у военнослужащих с изначально высокими показателями осмысленности жизни.

Актуальные смысловые состояния (АСС) рассматриваются как характеристика смысловой системы. Соответственно, динамика АСС выступает составляющей общей динамики смысловой сферы. Для анализа динамики

¹ Используются данные распределения ОЖ, полученного при стандартизации методики на репрезентативной выборке в 1299 испытуемых в исследовании А. В. Серого. За низкие принимаются значения, попадающие в нижний квартиль (ОЖ<88), за высокие – попадающие в верхний квартиль (ОЖ>113).

АСС, данные СЖО были обработаны в соответствии с реконцептуализированной методикой СЖО А. В. Серого, в результате чего каждый испытуемый был отнесен к одному из 8 типов АСС. Процентный анализ типов АСС представлен в табл. 3.

Таблица 3 – Процентное соотношение типов АСС до и после боевого стресса

Типы актуальных смысловых состояний	«До», %	«После», %
Тип 1	17,99	36,51
Тип 2	5,29	12,17
Тип 3	8,99	5,29
Тип 4	26,46	25,40
Тип 5	0,53	1,59
Тип 6	5,29	1,06
Тип 7	0,53	0,53
Тип 8	34,92	17,46

Данные табл. 3 указывают на существенное изменение типов АСС у военнослужащих. Особенно это касается крайних типов: количество испытуемых первого типа АСС (самого непродуктивного, когда осмысленность по всем временным локусам смысла низкая) увеличилось вдвое (с 18% до 36,5%), а количество испытуемых восьмого типа АСС (самого продуктивного, когда осмысленность по всем временным локусам смысла высокая) примечательным образом пропорционально уменьшилось (с 35% до 17,5%).

Для изучения соответствия между динамикой АСС и изменением показателей стресса, приведем результаты процентного анализа изменения показателей стресса (уровня невротизации, нервно-психической устойчивости, психического состояния) отдельно для каждого типа АСС.

Таблица 4 – Изменение показателей стресса для разных типов актуальных смысловых состояний, %

Тип АСС	Кол-во	УН			НПУ			САН		
		Улучшение	Без изменения	Ухудшение	Улучшение	Без изменения	Ухудшение	Улучшение	Без изменения	Ухудшение
1	34	14,7	52,9	32,4	5,9	32,4	61,8	0,0	67,6	32,4
2	10	30,0	40,0	30,0	0,0	60,0	40,0	0,0	90,0	10,0
3	17	23,5	70,6	5,9	0,0	35,3	64,7	0,0	88,2	11,8
4	50	16,0	68,0	16,0	2,0	40,0	58,0	0,0	76,0	24,0
5	1	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
6	10	0,0	90,0	10,0	0,0	30,0	70,0	0,0	80,0	20,0
7	1	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
8	66	9,1	60,6	30,3	1,5	40,9	57,6	0,0	74,2	25,8

Анализ результатов, представленных в таблице 4, указывают на различия в динамике стрессовых показателей у испытуемых с разными типами АСС. По показателю уровня невротизации наибольший процент испытуемых с ухудшением показателя наблюдается по типам 1 и 8, т. е. одновременно у наиболее негативного (Тип 1 – низкая осмысленность по всем смысловым локусам) и наиболее позитивного (Тип 8 – высокая осмысленность по всем смысловым локусам) типов АСС. Вероятно, в основе повышения уровня невротизации у этих типов АСС лежат разные психологические механизмы.

Наиболее мягко переживают боевой стресс испытуемые с третьим (открыт смысловой локус настоящего) и шестым (открыты смысловые локусы прошлого и будущего) типами АСС (ухудшение УН лишь у 5,9% и 10% соответственно). Ухудшение УН не отмечено у испытуемых 5 и 7 типов АСС, но количество испытуемых этих типов (по 1 испытуемому) не позволяет статистически интерпретировать результаты.

Динамика нервно-психической устойчивости в целом негативная по всем типам АСС без особых различий (от 57% до 70% испытуемых с ухудшением показателя). Несколько выделяется в лучшую сторону Тип 2 (высокая осмысленность прошлого) – 40% испытуемых с ухудшением НПУ.

В целом, анализ результатов показывает, что изменение показателей стресса варьируется между типами АСС незначительно. Это означает, что изменение типа АСС при переживании боевого стресса не столь очевидно соответствует изменениям уровня невротизации и психического состояния при переживании боевого стресса.

Отсутствие лежащего на поверхности ответа заставило нас обратиться к более глубокому анализу смысловой динамики боевого стресса, идея которого состоит в том, что основной результат и индикатор смыслового переживания стресса заключается не в изменении типа АСС, а в открытии или закрытии отдельных локусов смысла. Напомним, что согласно концепции А. В. Серого, актуальное смысловое состояние характеризуется открытостью и закрытостью некоторых внутренних барьеров, позволяющих «проникать» в осмысление своего прошлого, настоящего и будущего; а динамика смыслового состояния как раз и заключается в «открытии» или «закрытии» тех или иных локусов смысла. Для проверки этого предположения мы проанализировали изменение временных локусов смысла у испытуемых и сопоставили типы этих изменений с показателями стресса. Сначала были проанализированы варианты изменения по каждому смысловому локусу в отдельности. Результаты для смыслового локуса «Будущее» представлены в Таблице 5. Данные таблицы указывают на незначительное изменение показателей стресса у испытуемых с разной динамикой смыслового локуса «Будущее». При этом все же наблюдается, хотя и слабая, тенденция, свидетельствующая о том, что любая динамика смыслового локуса (не важно, открылся или закрылся) сопровождается ухудшением показателей стресса.

Таблица 5 – Изменение показателей стресса в зависимости от динамики временного локуса смысла «Будущее»

	Уровень невротизации			Нервно-психическая устойчивость			Психическое состояние (САН)		
	Без изменения (N=142)	Закрылся (N=42)	Открылся (N=5)	Без изменения (N=142)	Закрылся (N=42)	Открылся (N=5)	Без изменения (N=142)	Закрылся (N=42)	Открылся (N=5)
Улучшение ¹	16,2	7,1	0,0	2,1	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Без изменения	60,6	69,0	80,0	40,1	33,3	40,0	74,6	76,2	100,0
Ухудшение	23,2	23,8	20,0	57,7	64,3	60,0	25,4	23,8	0,0

Например, по показателю уровня невротизации среди испытуемых без изменения локуса смысла, улучшение произошло у 16,2%, в то время как у испытуемых с закрывшимся в ходе переживания боевого стресса смысловым локусом будущего, улучшение УН произошло всего у 7,1%, а у испытуемых, у которых смысловой локус будущего открылся, улучшения УН вообще не выявлено.

Таблица 6 – Изменение показателей стресса в зависимости от динамики временного локуса смысла «Настоящее»

	Уровень невротизации			Нервно-психическая устойчивость			Психическое состояние (САН)		
	Без изменения (N=127)	Закрылся (N=53)	Открылся (N=9)	Без изменения (N=127)	Закрылся (N=53)	Открылся (N=9)	Без изменения (N=127)	Закрылся (N=53)	Открылся (N=9)
Улучшение	11,0	18,9	22,2	2,4	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0
Без изменения	63,0	62,3	66,7	38,6	41,5	22,2	77,2	73,6	66,7
Ухудшение	26,0	18,9	11,1	59,1	58,5	66,7	22,8	26,4	33,3

Судя по результатам, представленным в Таблице 6, изменение смыслового локуса настоящего разнонаправлено соотносится с динамикой показателей стресса. Так, по уровню невротизации наблюдается улучшение у большего числа испытуемых из тех, у кого открылся этот смысловой локус (22,2%), чем у тех, у кого он закрылся (18,9%) или остался без изменений (11%); данные по ухудшению УН подтверждают это наблюдение. Изменение же по показателям НПУ и САН, наоборот, свидетельствуют о том, что изменение смыслового локуса настоящего негативно влияет на выраженность стресса.

Таблица 7 – Изменение показателей стресса в зависимости от динамики временного локуса смысла «Прошлое»

	Уровень невротизации			Нервно-психическая устойчивость			Психическое состояние (САН)		
	Без Изменения (N=129)	Закрылся (N=46)	Открылся (N=14)	Без Изменения (N=129)	Закрылся (N=46)	Открылся (N=14)	Без Изменения (N=129)	Закрылся (N=46)	Открылся (N=14)
Улучшение	12,4	15,2	21,4	1,6	0,0	14,3	0,0	0,0	0,0
Без изменения	59,7	69,6	71,4	35,7	50,0	28,6	76,0	78,3	64,3
Ухудшение	27,9	15,2	7,1	62,8	50,0	57,1	24,0	21,7	35,7

По показателю уровня невротизации наблюдается еще более выраженное согласование с динамикой смыслового локуса прошлого. Так, из испытуемых, у которых произошло открытие смыслового локуса прошлого, у 21,4% наблюдается улучшение по показателю УН и лишь у 7,1% наблюдается ухудшение. Из испытуемых, у которых этот смысловой локус закрылся, у 15,2% наблюдается улучшение и у 15,2% – ухудшение. Из числа испытуемых без изменения в смысловом локусе прошлого, лишь у 12,4% наблюдается улучшение по показателю УН и у 27,9% – ухудшение. Наличие взаимосвязи изменений смыслового локуса прошлого и уровня невротизации подтверждается наличием статистически значимой ранговой корреляции Спирмена ($R=0,15$; $p=0,02$), а также критерием Хи-квадрат в модификации Макнемара ($p<0,01$).

Примечательно, и на это указывает как процентное распределение, так и корреляция, что закрытие смыслового локуса прошлого соответствует более положительной динамике стресса, чем сохранение смыслового локуса без изменения. Возможно, такой несколько парадоксальный результат получен потому, что динамика смысловых состояний анализируется по каждому временному локусу отдельно, не учитывая одновременные изменения по другим временным локусам.

Далее проанализируем изменение уровня невротизации (УН), как показателя уровня стресса, в зависимости от динамики АСС. Из испытуемых Типа 1 – с нулевой динамикой АСС – 31,6% отличаются ухудшением УН после боевой командировки, что означает повышение уровня невротизации, наиболее вероятной причиной которого является высокий уровень боевого стресса. На фоне других типов динамики АСС такое количество испытуемых с повышением уровня невротизации является высоким. Это означает, что отсутствие динамики АСС после переживания боевого стресса отражается на состоянии военнослужащих в среднем более негативно, чем наличие любой динамики АСС (за исключением восьмого типа).

На этапе планирования исследования мы, как казалось, логично предполагали, что негативная динамика АСС соответствует непродуктивному совладанию со стрессом и приводит, если и не к ухудшению психического состояния, то, по крайней мере, не способствует его улучшению. И наоборот. Полученные же результаты указывают на совершенно другую, весьма неожиданную закономерность. Наиболее пагубной для совладания с последствиями боевого стресса оказывается отсутствующая динамика АСС, т. е. отсутствие любого переосмысления военным своим прошлым, настоящим и будущим. Отрицательная же динамика АСС, которая, в соответствии с концепцией А. В. Серого, должна пониматься как регресс в развитии, редукция развития смысловой сферы, в случае с переживанием боевого стресса выступает более эффективным механизмом совладания, нежели отсутствие динамики.

Более того, некоторые типы негативной динамики АСС выглядят более эффективными при боевом стрессе, чем типы позитивной динамики. Так, закрытие у военным смыслового локуса прошлого (тип 3) и временного локуса настоящего (тип 4) сочетаются с ухудшением стрессового состояния только у 8,3% испытуемых и выступают в нашей выборке одними из наиболее эффективных типов смыслового переживания боевого стресса.

Расчет средних процентов для групп позитивных и негативных типов динамики указывает на тот же факт – отрицательная и положительная динамика АСС сочетается с приблизительно одинаковыми долями испытуемых с ухудшением уровня невротизации. Для удобства анализа выделим данные по усредненным значениям в отдельную таблицу (Таблица 8).

Итоговые показатели изменения уровня стресса при разных видах динамики АСС указывают на следующее. Наибольшее количество испытуемых с ухудшением постстрессового состояния регистрируется среди военным с отсутствием динамики АСС (31,6%). При отрицательной или положительной динамике АСС ухудшение состояния после боевого стресса отмечается у значительно меньшей доли испытуемых – 18,4% и 15% соответственно. Отметим, что при положительной динамике АСС картина все же несколько лучше, чем при отрицательной, хотя различие находится в пределах статистической погрешности. И, наконец, несмотря на то, что военным со смешанной динамикой АСС оказалось всего 3 человека, но ни один из них не отличается ухудшением состояния после боевого стресса. Разумеется, результат, полученный на изучении столь малого количества испытуемых не позволяет нам утверждать, что смешанный тип динамики АСС является наиболее продуктивным, но мы имеем основания отметить такую тенденцию и сделать соответствующее предположение, которое может быть проверено в отдельном исследовании. И все же наибольшая доля испытуемых с ухудшением УН регистрируется для Типа 8 – закрытие временных локусов настоящего и будущего одновременно (37,5%).

**Таблица 8 – Соответствие видов динамики АСС
и изменения уровня невротизации**

Динамика АСС	Кол-во	%	Уровень невротизации, %		
			Улучше- ние	Без измен.	Ухудшение
Отсутствует	79	41,8	11,4	57,0	31,6
Отрицательная	87	46	13,8	67,8	18,4
Положительная	20	10,6	20	65	15
Смешанная	3	1,6	33,3	66,7	0

Ранее, при анализе динамики по каждому временному локусу смысла, уже отмечалось, что смысловой локус прошлого существенно отличается от двух других по своему положительному влиянию на улучшение постстрессового состояния. Вне зависимости от того, происходит ли закрытие или открытие смыслового локуса прошлого, уровень невротизации (стресса) улучшается у наибольшего числа испытуемых, чем при динамике по другим временным локусам – динамика по локусам настоящего и, особенно, будущего значительно менее позитивно сказывается на картине стресса. Следовательно, вполне логично, что при одновременной динамике сразу по двум, и без того более проблемным, смысловым локусам – настоящего и будущего, у наибольшего по всей выборке количества испытуемых наблюдается ухудшение стрессовых показателей. Таким образом, тот факт что Тип 8 выбивается из общей картины лишь доказывает, что смысловой локус прошлого имеет особое положительное значение для динамики боевого стресса.

Результатом исследования выступает обнаруженный факт сочетания динамики смысловых состояний с более мягким переживанием боевого стресса, вне зависимости от прогрессивной или регрессивной направленности этой динамики. Это означает, что военнослужащие, у которых по тем или иным причинам не активизируется смысловая динамика при переживании боевого опыта, переносят стресс в среднем тяжелее, более подвержены посттравматическим стрессовым расстройствам и прочим постстрессовым нервно-психическим нарушениям. Это подтверждает, что смысловое переживание экстремальной ситуации может выступать механизмом адаптации, и дает основания предположить, что смысловое переживание боевого стресса может выступать способом совладания с его последствиями, важным компонентом внутренней работы личности по интеграции экстремального боевого опыта в индивидуальную картину мира, систему ценностей и отношений личности.

Согласно концепции актуальных смысловых состояний А. В. Серого, открытие временных локусов смысла соответствует развитию смысловой системы личности и личностному развитию в целом, а закрытие – наоборот, регрессу в развитии. В нашем исследовании смысловой динамики при переживании боевого стресса мы убедительно показываем, что негативная динамика смыслового состояния – не всегда негативное явление. В случае

с переживанием боевого стресса, как экстремального психотравмирующего опыта, закрытие временных локусов смысла может выступать адаптационным механизмом, позволяющим защитить смысловую сферу от внезапной болезненной перестройки, что позволяет военнослужащему легче пережить боевой стресс и быстрее вернуться в нормальную боевую форму.

Библиографический список

1. **Магомед-Эминов, М. Ш.** Трансформация личности [Текст] / М. Ш. Магомед-Эминов. – М.: ПАРФ, 1998. – 496 с.
2. **Маклаков, А. Г.** Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
3. **Полетаева, А. В.** Психологические механизмы переживания травматического события: монография [Текст] / А. В. Полетаева; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. – 212 с.
4. **Сидоров, П. И.** Психическое здоровье ветеранов афганской войны [Текст] / П. И. Сидоров, С. В. Литвинцев, М. Ф. Лукманов / Под ред. П. И. Сидорова. – Архангельск, 1999. – 384 с.
5. **Серый, А. В.** Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Текст] / А. В. Серый. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004 – 272 с.

УДК 159.95-053.5

Чернецкая Надежда Игоревна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Филиал Иркутского государственного университета в г. Ангарске, cherna@yandex.ru, Ангарск

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТА ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОДНОФАКТОРНОГО ДИСПЕРСИОННОГО АНАЛИЗА

Chernetskaya Nadezhda Igorevna

PhD, head of the chair of psychology of the Angarsk brunch of the Irkutsk State University, cherna@yandex.ru, Angarsk

RESEARCH OF CREATIVE THINKING AS A RESULT OF INTEGRATION OF DIFFERENT FORMS OF THINKING BY MEANS OF SINGLE-FACTOR VARIANCE ANALYSIS

Современная психология творчества и творческого мышления характеризуется некоторой разобщенностью: трактуя творческое мышление то как особую способность, то как проявление одаренности, то как специфичес-

кий вид мыслительной деятельности или интеллекта, авторы не только не достигают единства, но и предлагают зачастую диаметрально противоположные подходы к практической работе с ним. Поэтому создание единой теории творческого мышления крайне актуально. Интегральная концепция творческого мышления, разрабатываемая нами и предполагающая понимание творческого мышления как результата интеграции различных видов и форм мышления, может стать объединяющей для современной психологии творчества.

Интегральная концепция творческого мышления позволяет понимать его в нескольких качествах:

- 1) как высший уровень развития мышления;
- 2) как максимальную форму развертывания всех мыслительных функций;
- 3) как механизм интеграции различных видов мышления в его структуре;
- 4) как совокупность наиболее совершенных механизмов мыслительной деятельности.

Интегральная природа творческого мышления по отношению к отдельным видам и формам мышления и, как ее следствие, понимание творческого мышления как наиболее зрелого и совершенного уровня развития мышления, позволяют решить проблемы критериев творческого мышления и специфичности его механизмов: критериями творческого мышления могут служить развитые виды и формы мышления в его структуре: системность, прогностичность, продуктивность, дивергентность и др.

Одним из методов доказательства правомерности интегральной концепции творческого мышления является однофакторный дисперсионный анализ. Коэффициент F в однофакторном дисперсионном анализе выражает отношение вариативности изучаемого показателя (в нашем случае это творческое мышление), обусловленной взаимодействием закономерных факторов, к случайной вариативности. Другими словами, однофакторный анализ позволяет проверить, действительно ли творческое мышление будет закономерно меняться при изменении величины его составляющих (видов мышления).

Для того чтобы было возможно соотносить творческое мышление как интегральное свойство с отдельными видами мышления, был создан интегральный показатель творческого мышления (далее «ИПТМ»), который рассчитывался нами по формуле:

$$\text{ИПТМ}1 = (\text{Б}_{\text{ни}} + 2\Gamma_{\text{ни}} + 3\text{О}_{\text{ни}} + \text{Б}_{\text{к}} + 3\text{О}_{\text{к}} + \text{Б}_{\text{в}} + 3\text{О}_{\text{в}} + 2\text{Т}_{\text{в}} + 2\Gamma_{\text{э}} + 3\text{О}_{\text{э}}) / 4,$$

где $\text{Б}_{\text{ни}}$ – беглость по методике «Необычное использование», $\Gamma_{\text{ни}}$ – гибкость по методике «Необычное использование», $\text{О}_{\text{ни}}$ – оригинальность по методике «Необычное использование», $\text{Б}_{\text{к}}$ – беглость по методике «Книга», $\text{О}_{\text{к}}$ – оригинальность по методике «Книга», $\text{Б}_{\text{в}}$ – беглость по методике «Выражения», $\text{О}_{\text{в}}$ – оригинальность по методике «Выражения», $\text{Т}_{\text{в}}$ – точность по методике «Выражения», $\Gamma_{\text{э}}$ – гибкость по методике «Эскизы», $\text{О}_{\text{э}}$ – оригинальность по методике «Эскизы».

Измерение предполагаемых факторов творческого мышления производилось с помощью следующих тестовых методик:

- 1) методика «Толкование пословиц» для оценки абстрактного мышления;
- 2) методика «Числовые ряды» для оценки логического мышления;
- 3) методика «Выделение существенных признаков» для оценки системного мышления;
- 4) методика «Интеллектуальная лабильность» для оценки лабильного мышления;
- 5) методика «Фиксированные слова» для оценки словесного мышления;
- 6) методика «Значение слов» для оценки продуктивного мышления;
- 7) методика «Декорации» для оценки образного мышления;
- 8) методика «Механизм вероятностного прогнозирования», модифицированная В. В. Гришиным и П. В. Лушиным по данным И. М. Фейгенберга и А. В. Брушлинского) для оценки прогностического мышления;
- 9) методика «Исключение понятий» для оценки теоретического мышления;
- 10) методика «Спички» для оценки практического мышления;
- 11) методика «Объединение признаков» для оценки дивергентного мышления.

Создание дисперсионных комплексов проводилось по следующей схеме – были смоделированы три ячейки дисперсионного комплекса под условными названиями «низкий уровень ИПТМ», «средний уровень ИПТМ» и «высокий уровень ИПТМ», которые были уравновешены по количеству испытуемых (объем каждой ячейки дисперсионного комплекса составлял 55 человек). Значение медианы в ячейке дисперсионного комплекса «низкий уровень ИПТМ» составляет 18 (среднее – 17,4), значение медианы в ячейке дисперсионного комплекса «средний уровень ИПТМ» – 28 (совпадает со средним), значение медианы в ячейке дисперсионного комплекса «высокий уровень ИПТМ» – 34 (среднее – 34,4).

Расхождения самих по себе видов мышления относительно друг друга показаны на рис. 1.

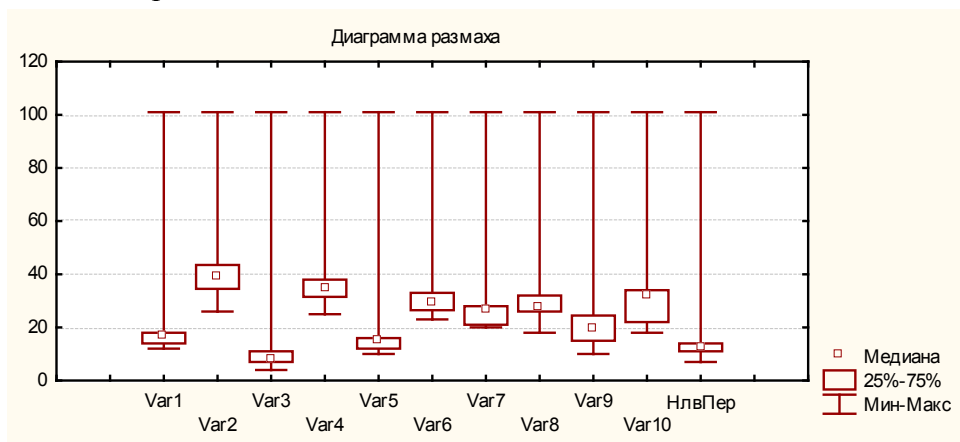


Рисунок 1 – Диаграмма размахов для отдельных показателей мышления

(Var1 – абстрактное, Var2 –логическое, Var3 – системное, Var4 – лабильное,

Var5 – словесное, Var6 – продуктивное, Var7 – образное, Var8 – прогностическое,

Var9 – теоретическое, Var10 – практическое, НлвПер – дивергентное)

Из рисунка видно, что наибольшие размахи зафиксированы по параметрам логического мышления и практического мышления, чуть меньшие – по параметрам теоретического и прогностического мышления. Однако относительно большая величина размахов может лишь косвенно давать неблагоприятный прогноз расчета F, т. к. размахи могут по-разному соотноситься с распределенными частотами и квантилями. В то же время показатели с относительно малыми размахами, например, словесное и дивергентное мышление, могут оказаться наиболее информативными после расчетов коэффициента F, т. к. сконцентрированное рассеивание этих показателей и малые стандартные отклонения сделают распределение частот по этим показателям при их разделении в соответствии с ячейками дисперсионного комплекса ИПТМ более контрастным, чем у тех показателей, размахи которых велики.

На рис. 2 показаны результаты однофакторного анализа для всех показателей по средним.

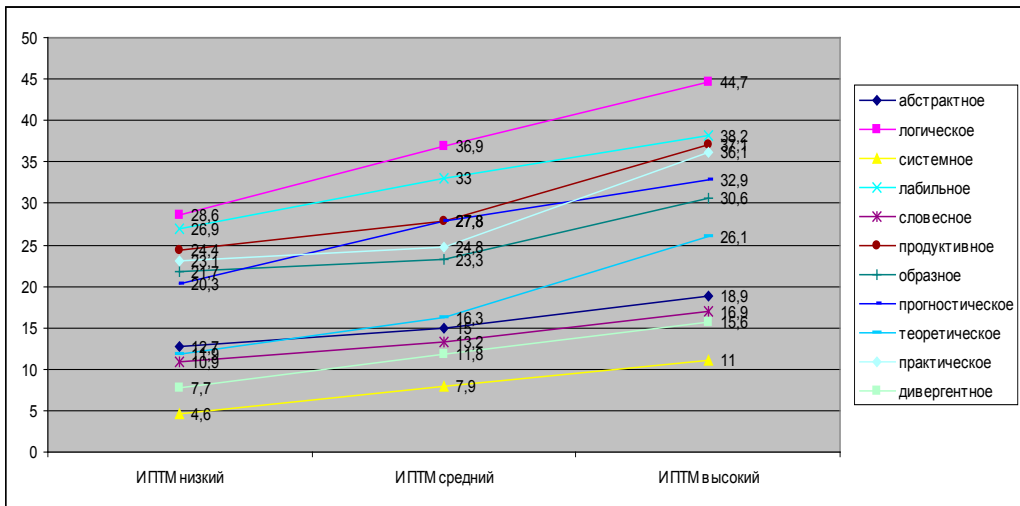


Рисунок 2 – Иллюстрация результатов однофакторного анализа при соотношении отдельных показателей мышления и ИПТМ через средние

Из рис. 2 видно, что средний уровень всех параметров мышления увеличивается при переходе от одной ячейки дисперсионного комплекса к другой, т. е. уже по средним можно предполагать, что дисперсия всех показателей при их соотношении с уровнями творческого мышления будет неодинакова. И уже по различиям в средних, соотношенных с разными ячейками дисперсионного комплекса ИПТМ, видно, что именно ячейка «высокий уровень ИПТМ» является фактором наибольших различий в распределении частот каждого отдельного показателя мышления. Это говорит о том, что высокий

уровень творческого мышления является фактором высокой выраженности большинства отдельных показателей мышления. Помня о двойственном характере интерпретации результатов в нашем исследовании (из-за того, что мы применяем факторный анализ к неэкспериментальным данным и выбираем независимую и зависимые переменные произвольно), можно сделать вывод и по-другому: именно высокая развитость отдельных видов и форм мышления определяет уровень творческого мышления.

Используя изначальную формулировку нашей основной гипотезы, можно заключить, что творческое мышление представляет из себя ни что иное, как интеграцию отдельных видов и форм мышления. Другими словами, чтобы наблюдать у субъекта то, что мы называем творческим мышлением, необходимо соблюдение такого условия, как наличие у него высокого уровня развития отдельных видов мышления.

Кроме того, например, показатели теоретического, практического, дивергентного мышления возрастают в ячейке «высокий уровень ИПТМ» особенно явно, а рост их кривых при переходе от низкого уровня ИПТМ к среднему гораздо более пологий, в то время как показатели системного, дивергентного, логического, лабильного мышления дают плавный «рост» при переходе от ячейки к ячейке в целом, и их кривые просто демонстрируют непрерывное возрастание. Весьма информативным является этот характер, «излом» каждой кривой: по виду кривой можно предположить, какая именно градация фактора ИПТМ определяет в наибольшей степени состояние отдельных видов мышления. Так, например, кривая прогностического мышления имеет наиболее «надломленный» вид (более резко, чем остальные, возрастает в средней ячейке дисперсионного комплекса), т. е. прогностическое мышление дает значимое возрастание уже при среднем уровне ИПТМ. Видимо, при низком уровне ИПТМ прогностическое мышление выражено минимально, а средний уровень прогностичности является минимальным необходимым условием для проявления творческого мышления.

Резкое возрастание кривых при переходе к третьей ячейке дисперсионного комплекса, как, например, у теоретического и практического мышления, вероятно, может говорить о том, что именно высокий уровень этих параметров определяет высокий уровень творческого мышления, т. е. для них характерна некоторая «нелинейность» во влиянии на творческое мышление.

Уточним выдвинутые предположения с помощью статистических расчетов. Результаты расчета критерия F представлены в табл. 1.

*Таблица 1 – Результаты расчетов критерия F
однофакторного дисперсионного анализа*

№ п/п	Сопоставляемый с дисперсионным комплексом ИПТМ факторы	Значения F	Значимость F	Уровень значимости ошибки
1	2	3	4	5
1	Абстрактное мышление	2,0903	незначимое	-
2	Логическое мышление	1,8102	незначимое	-

1	2	3	4	5
3	Системное мышление	3,2604	значимое	$p < 0,05$
4	Лабильное мышление	1,6709	незначимое	–
5	Словесное мышление	0,7402	незначимое	–
6	Продуктивное мышление	5,8904	значимое	$p < 0,01$
7	Образное мышление	1,3212	незначимое	–
8	Прогностическое мышление	5,8334	значимое	$p < 0,01$
9	Теоретическое мышление	1,4755	незначимое	–
10	Практическое мышление	1,2408	незначимое	–
11	Дивергентное мышление	6,1703	значимое	$p < 0,01$

Как видно из табл. 1, значимые факторные отношения творческое мышление обнаружило с системным, продуктивным, прогностическим и дивергентным мышлением, а остальные значения F недостаточны для статистически достоверного вывода об их факторных отношениях с ИПТМ, однако тоже довольно велики (лишь словесное мышление получило $F < 1,000$). Именно названные 4 вида мышления, даже взятые в отдельности, можно считать факторами ИПТМ. Проиллюстрируем факторные отношения по названным видам мышления с творческим мышлением на графиках размахов. На рисунках 3–6 даны иллюстрации однофакторного дисперсионного анализа при соотнесении показателей дивергентного, продуктивного, прогностического и системного мышления с дисперсионными комплексами ИПТМ.

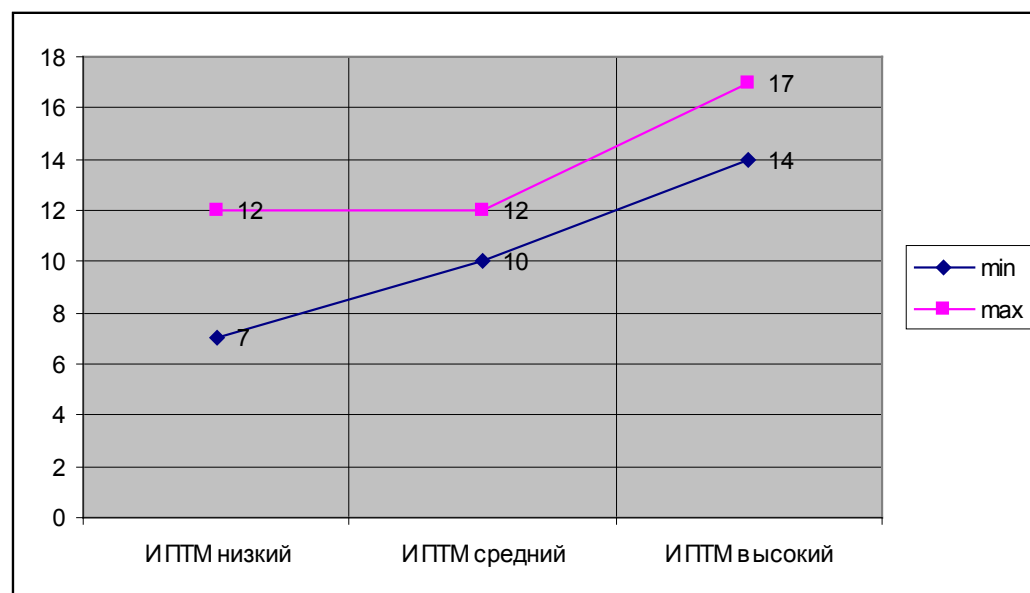


Рисунок 3 – Иллюстрация результатов однофакторного дисперсионного анализа при соотнесении показателя дивергентного мышления и ИПТМ через размахи

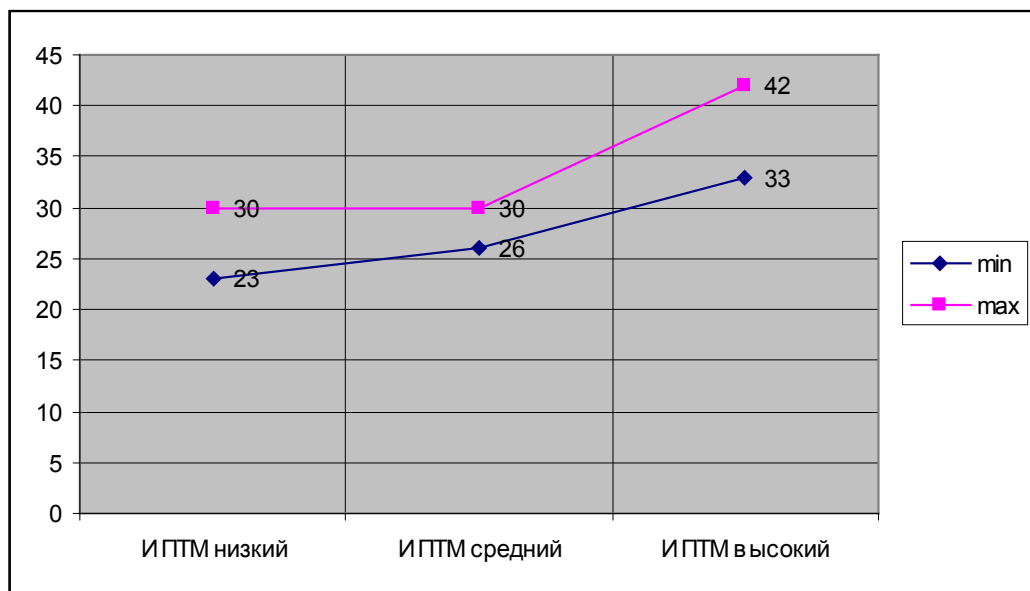


Рисунок 4 – Иллюстрация результатов однофакторного дисперсионного анализа при соотнесении показателя продуктивного мышления и ИПТМ через размахи

Видно, что кривые максимумов всех четырех параметров мышления возрастают особенно резко при переходе от ячейки «средний уровень ИПТМ» к ячейке «высокий уровень ИПТМ». Можно предположить, что это и есть одна из причин факторных отношений между названными видами мышления и творческим мышлением: именно высокие значения по этим видам мышления определяют высокий уровень ИПТМ, в то время как низкие и средние показатели находятся в более «вялых» отношениях с показателем творческого мышления.

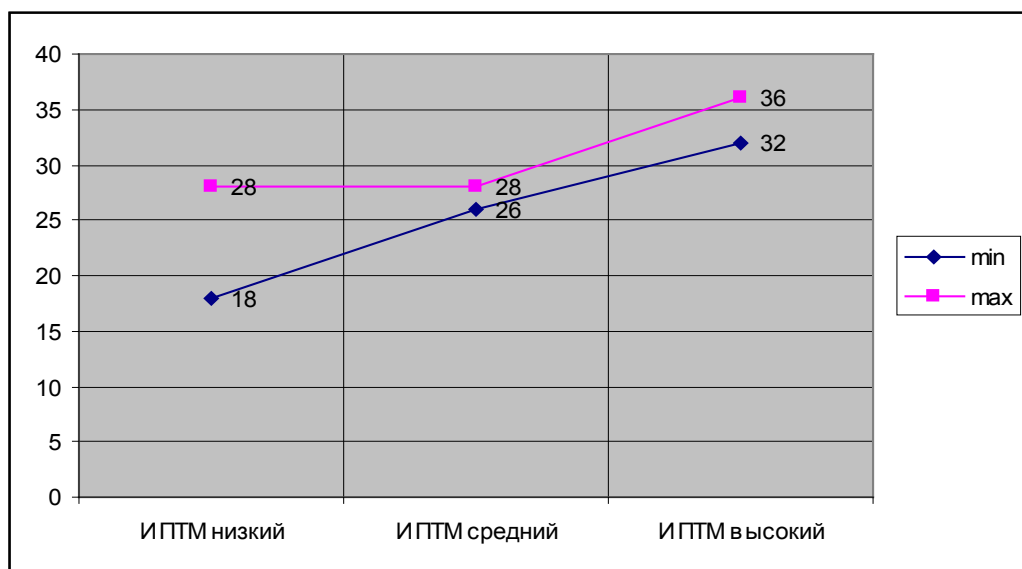


Рисунок 5 – Иллюстрация результатов однофакторного дисперсионного анализа при соотнесении показателя прогностического мышления и ИПТМ через размахи

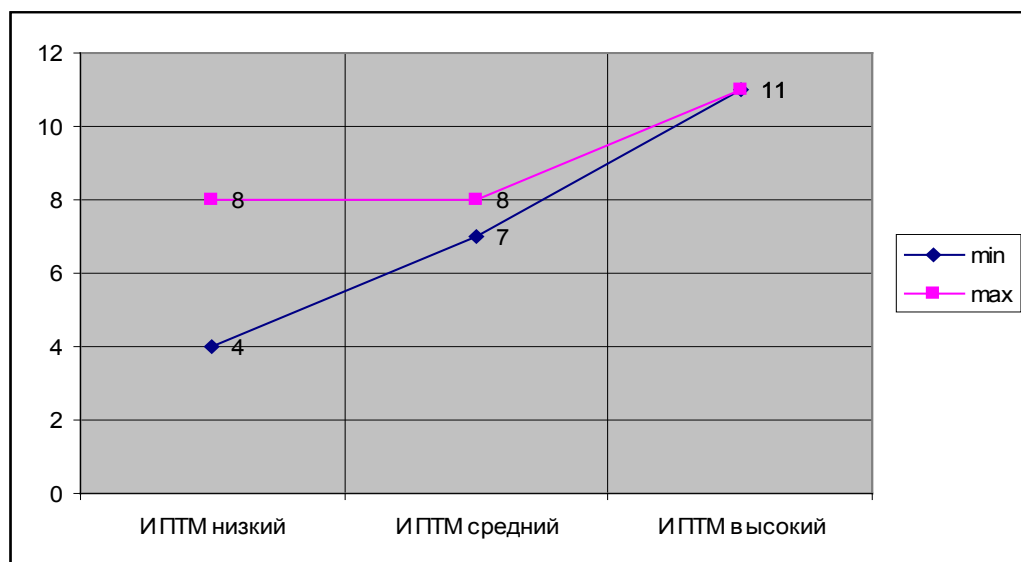


Рисунок 6 – Иллюстрация результатов однофакторного дисперсионного анализа при соотнесении показателя системного мышления и ИПТМ через размахи

Кривые минимумов на этих рисунках можно интерпретировать как иллюстрацию минимально возможного уровня признака, при условии которого творческое мышление может проявляться.

Как видно из кривых минимумов, условием высокого уровня творческого мышления является довольно высокий уровень минимумов по дивергентному, прогностическому, продуктивному и системному мышлению. Эти минимумы в ячейке дисперсионного комплекса «высокий уровень ИПТМ» могут превышать минимумы, соответствующие ячейке «низкий уровень ИПТМ» в 1,5–2 раза.

Характерно также, что во всех четырех случаях средние минимальные значения при переходе от ячейки «низкий уровень ИПТМ» к ячейке «средний уровень ИПТМ» вообще не меняются, т. е. и низкому и среднему уровню творческого мышления могут соответствовать одинаковые минимальные значения отдельных показателей мышления, и только в ячейке «высокий уровень ИПТМ» эти минимальные значения резко возрастают.

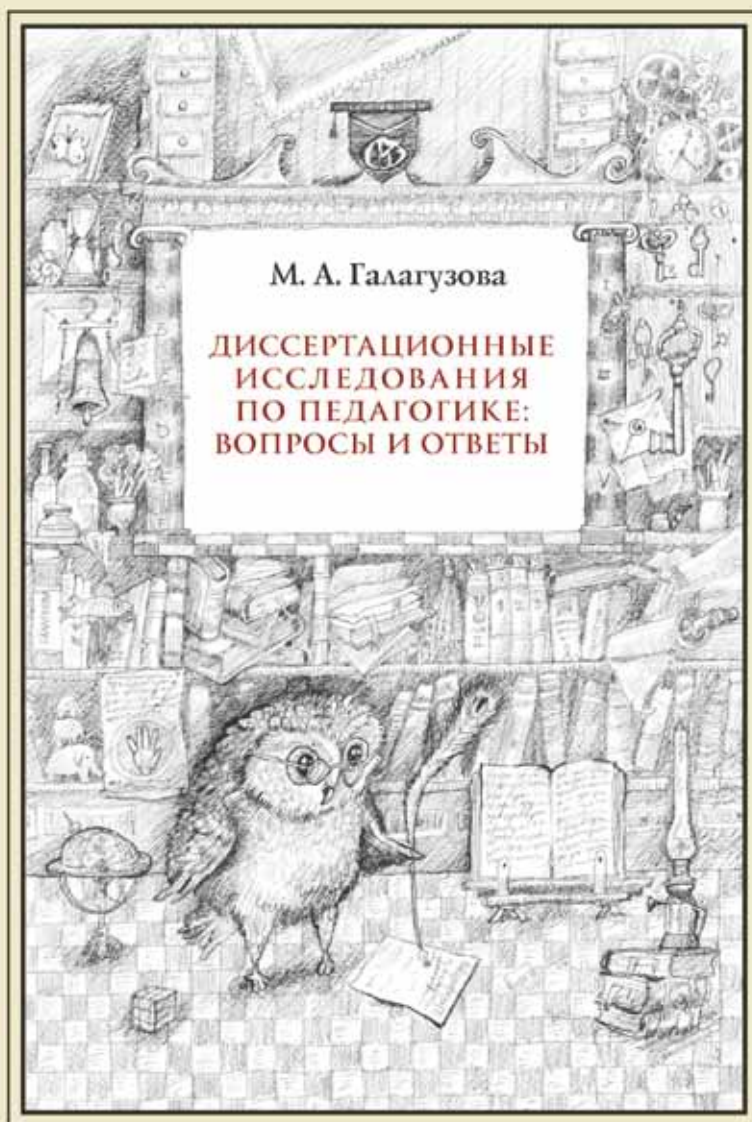
Таким образом, творческое мышление предъявляет очень высокие требования к минимальному уровню названных параметров, и если максимумы факторов-условий могут быть довольно вариативны, то минимумы задают степень жесткости факторов-условий для ИПТМ.

В целом по результатам применения однофакторного дисперсионного анализа правомерно утверждать, что оно действительно определяется высоким уровнем развития большинства видов и форм мышления, т. е. является интегральным по отношению к ним.

Библиографический список

1. **Брунер, Дж.** Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / Дж. Брунер. – М.: Наука, 1971. – 260 с.
2. **Брушлинский, А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
3. **Васильев, И. А.** Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления [Текст]/И. А. Васильев, // Вопр. психологии. –1991. – № 3. – С. 103–104.
4. **Вертгеймер, М.** Продуктивное мышление [Текст]/ М. Вертгеймер. – М. : Наука, 1988. – 340 с.
5. **Дорфман, Л. Я.** Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: Ресурсы креативности [Текст] / Л. Я. Дорфман. // Ежегодник РПО. – М., 2002. – Т. 8, вып. 1. – С. 3.
6. **Линдсей, Г.** Творческое и критическое мышление [Текст] / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981. – С. 149–153.
7. **Лук, А. Н.** Мышление и творчество [Текст] / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 239 с.
8. **Матюшкин, А. М.** Основные направления исследования мышления и творчества [Текст] / А. М. Матюшкин.// Психол. журн. – 1984. – № 1. – С. 9–17.
9. **Медакова, И. Ю.** Дидактические основы формирования творческого системного мышления учащихся технических лицеев в предметах гуманитарного цикла [Текст] / И. Ю. Медакова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1996. – 224 с.
10. **Мейтув, П. Л.** Развитие индивидуального творческого мышления [Текст] / П. Л. Мейтув, Б. И. Буторин. – М. : Пан, 1994. – 276 с.
11. **О'Коннор, Дж.** Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем [Текст]/ Дж. О'Коннор. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
12. **Чернецкая, Н. И.** Творческое мышление школьников: особенности, диагностика и развитие [Текст] / Н. И. Чернецкая. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2007. – 146 с.
13. **Чернецкая, Н. И.** Творческое мышление как единство процессуальных и личностных психических составляющих [Текст] / Н. И. Чернецкая // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 203–212.
14. **Чернецкая, Н. И.** Психологические факторы и особенности развития творческого мышления младших школьников и подростков [Текст] / Н. И. Чернецкая // Вестник Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова. – 2009. – № 3, Том 6. – С. 96–104.
15. **Чернецкая, Н. И.** Современные требования к диагностике творческой сферы [Текст]/ Н. И. Чернецкая// Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 52–57.
16. **Чернецкая, Н. И.** Исследование согласованности отдельных видов мышления с творческим мышлением [Текст] / Н. И. Чернецкая // Дискуссия теоретиков и практиков. – 2010. – № 1 (3). – С. 73–76.

РАЗДЕЛ X
О НОВЫХ КНИГАХ



ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

- Что такое наука и научное исследование?
- Каковы особенности научного исследования по педагогике?
- Какова специфика диссертации как особого вида научного исследования?
- В чем отличие докторской диссертации от кандидатской?
- Что такое номенклатура специальностей?
- Как выбрать научного руководителя?
- Какие существуют формы подготовки научно-педагогических кадров?

Глава 2. СБОР МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

- С чего начинается диссертация?
- Как искать нужную литературу в библиотеке?
- Как правильно оформить выходные данные источников?
- Как искать литературу в интернете?
- Как обрабатывать собранные материалы?

Глава 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

- Что такое методология и зачем ее нужно знать диссертанту?
- Что дает диссертанту знание методологии педагогики?
- Что такое проблема исследования?
- Что такое объект и предмет исследования?
- Каково соотношение проблемы и цели исследования?
- Как правильно сформулировать тему диссертации?
- Что такое гипотеза и как предупредить ошибки в ее формулировке?
- Как правильно сформулировать задачи исследования?
- Стоит ли на предварительном этапе работы определять новизну исследования?

Глава 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ ДИССЕРТАЦИИ

- Что понимают под педагогическим экспериментом и чем он отличается от опытно-экспериментальной работы?
- Каковы особенности констатирующего эксперимента?
- Как проводить формирующий эксперимент?

Глава 5. О НАУЧНЫХ ТРУДАХ ДИССЕРТАНТА

- Какие существуют жанры научных изданий?
- Как правильно оформить научную работу?
- Как написать научную статью?
- Сколько научных публикаций должно быть у диссертанта?

Глава 6. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ ДИССЕРТАЦИИ

- Что необходимо иметь для работы над текстом диссертации?
- Как определить методологическую базу исследования?
- Какие методологические подходы используются в диссертациях?
- Что такое понятийный аппарат диссертационного исследования?
- Как исследовать основное понятие диссертации?
- Каковы особенности работы над обзорной главой?
- В чем особенности описания теоретической и экспериментальной частей диссертации?
- Как правильно оформить текст диссертации?

Глава 7. ПОДГОТОВКА ДИССЕРТАЦИИ К ЗАЩИТЕ

- Какие требования предъявляются к автореферату?
- Как подготовить доклад выступления на защите?
- Какие документы представляются в диссертационный совет?

Глава 8. ЗАЩИТА ДИССЕРТАЦИИ

- Какие документы представляются в диссертационный совет за месяц до защиты диссертации?
- Как работать над отзывами?
- Как подготовиться к защите диссертации?
- Нужна ли наглядность при защите?
- Как реагировать на результаты голосования?
- Нужен ли банкет после защиты диссертации?
- Что после защиты?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЯ

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

ПРИЛОЖЕНИЯ

Кориунова Наталья Леонидовна

Заведующая лабораторией методологии педагогики ГОУ ВПО «Уссурийский государственный педагогический институт», кандидат педагогических наук, доцент

**РЕЦЕНЗИЯ КНИГИ М. А. ГАЛАГУЗОВОЙ
«ДИССЕРТАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПО ПЕДАГОГИКЕ: ВОПРОСЫ И ОТВЕТЫ»**

Korshunova Natalia Leonidovna

Is the chairman of the laboratory of methodology of pedagogy of GOU VPO "Ussuriysky State Pedagogical Institute", candidate of pedagogical science, professor

**BOOK REVIEW OF MRS. M. A. GALAGUZOVA'S
«DISSERTATION RESEARCH OF PEDAGOGY: QUESTIONS
AND ANSWERS»**

За последние годы в массиве литературы научно-образовательного характера накоплен солидный багаж изданий по профилю методологии. Опубликовано множество научных трудов, посвященных методологическим проблемам науки, а также книг, раскрывающих «технологии» проведения диссертационного исследования, как в общенаучном плане, так и в сфере специально-научного поиска. Вся эта работа не обошла стороной и педагогику с ее методологией. В методологии педагогики явно усилилась ее направленность на помощь исследователю. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации – монографии, учебные пособия, курсы лекций. Фактически методология педагогики служит руководством, ориентиром в научной работе исследователя, в том числе диссертанта.

Книга известного ученого в области методологии педагогики, Минненур Ахметхановны Галагузовой, «Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы», вышедшая свет в Екатеринбурге, в 2011 г., в издательстве «СВ-96», суммирует накопленный этим ученым материал, извлеченный из богатейшего опыта в деле подготовки научных кадров, и находит свое достойное место в ряду изданий подобного рода, не являясь их слепком.

Автор определила жанр книги как «научно-практическое пособие», что в значительной мере определило ее специфику. В первую очередь, эта книга адресована начинающим диссертантам. Касается она, прежде всего, нормативно-методологических аспектов исследования и методологической грамотности соискателя ученой степени. Как нельзя написать статью, не зная простые правила русского языка, так и невозможно осуществить научное исследование, не обладая элементарными методологическими знаниями и умениями. Кроме того, в книге даны некоторые рекомендации неметодологического характера, которые помогут соискателю в работе над диссертацией.

Книга состоит из нескольких глав, каждая глава книги предваряется краткой аннотацией. Затем идут вопросы и ответы на них. Автор попыталась обобщить и систематизировать те многочисленные вопросы, которые задают соискатели от начала работы над диссертацией и до ее защиты и прохожде-

ния экспертизы в ВАКе. Причем диалог между воображаемым соискателем и автором выстроен в этой же логике, пошагово.

Помимо вопросов, традиционно включаемых в пособия по методологии педагогики: что такое методология и зачем ее нужно знать диссертанту, что такое объект и предмет исследования, как правильно сформулировать тему диссертации, что такое гипотеза и как предупредить ошибки в ее формулировке и др., данное пособие ставит новые и не менее значимые вопросы: как определить методологическую базу исследования, какие методологические подходы используются в диссертациях, что такое понятийный аппарат диссертационного исследования, как исследовать основное понятие диссертации, каковы особенности работы над обзорной главой, в чем особенности описания теоретической и экспериментальной частей диссертации и др.

В ответах вначале приводятся краткие теоретические сведения по теме главы. Отдельные ответы, которые, по мнению автора, недостаточно освещены в опубликованной на сегодняшний день литературе по методологии педагогики, раскрываются подробно. В иных случаях ответы рассматриваются концептивно, со ссылкой на других авторов. Здесь важны не собственно какие-то «идеи», информация, раздвигающая интеллектуальный горизонт читателя – для того есть монографии и статьи, а возможность для соискателя самому найти дополнительный ответ на интересующий его вопрос, кроме тех, что предлагаются. Поэтому в каждом разделе книги приводятся подстрочные ссылки на источники, которые позволяют читателю получить нужную информацию самостоятельно.

Акцент на самостоятельность, доверие читателю – одна из отличительных черт рецензируемого пособия. В книге по методологии педагогического исследования обычно включены примеры корректного и некорректного определения тех или иных его характеристик (объект, предмет, проблема, тема, цель, задачи, гипотеза и др.). М. А. Галагузова выбрала несколько иной путь: в своем пособии она приводит примеры определения основных характеристик диссертационного исследования по двум диссертациям (докторская и кандидатская), не давая при этом каких-либо собственных оценок. Читатель (соискатель) может сам сделать соответствующие выводы.

Почти в каждой главе книги автор предлагает ряд практических советов соискателю. Эти «советы автора» – плод многолетней работы проф. М. А. Галагузовой в качестве диссертанта, научного руководителя и консультанта, оппонента докторских и кандидатских диссертаций, руководителя методологического семинара. Автор рассматривает их как некую «скорую помощь» начинающему исследователю.

В книге приводится библиографический список литературы по проблемам методологии, в том числе и методологии педагогики, работы над кандидатской или докторской диссертации и другие, полезные для начинающих исследователей труды.

В приложении даны извлечения из ряда нормативных документов, которые необходимо знать любому исследователю в области педагогики: паспорта научных специальностей, примеры библиографических описаний, перечень ве-

дущих рецензируемых журналов и изданий из так называемого «ваковского» списка.

Несомненным достоинством книги М. А. Галагузовой является язык. С первых страниц слово берет сам автор и говорит с читателем искренне и доверительно, хорошо и интересно. Книга, несомненно, заслуживает того, чтобы на нее обратили внимание и потратили известную толику времени на знакомство с ней – она ярка, занимательна, беспрецедентна по заряду энергии, живости, проблемности и конфликтности, прекрасно иллюстрирована, чем по совокупности и отлична от многих скучнейших и вымученных публикаций.

Рецензируемая книга может быть рекомендована широкому кругу представителей образовательно-академического сообщества. Данное пособие будет серьезным подспорьем для преподавателей и всех молодых людей, вставших на нелегкий путь освоения азов методологической культуры исследователя. К недостаткам можно было бы отнести только слишком маленький тираж книги, а в качестве пожелания предложить второе издание книги.

13 февраля 2011 г.

Заведующая лабораторией методологии педагогики
Государственного образовательного бюджетного учреждения
Высшего профессионального образования
«Уссурийский государственный педагогический институт»,
кандидат педагогических наук, доцент

Н. Л. Коршунова

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 приставочные 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, journl@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 текст 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 публиковавшихся 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

3/2011

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. Виллюйская, 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. 25,20. Уч.-изд. л. 21,18.

Подписано в печать: 03.03.11. Тираж 1000 экз. Заказ № 222.
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

