

«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

4/2011

Новосибирск

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

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

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

Редакционно-издательская коллегия – совет:

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

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

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
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» 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

4/2011

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. Klimentko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Founder: GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University"

The Journal is registered in Paris in the international registration directory
The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation
Certificate of registration PI number 77 – 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

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

Subscription index in «Rospechat» – 40633

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

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

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

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

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

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



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

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

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Иванкина Л. И., Нехорошев Ю. С., Аникина Е. А.

Требования к качеству образования в условиях модернизации.....22

Статья решает актуальную задачу обоснования содержания и специфики проблемы качества образования на современном этапе развития. Рассмотрено содержание и смысловое употребление понятий «качество образования», «всеобщность образования», «массовость образования». Выделены основные факторы, влияющие на требования к качеству образования в современном обществе. Определены условия, влияющие на качественное образование.

Ключевые слова: качество образования; система образования; массовость образования; всеобщность образования

Бурмистрова Н. А.

Профессиональная направленность обучения математике как средство формирования математической компетентности будущих специалистов финансовой сферы.....30

В статье рассмотрены особенности организации профессионально направленного обучения в вузе применительно к предметной области «Математика». С позиций компетентностного подхода уточнено понятие и определена структура математической компетентности будущих специалистов финансовой сферы.

Ключевые слова: профессионально направленное обучение математике; компетентностный подход; математическая компетентность будущего специалиста финансовой сферы

Погоньшева Д. А.

Профессиональная компетентность преподавателя аграрного вуза.....38

Ключевая роль в реализации Болонских соглашений принадлежит преподавателям вузов. Повышение квалификации преподавателей аграрного вуза по программе «Оптимизационное моделирование как средство выполнения образовательных стандартов нового поколения» позволит аграрным вузам научно обоснованно разрабатывать современную образовательную стратегию.

Ключевые слова: преподаватель аграрного вуза; профессиональная компетентность; оптимизационное моделирование

Скибицкий Э. Г., Захарова О. А.

Реализация комплекса педагогических условий индивидуализации обучения в вузе будущих специалистов.....47

В статье рассмотрена реализация комплекса педагогических условий индивидуализации обучения в вузе будущих специалистов, представлены особенности организации обучения студентов в высшей школе, их концептуальные позиции и целевые ориентации.

Ключевые слова: процесс; обучение математике; индивидуальный подход; студент

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Осипова С. И., Баранова И. А.

Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка студентов первого курса в условиях информатизации учебного процесса.....58

В данной статье показываются социальные последствия информатизации общества и обосновывается необходимость психолого – педагогического сопровождения студентов младших курсов в условиях информатизации учебного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: информатизация учебного процесса; адаптация студентов к учебному процессу; психолого-педагогическое сопровождение студентов первокурсников

Суховольский В. Г., Шилина Н. Г., Ковалев А. В.

Интеллектуальные тестовые задачи как способ организации познавательной деятельности студентов медицинского вуза.....68

В интеллектуальной тестовой задаче формируется минимально необходимый объем информации, который позволяет студенту решить поставленную проблему, при условии знания им данной предметной области и способности к созданию собственных гипотез о свойствах и характеристиках изучаемого объекта. Целью тестирования с помощью интеллектуальных задач является контроль процесса формирования таких гипотез и проверка их адекватности свойствам объекта.

Ключевые слова: обучение; контроль; интеллектуальные задачи; технология

Королева Г. А., Вострикова Н. М., Королев Г. Т.

Мультимедиа лекция как форма обучения в современной высшей школе.....76

В статье представлен анализ и сопоставление традиционной и мультимедиа лекции по химии с позиции организации образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс; мультимедиа лекция; интерактивные методы обучения

Тихонова А. Л.

Мотивация будущих учителей иностранного языка в подготовке к проектированию цифровых образовательных ресурсов.....84

В статье рассматриваются виды мотивации будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов на различных этапах профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: мотивация; проектирование цифровых образовательных ресурсов; будущий учитель иностранного языка

Курносова С. А.

Функции подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна.....93

В статье представлена развёрнутая характеристика главных функций процесса подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна, выявленных методом структурно-функционального анализа: информативной, конструирования, организационной, анализа витагенного опыта студентов.

Ключевые слова: педагогический дизайн; подготовка студентов вузов; функции подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна; информационно-образовательное пространство; проектирование

Григоревская Л. П., Григоревский Л. Б., Полкова А. В.

Разработка специальных дидактических средств для повышения качества обучения дисциплине «Инженерная графика».....100

Разработка основных методов, форм и средств практической реализации информационно-технологической модели обучения инженерной графике студентов вуза.

Ключевые слова: Вуз; инженерная графика; информатизация; САПР

Раздел III. Языковая культура

Скибицкий Э. Г., Чусовлянова С. В., Волежанина И. С.

Педагогический инструментарий формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности экономистов.....111

Цель данной статьи – поиск путей повышения результативности иноязычной подготовки экономистов. Авторы рассматривают педагогический инструментарий формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся по экономическому профилю в образовательной системе «школа–вуз–работодатель».

Ключевые слова: педагогический инструментарий; иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность; преемственные связи

Оршанская Е. Г.

Характеристика профессионально ориентированных учебных изданий, обеспечивающих языковую подготовку студентов факультета иностранных языков.....118

Проанализировано содержание учебных изданий, используемых для осуществления языковой подготовки будущих учителей английского языка, на наличие речеведческого компонента. Выявлены достоинства и недостатки учебников и учебных пособий, применяемых при изучении дисциплин «Практический курс иностранного языка» и «Сравнительная типология». Предложен один из возможных вариантов их совершенствования.

Ключевые слова: языковая и речеведческая подготовка студентов; профессиональная деятельность учителя иностранного языка; коммуникативно-речевые билингвальные умения

Шляпникова В. В.

Профилированное физическое образование в общеобразовательной школе: значение, организация и реализация.....126

Показана роль профилированного физического образования в становлении и развитии профессионального самоопределения школьников. Представлены системные основания организации и реализации профилированного физического образования как возможного фактора формирования профессионального самоопределения школьников.

Ключевые слова: общеобразовательная школа; школьники; профессиональное самоопределение; физическая культура; профилированное физическое образование

Раздел IV. Формирование культуры личности

Корниенко Е. Р.

Педагогика прошлого как исток педагогики будущего.....132

Воспитание нравственности в настоящее время теряет свою актуальность. Поиск выхода общественного сознания из кризисной ситуации и истоки современного содержания воспитания необходимо искать в истории философской и педагогической мысли.

Ключевые слова: нравственное воспитание; добро и зло; добродетель и порок

Сайгушева Л. И., Томчикова С. Н.

Педагогическая диагностика субъектной позиции студентов педагогического колледжа.....139

В статье диагностика субъектной позиции рассматривается как одно из условий технологии ее формирования. Авторы на конкретном материале выделяют критерии и показатели становления данного феномена у студентов педагогического колледжа. Кроме этого в статье представляется комплекс диагностических методик их выявления у респондентов.

Ключевые слова: субъектная позиция; педагогическая диагностика; диагностика субъектной позиции; студенты педагогического колледжа

Лешер О. В., Баландин М. А.

Развитие патриотической направленности студентов колледжа: методический аспект.....146

В статье рассматриваются содержание и особенности методики развития патриотической направленности студентов колледжа, разработанной и реализованной в практике работы Троицкого авиационного технического колледжа – филиале Московского государственного технического университета гражданской авиации.

Ключевые слова: патриотическая направленность студентов колледжа; методика развития патриотической направленности студентов колледжа; педагогические условия развития патриотической направленности студентов колледжа

Кусякова Р. Ф., Лапина Е. Е., Паначев В. Д.

Педагогический анализ физической культуры общества.....154

Педагогический анализ многосложного феномена «физическая культура общества», может быть редуцирован как культура бытовой деятельности, культура межличностного общения, культура деятельности в сфере спортивных занятий и т. д., которая определяет качественное развитие общества, престиж нации на спортивной арене и здоровом образе жизни.

Ключевые слова: физическая культура; общество; педагогический анализ; студенты

Готовцева Н. Г.

Формирование ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе.....163

В статье рассмотрена проблема формирования ценностных ориентаций будущего педагога в условиях вуза. Раскрыто содержание личностно-профессиональной самоактуализации как средства формирования ценностных ориентаций, а также личностно-ориентированный подход к формированию личности студента как будущего специалиста.

Ключевые слова: ценностные ориентации; личностно-профессиональная самоактуализация; личностно-ориентированный подход к формированию личности студента

Шадрин В. А.

Моделирование педагогического содействия в получении профессионального образования студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья.....169

В статье показана значимость педагогического содействия для преодоления различных барьеров в профессиональном становлении обучающихся с ограниченными возможностями. На основе принципов систематизации и преемственности представлена модель педагогического содействия профессиональному образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: педагогическое содействие; моделирование; студенты с ограниченными возможностями здоровья

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Касаткина Н. Э., Семенова Т. Н.

Адаптации учащейся молодежи к процессам обучения и сохранения здоровья.....176

В статье речь идет о адаптации учащейся молодежи к процессам обучения и сохранения здоровья, выделены критерии и показатели эффективности адаптации к учебной деятельности, рассматриваются вопросы дезадаптации к процессу обучения, выделены показатели дезадаптации.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; критерии; показатели; готовность к процессу адаптации; поведенческий компонент; психосоматическое здоровье; тревожность; интеллектуальное развитие

Никитина Е. Ю, Глазырина Л. А.

Научное обеспечение подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.....187

В статье рассмотрено научное обеспечение подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися, выраженное в виде методологического регулятива и способов инструментального выражения подготовки студентов к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися, дана структурная характеристика практико-ориентированной модели и описаны условия ее успешного функционирования.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися; медико-биологический; толерантный; партисипативный подходы; педагогические принципы; модель профессионально-педагогической; педагогические условия

Пилюгина Е. И., Морозова О. В.

Теоретический аспект педагогического сопровождения физического самосовершенствования старшекласников.....193

В последние годы в нашей стране неуклонно возрастает внимание к проблеме здоровья подрастающего поколения, формирования основ здорового образа жизни, адаптации молодежи к умственным и физическим нагрузкам. Старшекласнику свойственен творческий подход к своему здоровью, успешной реализации в обществе, умению адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям. Педагогическое сопровождение физического самосовершенствования старшекласников предполагает выявление уровней их готовности к самостоятельной физкультурной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; физическое самосовершенствование; старшекласники; самостоятельная физкультурная деятельность; самопознание; самосознание; воздействия педагога; индивидуальные возможности

Ленкова А. А.

Дивергентный характер мыслительной деятельности творчески одаренного младшего школьника.....197

В статье представлен научно-теоретический анализ концепций зарубежных и отечественных теорий, раскрывающий взаимодействие одаренности и дивергентного мышления, описаны особенности формирования дивергентного мышления, обозначены структурные компоненты дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников.

Ключевые слова: дивергентное мышление; формирование дивергентного мышления младших школьников; одаренность; творческая одаренность

Наумова М. В.

Экспериментальное определение уровней сформированности эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов.....203

В статье раскрыта структурная составляющая эмоциональной гибкости, экспериментально обоснована пяти уровневая шкала сформированности показателей исследуемого феномена, раскрыта их количественная и качественная характеристика.

Ключевые слова: эмоциональная гибкость; структура; уровни сформированности показателей

Гольберт Е. В.

Изучение представлений старших дошкольников о семейных отношениях.....210

Данная статья посвящена изучению представлений старших дошкольников о семейных отношениях. Автор проводит сравнительную характеристику представлений детей воспитывающихся в полных семьях и проживающих с одним из родителей, выявляет представления детей о ролевой структуре семьи, ее иерархических связях, показывает степень эмоциональной близости ребенка к тому или иному взрослому.

Ключевые слова: представления; семейные отношения; старшие дошкольники; модель

Рябцева И. В.

Идея предпрофильной подготовки и профильного обучения в истории педагогической науки.....217

На современном этапе развития общества актуализируется проблема предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся, предполагающая осуществление дифференциации образования. При всей новизне рассматриваемого вопроса в нашей стране накоплен значительный опыт организации дифференцированного обучения.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка; профильное обучение; дифференциация образования

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Урусмамбетова Л. А.

Реформирование системы общего образования Кабардино-Балкарской республики в период с 2002–2006 гг.....226

Материалы статьи являются частью исследования, осуществляемого по истории общего образования республики конца XX–начала XXI вв. Анализ историко-педагогической литературы показал, что данный период времени малоизучен и малоисследован, что актуализирует данную статью. В статье проведен анализ образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Ключевые слова: реформирование; модернизация; система образования; этапы развития образовательной системы; сеть образовательных учреждений

Раздел VII. Сравнительная педагогика

Рябцева И. В.

Профессиональные пробы как средство предпрофильной подготовки школьников в отечественном и зарубежном опыте.....232

Профессиональная проба рассматривается как важный этап в процессе предпрофильной подготовки школьников. В педагогической отечественной и зарубежной науке накоплен значительный опыт их реализации.

Ключевые слова: профессиональные пробы; предпрофильная подготовка

Раздел VIII. Коррекционная педагогика

Мошкова О. М.

Взаимосвязь технических показателей чтения вслух и доминирующей стратегии зрительного восприятия младших школьников.....241

В данной статье рассмотрена взаимосвязь между техническими показателями чтения вслух (скоростью) и стратегией зрительного поиска у младших школьников. Автором обращается внимание на работы учёных, занимающихся заявленной темой. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что особенность зрительного восприятия влияет на чтение вслух.

Ключевые слова: чтение; нарушение формирования навыка чтения; зрительное восприятие; стратегия поиска

Раздел IX. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Ярычев Н. У., Ильясов Д. Ф.

Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы.....247

В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования актуальной проблемой становится совершенствование профессионализма педагогических работников. В данной статье рассматриваются сущность концепции самообучающейся организации и её роль в развитии профессионального уровня педагогов, удовлетворяющих запросам современного динамичного общества.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; деятельностная парадигма; концепция самообучающейся организации; особенности проявления самообучающейся организации в школе

Лешер О. В., Шавырина А. Е.

Содержательные особенности готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности.....255

В статье рассматриваются содержание и структура готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности, что позволяет организовать эффективный процесс внутрифирменной подготовки сотрудников.

Ключевые слова: управление конфликтом в профессиональной деятельности; готовность; готовность к управлению конфликтом; компоненты готовности к управлению конфликтом

Лашкова Л. Л.

Технология развития коммуникативного потенциала у будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений.....261

В статье раскрыта специфика педагогической технологии развития коммуникативного потенциала у будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Представлена авторская позиция реализации данной технологии в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогическая технология; коммуникативный потенциал; педагог дошкольного образовательного учреждения

Куценко С. А.

Дистанционное обучение в системе повышения квалификации офицеров-преподавателей военных вузов внутренних войск МВД России.....269

В статье рассматривается актуальность разработки и внедрения в систему повышения квалификации офицеров-преподавателей военных вузов внутренних войск МВД России дистанционного обучения. Выделяются модели обучения, которые целесообразно применять при подготовке офицеров

Ключевые слова: дистанционное обучение; офицеры-преподаватели; информационно-образовательная среда

Раздел X. Размышление, обсуждение

Оршанская Е. Г.

Совершенствование профессиональной подготовки учителей английского языка в процессе изучения речеведческого курса.....274

Продемонстрирована возможность повышения уровня коммуникативной компетенции учителей английского языка в рамках повышения их квалификации на примере реализации речеведческого курса. Сформулированы цель, задачи предлагаемого курса, выделены развиваемые умения. Дана характеристика содержанию изучаемых тем, видам работы, последовательности усваиваемого материала.

Ключевые слова: речеведческая подготовка учителей английского языка; речеведческий курс; коммуникативно-речевые билингвальные умения; межкультурная и билингвальная деятельность учителя

Крылов Д. А., Торопов С. И.

Модель формирования предметной компетентности будущих учителей технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе.....283

В статье рассмотрены вопросы разработки модели формирования предметной компетентности будущих учителей технологии. Определены методологические подходы и принципы построения данной модели. Установлены взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты модели: цель, задачи, подходы, принципы, содержание, этапы, педагогические условия, методы, формы, средства и результат.

Ключевые слова: предметная компетентность, формирование, модель, компонент.

Васильева Л. Е., Чермакова Е. В.

Исходные основы теории деятельности в системе общего среднего образования.....291

В разработке общей и когнитивной теории деятельности важную роль сыграли известные отечественные психологи С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др. В статье к исходным основам теории деятельности отнесены ее понятийно-категориальный аппарат, принципы, методы, отражающие сущность, функции, виды когнитивной деятельности. При этом особое внимание обращено на повышение продуктивности, созидательности предметной и мыслительной деятельности, на совершенствование психических регулятивно-волевых факторов в повседневной жизни, в обучении и учении.

Ключевые слова: структура психических познавательных процессов; филогенетическое развитие системы деятельности; интериоризация; психический детерминизм; речемыслительный процесс; целеполагание; мотивация; мысленное преобразование образов фрагментов действительности; интегральные структуры деятельности; умственная деятельность и др.

Лешер О. В., Сахно О. А.

Развитие нравственного потенциала студентов в воспитательной деятельности колледжа.....297

В статье рассматривается проблема развития нравственного потенциала студентов в воспитательной деятельности колледжа, выявляются содержание и структура нравственного потенциала, содержание воспитательной деятельности.

Ключевые слова: потенциал; нравственный потенциал; структура; воспитательная деятельность

Еремеев С. Н.

Методика реализации педагогических условий эффективности процесса развития готовности преподавателей вуза к актуализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности.....304

В современной системе профессионального образования актуальными являются вопросы актуализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов, определения условий развития готовности преподавателей к актуализации адаптационного потенциала и методики их реализации.

Ключевые слова: адаптационный потенциал физкультурно-спортивной деятельности; готовность преподавателей вуза реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов

Ушацев В. П., Николаев А. Л.

Формирование креативных качеств конкурентно-способной личности специалиста на основе семинара-тренинга.....311

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

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

Раздел XI. **О новых книгах**

Альберт Найн

Мой тернистый путь в науку: избранное: монографияю. – Челябинск: изд-во Урал. гос. пед. ун-та физ. кул., 2010. – 319 с.....318

Требования и условия публикации в научном периодическом издании «Сибирский педагогический журнал».....324

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Ivankina L. I., Nehoroshev Y. S., Anikina E. A.

Requirements to quality of education in conditions of modernization.....22

The article substantiates the content and the specific of education quality problem at the present stage of development. The content and the semantic use of notions «quality of education», «generality of education», «mass character of education» is considered. The major factors influencing requirements to education quality in a modern society are allocated and conditions influencing education quality are defined.

Keywords: quality of education; education system; mass character of education; generality of education

Burmistrova N. A.

Profession-oriented teaching of mathematics as means of mathematical competency development of future specialists in the financial sector.....30

The article describes the peculiarities of organization of profession-oriented teaching in the higher education institution relating to subject “Mathematics”. The author defines the notion and the structure of mathematical competency of future specialists in the financial field from the perspective of the competency building approach.

Keywords: profession-oriented teaching of Mathematics; competency building approach; mathematical competency of future specialists in the financial field

Pogonysheva D. A.

Professional competence of the teacher of the agrarian school.....38

The key role in realization of bolonsky agreements belongs to teachers of the higher school. Improvement of professional skill of teachers of high school under the program «Optimization modeling as means of performance of educational standards of new generation» will allow high schools to develop educational strategy soundly scientifically.

Keywords: teacher of agrarian school; professional competence; optimization modeling

Skibitskiy E.G., Zakharova O. A.

Sale set of teaching in high school teaching individualization future professionals.....47

The article considers the implementation of a set of pedagogical conditions of individualization of education at the university for future professionals are particularly training of students in high school, their conceptual positions and target orientation.

Keywords: the process; studying mathematics; the individual approach; the student

Section II. Information and pedagogical technologies

Osipova S. I., Baranova I. A.

Psychological and pedagogical support of the first-year students in the informatization environment.....58

This paper shows the social and pedagogical effects of society informatization and the necessity of psychological and pedagogical support of the first year students of higher education institutions is substantiated.

Keywords: informatization of educational process; adaptation of students to educational process; psychological and pedagogical support of the first year students

Soukhovolsky V. G., Shilina N. G., Kovalev A. V.

Intelligent Test problems as a way of organizing the cognitive activity of students of medical university.....68

A minimum necessary amount of information is formed in the Intelligent Tasks that allows to solve the given problem, if a student has the knowledge in the area and ability to create their own hypotheses about the properties and characteristics of the object under the study. The pur-

pose of testing with intellectual tasks is to monitor the process of forming such hypotheses and to verify their adequacy of object's properties.

Keywords: education; control; Intelligent Tasks; technology

Koroleva G. A., Vostrikova N. M., Korolev G. T.

Multimedia lecture as mode of study in modern higher school.....76

The analysis and comparison of traditional and multimedia lectures in chemistry from the perspective of the organization of the educational process.

Keywords: educational process; multimedia lecture; interactive methods of training

Tikhonova A. L.

Motivation of foreign language teachers-to-be in the digital instructional resources design training.....84

Different kinds of motivation of foreign languages teachers-to-be for the digital instructional resources design are considered in the article. Some guidelines concerning the students stimulation on different stages of training are proposed.

Keywords: motivation; digital instructional resources design; foreign language teacher-to-be

Kurnosova S. A.

The functions of higher educational students' training to projecting the pedagogical design.....93

The main functions of the process higher educational students' training are represented in the article to projecting the pedagogical design that was discovered with the method of the structurally and functionally analyses: informative, designing, organized the analyses of the vital students' experiences.

Keywords: Instructional Design; training high schools' students; the functions of higher educational students' training to projecting the pedagogical design; information-educational space; projecting

Grigorevskaya L. P., Grigorevsky L. B., Polkova A. V.

Working Out Special Didactic Means for Improving the Quantity of Education in Subject «Engineering Graphic».....100

Development of main methods, forms and means of practical realization of information and technological model of instruction in engineering drawing of High School Students.

Keywords: engineering institution of higher professional training; perspective geometry; Informatization; the system automated engineering (SAE)

Section III. Language Culture

Skibitsky E. G., Chusolyanova S. V., Volegzhanina I. S.

Pedagogical instruments of formation of foreign language professional communicative competence of economists.....111

The aim of this article is to tackle the effective foreign language training of economists. The authors suggest pedagogical instruments of formation of foreign language professional communicative competence of students of economics within «school–university–employer» educational system.

Keywords: pedagogical instruments; foreign language professional communicative competence; continuity

Orshanskaya E. G.

The characteristic of professional oriented educational editions provided language training for students of foreign languages department.....118

The contents of educational editions used for realization of language training of future English teachers is analyzed. The speech component is studied in these editions. The advantages and disadvantages of the textbooks and tutorials applied during the study of the disciplines «Prac-

tical course of a foreign language» and «Comparative typology» are revealed. One of possible variants of their improvement is suggested.

Keywords: language and speech training of students; professional activity of a foreign language teacher; communicative speech bilingual skills

Shliapnikova V. V.

Profiled physical education in secondary school: the importance, organization and implementation.....126

It is shown the role of profiled physical education in formation and development of professional self-determination among pupils. The system foundation of organization and realization of profiled physical education as possible factor in formation of professional self-determination among pupils.

Keywords: providing general education; pupils; professional self-determination; physical training; profiled physical education

Section IV. Formation of Culture of the Person

Kornienko E. R.

Pedagogy of the past as the source of future pedagogy.....132

It is necessary to look for the way out of public consciousness and the origins of the modern content of education in philosophical and pedagogical thought.

Keywords: moral education; good and evil; virtue and vice

Saigusheva L.L., Tomchikova S.N.

Pedagogical Diagnostics of the Position of the Subject of the Students of the College of Education.....139

Diagnostics of the position of the subject is viewed as a condition of the technology of its formation in the article. Using the results of their research, the authors single out criteria and indicators of the formation of the abovementioned phenomenon in the process of training the students of the College of Education. The article also contains the complex of diagnostic methods to identify them among the respondents.

Keywords: position of the subject; pedagogical diagnostics; diagnostics of the position of the subject; students of the college of education

Leshner O. V., Balandin M. A.

Development of a patriotic orientation of students of college: methodical aspect.....146

The article deals with the content and particular methods of patriotic students development in college, developed and implemented in the practice of Trinity Aviation Technical College – a subsidiary of the Moscow State Technical University of Civil Aviation.

Keywords: a patriotic orientation of students of college; a technique of development of a patriotic orientation of students of college; pedagogical conditions of development of a patriotic orientation of students of college

Kusyakova R. F., Lapshina E. E., Panachev V. D.

Analys of the physical culture society.....154

The pedagogical analys of the polysyllabic phenomenon «physical culture society», can be presented as culture to home activity, culture of the interpersonal contact, culture to activity in sphere atheletic occupation and etc, which defines the qualitative development a society, prestige to nations on atheletic arena and sound lifestyle.

Keywords: the physical culture; society; pedagogical analys; students

Gotovtseva N. G.

Formation of valuable orientations of students by means of personal and professional self-actualisation in high school.....163

The article it is considered a problem of formation of valuable orientations of the future teacher in the conditions of high school. The contents of personal and professional self-actualisation as

means of formation of valuable orientations, and also the personal -focused approach to formation of the person of the student as future expert is opened.

Keywords: valuable orientations; personal and professional self-actualisation; personal -focused approach to formation of the person of the student

Shadrin V. A.

Modelling of pedagogic assistance in professional education of health handicapped students.....169

In the article the significance of pedagogic assistance to overcome the different barriers in professional formation of handicapped students is examined. The model based on the principles of systematization and continuity of pedagogic assistance in professional education of health handicapped students is presented in the article.

Keywords: pedagogic assistance; modelling; health handicapped students

Section V. Improvement of quality of modern school education

Kasatkina N. E., Semenkova T. N.

The students adaptation to the education process and the health keeping.....176

The article is about of the students adaptation to the education process and to the health keeping. There are described the criteria and indicators of the adaptation efficiency to the education, there are examined the dysadaptation to the education process, there are allocated the indicators of dysadaptation.

Keywords: adaptation; dysadaptation; criteria; indicators; readiness to the adaptation; behavior component; psychosomatic health; anxiety; intellectual development

Nikitina E. Y., Glazyrina L. A.

Scientific Support of Future Teachers' Training for Working with HIV-Positive Pupils.....187

The articles deals with scientific support of future teachers' training for working with HIV-positive pupils, which is expressed in the form of a methodological regulator and the ways of instrumental aspect of the students' training for working with HIV-positive pupils; structural characteristics of practically oriented model are given and the environmental complex of its effective functioning is described.

Keywords: future teachers' training for working with HIV-positive pupils; medicobiologic; tolerant approach; participative approach; pedagogical principles; professional pedagogical training model; pedagogical environmental complex

Pilugina E. I., Morozova O. V.

Theoretical aspects of pedagogical escort of senior pupils physical self-improvement.....193

During recent years in our country it is paid much attention to the problem of the rising generation health, essential principles of health care life position forming, adaptation of youth to mental and physical work. As a rule senior pupils have creative approach to their health, as well as high realization in the society, ability to adapt to quickly changing social-economical conditions. Pedagogical escort of senior pupils physical self-improvement intends the revealing of the levels of their ability to independent physical activity.

Keywords: Pedagogical escort; physical self-improvement; senior pupils; independent physical activity; self-cognition; self-consciousness; pedagogical influence; individual abilities

Lenkova A. A.

Divergent character of intellectual activity of creatively talented school kid.....197

The article presents the scientific and theoretical analysis of concepts of foreign and domestic theories, revealing the interaction of talent and divergent thinking, describes features of the development of divergent thinking, marks structural components of divergent thinking of creatively talented school kids.

Keywords: divergent thinking; development of divergent thinking of school kids; talent; creative talent

Naumova M. V.

Experimental determination of forming the emotional flexibility of future educational psychologists.....203

In the article is studied the structural component of emotional flexibility, experimentally based five-level range of the formation factors of the researched phenomenon, studied their quantitative and qualitative characteristics.

Keywords: emotional flexibility; structure; formation levels of the factors

Golbert E. V.

Investigating of the children’s senior under school age notions about family relations.....210

Given article is devoted the investigating of the children’s senior under school age notions about family relations. The author conducts the comparative characteristic of the notions of children brought up in full families and living with one of the parents, reveals children ideas of the family’s role structure, its hierarchical communications, shows the extent of the child’s emotional affinity to this or that adult.

Keywords: notions; family relations; the children senior under school age; model

Ryabtseva I. V.

The idea of preprofile training and profile education in the history of pedagogical science.....217

It happens the actualization of the problem of preprofile training and profile education of students, meaning the realization of education during the modern step of development of society.

Keywords: preprofile training; profile education; differentiation of education

Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space

Urusmambetova L. A.

Reforming of system of the general education of the Kabardino-Balkarian republic in 2002–2006.....226

Article materials are a part of the research which are carried out on stories of the general education of republic of the end XX- the XXI-st century beginnings. The analysis of the istorikopedagogical literature has shown that the given period of time малоизучен and малоисследован that staticizes given article. In article the analysis of educational programs and the state educational standards of various level and an orientation is given; networks of educational institutions realizing them irrespective of their organizational-legal forms, types and kinds; controls formation and establishments subordinated to them and the organizations.

Keywords: reforming; modernization; education system; stages of development of educational system; network of educational anticipations

Section VII. Comparative pedgogics

Ryabtseva I. V.

Professional tests as the means of preprofile training of students in the native and foreign experience.....232

Professional tests are taken into account as the important step in process of preprofile training of students. Pedagogical science has had great experience of the realization.

Keywords: Professional tests; preprofile training

Section VIII. Remedial pedagogy

Moshkova O. M.

The relationship between technical parameters of reading aloud and the dominant strategy of the primary schoolchildren’s visual perception.....241

This article examines the relationship between technical parameters of reading aloud and the dominant strategy of the primary schoolchildren’s visual perception. The author draws attention to the works of scientists who are researching this problem. This research lets us make a conclusion that the child’s strategy of visual perception affects the way he or she reads aloud.

Keywords: reading; technical parameters of reading aloud; visual perception; the dominant strategy; visual perception

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

Yarychev N. U., Il'asov D. F.

The conception of self-learning organization in the reflection of modern school tendencies.....247

Introduction of Federal State Educational Standards makes the development of the professional skill of teachers actual. The article deals with the essence of conception of self-learning organization and its role in development of professional skill of teachers, meeting the demands of the modern society.

Keywords: Federal State Educational Standards of common education; activity-related paradigm; conception of self-made organization; features of displaying of self-made organization in the school

Leshner O. V., Shavirina A. E.

Content features of readiness of specialist to conflict management in professional work.....255

In article are considered the maintenance and structure of readiness of the expert to management of the conflict in professional work that allows to organise effective process of intrafirm preparation.

Keywords: management of the conflict in professional work; readiness; readiness for management of the conflict; components of readiness for management of the conflict

Lashkova L. L.

The pedagogical technology of development of the communicative potential at future teachers of preschool educational institutions.....261

The specificity of the pedagogical technology of development of the communicative potential at future teachers of preschool educational institutions is revealed in the article. The author's position of the realization of the given technology in the conditions of teachers' training institute is presented.

Keywords: pedagogical technology; communicative potential; teacher of preschool educational institution

Kutsenko S. A.

Distance learning in the officers training system in military academies of Internal Forces of Russia.....269

In article considered the urgency of working out and introduction in system of improvement of professional skill of officers-teachers of military academy of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia distance learning. Models of training which are expedient for applying by preparation of officers are allocated

Keywords: distance learning; officers-teachers; the information-educational environment

Section X. **Reflections and Discussions**

Orshanskaya E. G.

The improvement of professional training of English teachers during the process of study the speech course.....274

The possibility of increasing the communicative competence level of English teachers during their professional development is demonstrated by example of realization of a speech course. The aim, goals of suggested course are formulated, developed skills are marked out. The characteristic to the contents of studied topics, kinds of work, the sequence of learning material is given.

Keywords: speech training of English teachers; speech course; communicative speech bilingual skills; cross-cultural and bilingual teacher's activity

Krilov D. A., Toropov S. I.

Model of formation of subject competence of the future teachers of technology in the course of vocational training in the university.....283

In this article are examined questions of working out of model of formation of subject competence of the future teachers of technology. Methodological approaches and principles of construction of the given model are defined. The interconnected and complementary components of model are established: the purpose, problems, approaches, principles, the maintenance, stages, pedagogical conditions, methods, forms, means and result.

Keywords: Subject competence; formation; model; component

Vassilyeva L. Ye., Chermakova E. V.

Basic principles of the theory of activities in the generale education.....291

In working out of general and cognitive theory of activity an important role played famous psychologists of our country such as S. L. Rubistein, A. N. Leontyev, L. S. Vygotskiy, P. Ya. Galperin and others. To the initial bases of the activity theory in the article are refered its conceptual and category references, principles, methods, which reflect the essence, functions, types of cognitive activity.

Keywords: structure of psychical cognitive processes; activity; activity approach; motive; integral structure of activity; consiousness; mental activity

Leshch O. V., Sakhno O. A.

Development of the moral potential of students in educational activities of the College.....297

The article considers the problem of development of moral potential of students in educational activity of college, identifies the content and structure of the moral potential of the content of educational activities.

Keywords: potential; moral potential; structure; the educational activity

Eremeyev S. N.

Methods of realization of pedagogical conditions of the effective development of university teachers' readiness for adaptability potential to actualization of physical education and sport activities.....304

In modern system of vocational training questions of actualization of adaptable potential of fizkulturno-sports activity of students of high schools, definitions of conditions of development of readiness of teachers to actualization of adaptable potential and a technique of their realization are actual.

Keywords: Adaptable potential of fizkulturno-sports activity; readiness of teachers of high school of realization of adaptable potential of fizkulturno-sports activity of students of high schools

Ushachev V. P., Nikolayev A. L.

Development of professional-pedagogical potential of the teacher in the course of innovation activities.....311

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

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

Section XI. About the new books

Albert Nine

My thorny path of science.....318

Rules of registration of papers in the «Siberian pedagogical journal».....327

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.4.014

Иванкина Любовь Ивановна

Доктор философских наук, профессор кафедры социологии, психологии и права Национального исследовательского Томского политехнического университета, ivankinali@sibmail.com, Томск

Нехорошев Юрий Сергеевич

Доктор экономических наук, профессор кафедры экономики Национального исследовательского Томского политехнического университета, baster@yandex.ru, Томск

Аникина Екатерина Алексеевна

Старший преподаватель кафедры экономики Национального исследовательского Томского политехнического университета, hubus@sibmail.com, Томск

ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Ivankina Lyubov Ivanovna

Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Sociology, Psychology and Law, the National Research Tomsk Polytechnic University, ivankinali@sibmail.com, Tomsk

Nehoroshev Yuri Sergeevich

Doctor of Economics, Professor at the Department of Economics, the National Research Tomsk Polytechnic University, baster@yandex.ru, Tomsk

Anikina Ekaterina Alekseevna

Senior Lecturer at the Department of Economics, the National Research Tomsk Polytechnic University, hubus@sibmail.com, Tomsk

REQUIREMENTS TO QUALITY OF EDUCATION IN CONDITIONS OF MODERNIZATION

Взятый курс на модернизацию российской экономики невозможно реализовать без модернизации образовательной системы и расширения охвата ею всех возрастных и социальных слоев населения. Решая проблему доступности, подобные изменения в образовании приводят к противоречию, ставя под сомнение качество и эффективность предоставляемых услуг.

Модернизация образования и поиск новых стратегий его качественного развития стали на сегодняшний день главными вопросами, от решения которых зависит эффективное развитие рынка образовательных услуг и экономики страны в целом.

Можно отметить, что модернизация образовательной системы происходит вслед за изменением института образования, вызванное информационно-коммуникационной революцией. В результате меняется качество эконо-

мического роста, что требует нового качества человеческого капитала, а, следовательно, меняются и требования к качеству образования.

Для начала необходимо понять, что представляет собой образование сегодня с позиций тех целей и задач, которые ставит перед ним современное общество. Информационный процесс, наряду с ростом общего количества информации, обусловил уменьшение доли информации, которую человек способен получить и понять. В результате продуктом образования становится человек, больше, чем ранее, информированный, но все менее знающий и понимающий. Здесь важен не только объем информации, но и умение критически мыслить, самостоятельно находить и перерабатывать информацию. Все это значительно усложняет процесс выработки новых приоритетов в культуре в целом и в области образования, в частности, поскольку образование опирается на проверенные (классические) достижения, необходимые, с одной стороны, для утилитарных целей, а с другой – для формирования целостной самостоятельной личности.

Требования к образованию, нарастающие в современном мире, обуславливают необходимость возвращения образованию его первоначально гуманной, именовательной (Платон) природы. Как констатировал У. Бек, «отрезанное от цели, которой организация образования формально по-прежнему служит, образование вновь раскрывается как самоценное переживание поисков и формирования собственной личности» [1, с. 224].

В современном образовательном дискурсе проявились факторы, позволяющие выделить в образовании новые аспекты, значительно расширяющие понимание его феноменологической сущности, формирующиеся под влиянием процессов, обусловленных интенсификацией информационных преобразований, обладающих кросскультурной, универсальной природой. К новым факторам следует отнести, прежде всего, изменение роли знания:

– знание используется для производства знания. Если раньше знание соотносилось со сферой *существования* (мыслью, следовательно, существую), то сегодня оно рассматривается как сфера *действия* (мыслью, следовательно, произвожу);

– знание стало одним из видов производственных ресурсов, обусловив изменение места образования, когда оно из автономного социального института перемещается в центр общественной структуры, сцепляет все ее звенья, задает нормы, идеалы и ориентиры развития;

– расширение контекста понимания природы знания. Ж. Делез и Ф. Гваттари определяют *знание как совокупность денотативных высказываний* и представлений о самых *разных умениях* (делать, слушать, жить и т. п.), выходящую за рамки применения истины как единственного критерия [2]. С *наличием у индивида желания приобрести* недостающие знания и *правильно использовать* их связывается понимание рациональности Ю. Хабермасом [3, с. 85].

Другим значимым фактором является включение сознательного выбора действия индивида в механизм развития, что было осознано лишь недавно

и воплотилось в идею ноосферного разума и человекомерного мира, актуализировав проблему качества человека. Это обусловило то, что все большее значение, наряду с традиционно значимыми ценностями силы и власти, получает способность индивида быть, состояться как человеку, личности, достигающей определенных благ на основе собственных качеств и за счет собственных усилий.

Кроме того, образование сегодня осуществляется в условиях переплетения и возрастания информационных потоков, замещающих предметность знания и репрезентирующих себя в способностях человека, активности сознания, в мыслительных процессах. Увеличение знаний без их самостоятельно-критического осмысления с позиции определенных ценностно-мировоззренческих установок не может привести к формированию целостной личности.

Современные технологии формируют запрос к качествам человека, требуемым для их использования. Человек все более оказывается в позиции субъекта, не вписанного в жестко детерминированную, с устоявшимися и незыблемыми традициями социокультурную модель поведения, самоопределяющегося в непрерывно меняющемся информационном обществе.

Новым фактором развития становится творческая деятельность, в связи с которой изменяется структура производства, включающая в себя подразделение, создающее и развивающее творческие способности человека. Это – главное подразделение информационной экономики, базирующейся на производстве, накоплении, распределении и потреблении знаний. Современное производство рассматривается не только как производство материальных благ и услуг, но и как производство креативной, творческой личности, что, в свою очередь, предполагает возможность включения в этот процесс фактически всех сторон жизни человека. Гарантом гуманного отношения к развивающейся человеческой сущности на современном этапе выступает модель непрерывного процесса образования. Непрерывность образования в контексте культуры как способа человеческого бытия эксплицируется востребованной многогранностью самого человека, от которого сегодня требуется не только понимание связи своей работы с работой других, но и способность встраиваться в более крупные блоки взаимосвязанной работы.

Действие данной тенденции проявляется в усилении внимания к проблемам человека, в гуманизации и гуманитаризации образования как процесса качественных изменений его внутренних ориентиров, что составляет основу современного этико-гуманистического феномена в культуре образования. Новые тенденции проявляются в стремлении активно использовать в учебном процессе личностно ориентированные и личностно развивающие методики обучения, дополняя знаниевую компоненту личностной – развитием человека.

Существенные изменения происходят и в осмыслении концептуальных основ профессионального образования, здесь наблюдается тенденция до-

полнения описательно-нормативной модели личности специалиста рефлексивно-субъектной, рассматривающей профессиональное становление как непрерывный процесс «проектирования» личности, а специалиста – целостным субъектом, активным, свободным и ответственным в осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. Профессиональное образование имеет основания становиться деятельностью без ограничивающего фактора «конечного знания», и развертывающейся как процесс в самоопределении человека. Это влечет за собой необходимость более фундаментального образования и, наряду со специализацией, обязывает разбираться во многом, выстраивать перспективы.

Современное образование должно обеспечивать не только определенные компетенции, но и прогресс, а для этого, как отмечал Ж.-Ф. Лиотар, «необходимо, чтобы передача знания не ограничивалась передачей информации, а учила бы всем процессам, способствующим увеличению способности сочленять знания» [4, с. 126]. Неграмотным человеком становится не тот, кто не умеет читать, писать, считать, а тот, кто не научился учиться. Образование как приобщение к культуре и формирование менталитета одновременно является и воспитанием личности. Установка на духовное самоустроение человека обуславливает тенденцию ревальвации образования, когда оно вновь выдвигается на центральное место в системе общественных ценностей. Имеет значение как само стремление к образованию и образованности, так и мотивация и представления о том, как и в какой форме это стремление может быть удовлетворено.

В информационном обществе образование практически невозможно отделить от других сфер деятельности, что нарушает давнюю традицию эпохи Просвещения, когда образование являлось строго структурированной системой, в которой заранее определено чему и как учить. По этой причине начинать необходимо с образования человека, способного к продуцированию нового знания, являющегося условием создания новой природо- и человекообразной культуры. Одним из исходных показателей перемен в данном направлении является ориентация образования на формирование личностной готовности стать другим.

Образовательный детерминизм сегодня проявился со всей очевидностью. Институт образования, входя в механизм развития общества и человека, обеспечивает возможности данного развития, решение задач, возникающих в обществе, которое, в свою очередь, ставит задачи образованию и делает его базовым элементом общества. Ключевая же роль в системе образования принадлежит высшей школе.

Поэтому развитые страны ставят перед собой задачу (и закрепляют ее законодательно) обеспечить если не обязательное высшее образование (как в Японии), то достаточно высокое число студентов в стране. Но здесь возникает вопрос о качестве образования, которое выражается далеко не в количестве студентов и выпускников вуза.

Для России, в условиях продолжающихся институциональных преобразований, оказавших существенное влияние на систему образования, это

далеко не праздный вопрос, с каждым годом он становится все более актуальным.

Современное функционирование образовательного сектора в России характеризуется автономией, которая дала возможность вузам активно развиваться, увеличивая платный прием, расширяя негосударственный сектор, сеть филиалов и представительств. Эта положительная тенденция, которая позволяет потребителю получить широкий спектр образовательных услуг неподалеку от своего места жительства, одновременно обострила проблему качества высшего образования. Многочисленные платные образовательные учреждения в нашей стране, по существу, являются поставщиками «пустых» дипломов, их студенты и по качеству образования, и по приобретаемым ими специальностям не отвечают требованиям общества. Да и в государственных вузах качество образования резко снизилось.

На сегодняшний день в вузы поступает большинство выпускников школ (не менее 80%) [5]. Очевидно, не все они готовы к интенсивной интеллектуальной деятельности, что вынуждает высшие учебные заведения подстраивать свои образовательные программы под их уровень, и это существенный фактор, определяющий качество высшего образования в целом.

Существенное влияние на качество образования оказывают также мотивы поступления в вузы. В большинстве случаев – это желание родителей, реже – желание получить высокооплачиваемую работу. Вследствие этого качество высшего образования снижается.

Однако тенденция поступления большинства выпускников школ в вузы характерна не только для России. В развитых странах за последнюю четверть века доля населения, получающего высшее образование, увеличилась с 25 до 80% [6]. Численность студентов во всем мире неуклонно растет, особенно начиная с 1960-х гг. Существенно выросла потребность в повышении квалификации и переподготовке специалистов в результате нарастания структурной безработицы. Если в начале XX в. объем знаний на планете удваивался каждые 30 лет, то сейчас каждый год знания обновляются, по некоторым оценкам, на 15% [6]. Установку «образование на всю жизнь» сменила новая – «образование через всю жизнь». Одного диплома становится недостаточно для успешной карьеры, особенно в бизнесе и политике. Молодежь ориентирована на получение двух, а то и трех дипломов высшего образования; во всем мире именно так сегодня формируется политическая и деловая элита.

В целом, в российском образовании повторяются глобальные, мировые тенденции превращения высшего образования из «элитного» во «всеобщее». Его получают не избранные, а большая часть молодых людей, окончивших средние школы. В результате на современном рынке образовательных услуг декларируемая всеобщая доступность высшего образования является преимущественно лозунгом, так как во многих странах (в том числе и в России) она трансформируется в **избыточную массовость**. Важно подчеркнуть: всеобщность и массовость – **разнокачественные понятия**.

Под **всеобщностью** будем понимать доступность высшего образования для всех, кто обладает талантом, интересом, интеллектуальными способностями для получения высшего образования вне зависимости от социально-экономических факторов (предполагает высокий критерий отбора студентов по интеллектуальным способностям). А под **массовостью** – доступность высшего образования для всех, кто способен нести расходы, связанные с получением высшего образования вне зависимости от таланта, интереса, интеллектуальных способностей (низкий критерий отбора студентов по интеллектуальным способностям).

В итоге потребность в «элитном» образовании не только не исчезла, а наоборот, еще сильнее обострилась. Но российская высшая школа не в состоянии дать такую подготовку всем студентам ввиду недостаточности своих материальных, финансовых и кадровых возможностей. А также из-за отсутствия соответствующего высокого уровня интеллектуальных возможностей и мотивации у студентов. Кроме того, такие специалисты не везде будут востребованы. Подтверждением сказанного является разработанная экспертами ГУ-ВШЭ модель развития российского образования до 2020 г. По прогнозам авторов новой модели, к 2020 г. «система высшего образования пойдет по пути укрупнения и глубокой дифференциации, что неизбежно приведет к разделению вузов на элитные и массовые» [7]. Сегодня конкурентоспособным на рынке образовательных услуг становится тот университет, который стремится предоставить наиболее эффективное и экономичное образование наиболее высокого качества; стоит отметить, что это общемировая тенденция.

Институализирующая функция образования как механизма и способа стабилизации и одновременно трансформации бытия просматривается через призму развития человека. Именно в системе образования наглядно видны те границы, которые ставит конкретное общество своему дальнейшему развитию, что оно считает важным и сознательно включает в функцию воспроизводства, а что отбрасывает. Подтверждением этому служит тенденция определения структуры, содержания, форм, уровня организации института образования в соответствии с ведущими ценностями эпохи.

Исходя из данной закономерности, следует отметить, что современное общество переживает смену исторических эпох, вследствие чего происходит смена образовательных моделей, которые выдвигают новые требования к системе образования. В период модернизации, когда старая система уже не соответствует новым требованиям общества, а новая еще не соответствует, особую актуальность приобретает проблема обеспечения качества образования. И, в первую очередь, высшего, так как именно в рамках системы высшего профессионального образования закладываются основы экономического и социального прогресса, создается адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, обеспечивается интеграция личности в национальную и мировую культуру, воспроизводство и развитие кадрового потенциала, формируется человек и гражданин,

нацеленный на совершенствование общества. Очевидно, что на разных этапах общественного развития изменяются структура и содержание требований общества к человеку, а значит, изменяются содержательные границы категории «качество образования».

Сразу следует отметить, что понятие «качество образования» многоаспектно, и на сегодняшний день не существует единого определения. Такая ситуация объясняется, во-первых, сложностью самой системы образования и неоднозначностью смыслов, задач и функций образования. Во-вторых, неоднозначностью самого понятия «качество», различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. В-третьих, тем, что основные социальные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе (студенты, преподаватели, государство, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и, поэтому предъявляют к нему разные требования. Двойственность, характерная понятию «качество образования», вытекает также из факта работы вуза одновременно на двух рынках (образовательных услуг и рынке труда).

Для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено *качество самих требований* (целей, стандартов и норм) и необходимые качественные ресурсы (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы и т. д.), то есть *качество условий*. При соблюдении этих двух аспектов качества важную роль играет *качество образовательных процессов* (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии и т. д.). Данная взаимосвязь всех аспектов качества высшего образования лежит в основе экономического развития (рисунок).



Рисунок 1 – Взаимосвязь качества высшего образования и экономического развития

Но, как правило, говоря о качестве высшего образования, чаще имеют в виду качество результатов образовательной деятельности вуза, а все остальное рассматривается как необходимые условия получения этих резуль-

татов. Все категории потребителей (индивиды, общество, работодатели, государство и сами вузы) заинтересованы в качестве высшего образования, но конечные цели у них разные, хотя и взаимосвязанные, соответственно, и требования к качеству у них будут различные.

В целом, можно сделать вывод, что высокое качество высшего образования сегодня – это:

- соответствие содержания образовательных программ требованиям заказчиков (государство, бизнес, личность) и образовательных стандартов;
- высокая удовлетворенность заинтересованных сторон (учащихся, работодателей и др.) качеством образовательных услуг, в том числе повышение успешности граждан;
- высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников образовательного учреждения своей работой;
- положительное влияние на общество, повышение общей культуры и образованности его граждан;
- положительное влияние на эффективность экономики страны, в частности, усиление позиций государства на мировой арене.

Таким образом, проблема качества образования, существовавшая на всем протяжении развития общества, остается актуальной и по сей день. На современном этапе развития ее актуальность обусловлена тем, что фактический уровень образования и развития человека (его интеллекта, способностей, нравственности, культуры и т. д.) оказывается ниже тех требований (того уровня), которые предъявляет к нему общество в конкретный исторический момент. При этом требования к человеку постоянно возрастают.

Библиографический список

1. **Бек, У.** Общество риска. На пути к другому модерну [Текст]/ У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. **Делез, Ж.** Нарративное знание [Электронный ресурс]/ Ж. Делез, Ф. Гваттари. – Режим доступа: <http://www.courier.com.ru/homo>
3. **Хабермас, Ю.** Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью [Текст]/ Ю. Хабермас. – М.: Издат. центр «АКАДЕМИА», 1995. – 245 с.
4. **Лиотар, Ж.-Ф.** Состояние модерна [Текст]/ Ж.-Ф. Лиотар. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
5. **Российский** статистический ежегодник. 2009: Стат. сб./Росстат [Текст]. – М., 2009. – 795 с.
6. **Шафранов-Куцев, Г. Ф.** Качество образования в стратегии управления классическим университетом [Текст]/ Г. Ф. Шафранов-Куцев, А. Ю. Деревнина // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 2. – С. 28–33.
7. **Реформа** образования: новый вектор? // Государственный университет - Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/prensa2002/default.php?show=19453&selected=610&PHPSESSID=0816d4f2ec243671183f98420c0773be>

УДК 378.147:51+336

Бурмистрова Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Омского филиала федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации», bur_na_a@mail.ru, Омск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ФИНАНСОВОЙ СФЕРЫ**

Burmistrova Natalia Alexandrovna

Candidate of Pedagogics, associate professor of the chair of Higher Mathematics The Omsk branch of the federal state educational institution of higher professional education "Academy of Budget and Treasury of Ministry of Finance of the Russian Federation", bur_na_a@mail.ru, Omsk

**PROFESSION-ORIENTED TEACHING
OF MATHEMATICS AS MEANS OF MATHEMATICAL
COMPETENCY DEVELOPMENT OF FUTURE
SPECIALISTS IN THE FINANCIAL SECTOR**

Рыночная экономика существенно повышает требования к качеству подготовки конкурентоспособных выпускников экономических вузов. Направленность образовательного процесса на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности может быть обеспечена как средствами дисциплин профессиональных и специальных циклов, так и дисциплин естественнонаучного и математического цикла. В этой связи, качество математической подготовки студентов во многом определяет уровень сформированности профессионально значимых знаний, умений, навыков и личностных качеств будущих специалистов [1].

В соответствии с основными направлениями модернизации отечественного профессионального образования, регламентированными положениями Болонской декларации, концептуальной основой профессионально направленного обучения в высшей школе является *компетентностный подход*.

В рамках настоящей статьи рассмотрим особенности организации профессионально направленного обучения математике студентов специальности «Финансы и кредит» в условиях реализации компетентностного подхода.

Под профессиональной направленностью обучения математике будем понимать такое содержание учебного материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют системной логике построения курса математики и моделируют познавательные и практические задачи профессиональной деятельности будущего специалиста [3].

По мнению М. В. Носкова, В. А. Шершнёвой [6] проблема профессионально направленного обучения математике имеет три главных аспекта. Первый состоит в определении содержания профессионально направленного обучения математике, второй связан с повышением мотивации изучения математики, а третий заключается в поиске средств, методов и форм организации профессионально направленного обучения математике.

Применительно к экономическим вузам содержательный и методический аспекты профессионально направленного обучения математике разработаны для отдельных направлений подготовки и ряда специальностей, одной из которых является специальность «Финансы и кредит», крайне слабо.

Анализ образовательной практики показывает, что одним из возможных путей формирования содержания профессионально направленного обучения математике будущих специалистов финансовой сферы является создание комплексов профессионально ориентированных математических задач и разработка методики их использования, позволяющая не просто обучать математике, а формировать способность осознанно применять математические знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, означает новый компетентностный уровень математической подготовки.

В качестве профессионально ориентированных математических задач с экономическим содержанием в рамках настоящей работы будем рассматривать задачи с практическим содержанием, в котором отражаются межпредметные связи математики с экономикой и раскрываются прикладные аспекты научных знаний в профессиональной деятельности.

Результаты анализа требований государственного образовательного стандарта специальности «Финансы и кредит» в части содержания учебной дисциплины «Математика» позволили определить типологию профессионально ориентированных математических задач экономического содержания, соответствующих видам профессиональной деятельности специалиста финансовой сферы (табл. 1).

Таблица 1 – Типология профессионально ориентированных математических задач по видам деятельности специалиста финансовой сферы

№	Виды профессиональной деятельности специалиста финансовой сферы	Типы профессионально ориентированных математических задач	Примеры задач, используемых при обучении математике
1	2	3	4
1.	Финансовая и кредитная деятельность	Оценка эффективности инвестиций	Задачи начисления простых и сложных процентов; задачи непрерывного начисления процентов
2.	Планово-экономическая деятельность	Исследование балансовых соотношений	Задачи планирования производства в рамках соответствия затрат выпуску; определение равновесной цены

1	2	3	4
3.	Аналитическая деятельность	Определение приоритетов в условиях ограниченных ресурсов	Задачи линейного и динамического программирования
4.	Налоговая деятельность	Оптимизация налогообложения	Задачи, использующие средства дифференциального и интегрального исчислений
5.	Организационно-управленческая деятельность	Использование приемов формализации и интерпретации	Задачи сетевого планирования; задачи теории игр
6.	Нормативно-методическая деятельность	Применение приемов анализа и синтеза в работе с информацией	Задачи, использующие возможности информационных компьютерных технологий

Анализ таблицы показывает, что профессионально ориентированные задачи экономического содержания, используемые в рамках учебной дисциплины «Математика», являются средством развития первичных навыков математического моделирования экономических процессов, обеспечивая при этом формирование умений и навыков, характеризующих профессиональные функции будущего специалиста финансовой сферы.

Изучение потенциальных возможностей профессионально ориентированных задач позволило определить их дидактические функции:

- развитие познавательной мотивации к изучению математике;
- формирование приемов формализации и интерпретации как основных составляющих умения моделировать;
- развитие приемов умственной деятельности: анализа, синтеза и т. д.

Продемонстрируем дидактические функции профессионально ориентированных задач на примере задачи об исследовании ценовой политики с помощью модели спроса и предложения.

Задача. В экономической ситуации, сложившейся на рынке товара с известными функциями спроса и предложения $D(p) = \frac{3p+14}{p+3}$, $S(p) = p+2$, требуется определить доход от продажи товара при равновесной цене, эластичность спроса и предложения в точке равновесия и изменение дохода при увеличении равновесной цены на 10%.

Решение

Равновесную цену определим из условия

$$D(p_0) = S(p_0) \Rightarrow \frac{3p_0+14}{p_0+3} = p_0+2 \Rightarrow p_0 = 2 \quad (\text{ден.ед.}).$$

Доход от продажи товара в точке рыночного равновесия рассмотрим как произведение цены и объема реализованной продукции

$$R(p) = p \cdot D(p) \Rightarrow R(2) = 2 \cdot \frac{3 \cdot 2 + 14}{2 + 3} = 2 \cdot \frac{20}{5} = 8 \quad (\text{ден.ед.}).$$

Визуализацию полученных результатов представим с использованием графической модели рыночного равновесия. Для этого функции спроса и предложения запишем в виде обратных зависимостей

$$D(p) = \frac{3p+14}{p+3} \Rightarrow D(q) = \frac{3q-14}{3-q} \Rightarrow D(q) = -3 + \frac{5}{q-3} ;$$

$$S(p) = p+2 \Rightarrow S(q) = q-2$$

По смыслу задачи $p > 0, q > 0$, следовательно, графики функций спроса и предложения изображаем в первом квадранте (рис. 1).

В том случае, если от точки рыночного равновесия E опустить перпендикуляры к координатным осям, то графической иллюстрацией размера полученного дохода является площадь прямоугольника, расположенного под точкой равновесия ($4 \cdot 2 = 8$).

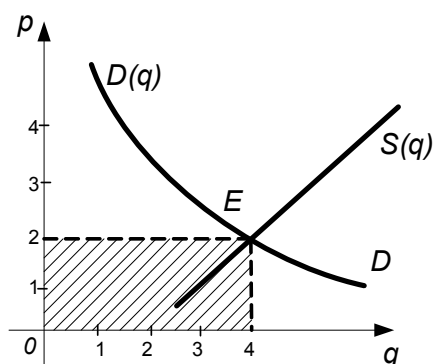


Рисунок 1 – Графическая модель рыночного равновесия

Найдем эластичность спроса и предложения при равновесной цене

$$E_p(D) = \frac{p}{D(p)} \cdot D'(p) \Rightarrow E_p(D) = \frac{5p}{(p+3)(p+14)} \Rightarrow E_{p=2}(D) = -0,1;$$

$$E_p(S) = \frac{p}{S(p)} \cdot S'(p) \Rightarrow E_p(S) = \frac{p}{p+2} \Rightarrow E_{p=2}(S) = 0,5.$$

Полученные значения коэффициентов эластичности свидетельствуют о том, что спрос и предложение данного товара при равновесной цене неэластичны. Следовательно, изменение рыночной цены не приведет к резкому изменению объемов спроса и предложения.

Оценим влияние цены на изменение дохода от продажи товара. Коэффициент эластичности функции дохода $R(p)$ определяет формула $E_p(R) = 1 + E_p(D)$, где $E_p(D)$ – коэффициент эластичности спроса.

Следовательно, при увеличении равновесной цены на 10%, доход изменится на $10 \cdot E_p(R) = 10 \cdot (1 + E_{p=2}(D)) = 10(1 + (-0,1)) = 9$, то есть возрастет на 9%.

Ответ: доход 8 ден.ед.; $E_{p=2}(D) = -0,1$; $E_{p=2}(S) = 0,5$; прирост дохода составляет 9%.

Таким образом, экономическая интерпретация результатов решения профессионально ориентированной математической задачи подтверждает теоретическое утверждение экономической науки о том, что *с ростом цены для товаров эластичного спроса доход от реализации продукции уменьшается, а для товаров неэластичного - увеличивается.*

При анализе дидактических функций рассмотренной задачи возникает вопрос: В чем заключаются преимущества профессионально ориентированных задач при обучении математике? Ответ, на наш взгляд, является очевидным. Поскольку современное обучение невозможно без придания ему личностного смысла, формирования познавательного интереса к изучаемой области знаний, то текстовый характер задач направлен, в первую очередь, на усиление мотивации студентов, обусловленной предстоящей профессиональной карьерой. Кроме того, целенаправленное выделение из общей совокупности условий текстовой задачи необходимых, предполагает развитие способностей к адекватному восприятию новой информации, переориентации и переструктурированию ее в зависимости от ситуации, то есть обеспечивает формирование приемов анализа, синтеза, обобщения и т. д., а также способов формализации исходных данных и интерпретации получаемых результатов.

Указанные преимущества профессионально ориентированных математических задач, придающие обучению личностно ориентированный характер, дополняет их роль в реализации межпредметных связей математики, поскольку, решая такие задачи, студенты развивают умение анализировать ситуации, характерные для сферы будущей профессиональной деятельности, поэтому опыт решения таких задач и есть основной фактор, обеспечивающий реализацию профессионально направленного обучения математике в условиях компетентностного подхода.

Выделенные дидактические функции задач трансформированы нами в критерии отбора профессионально ориентированных математических задач экономического содержания:

- экономическая фабула задачи, способствующая мотивации изучения математического материала;
- присутствие в задаче основных и доступных проблем, характерных для финансовой сферы;
- технологическая направленность процесса решения, требующая ответственности полученного результата решения его целевому назначению;
- достоверность числовых значений параметров и полученного результата решения задачи;
- межпредметный характер задач, проявляющийся либо в условии, либо в процессе решения.

При конструировании комплекса профессионально ориентированных математических задач экономического содержания, обеспечивающего фор-

мирование у студентов первичных навыков математического моделирования экономических процессов при обучении математике, нами использовалась схема, содержащая примеры таких задач в соответствии с типами экономико-математических моделей (рис. 2).

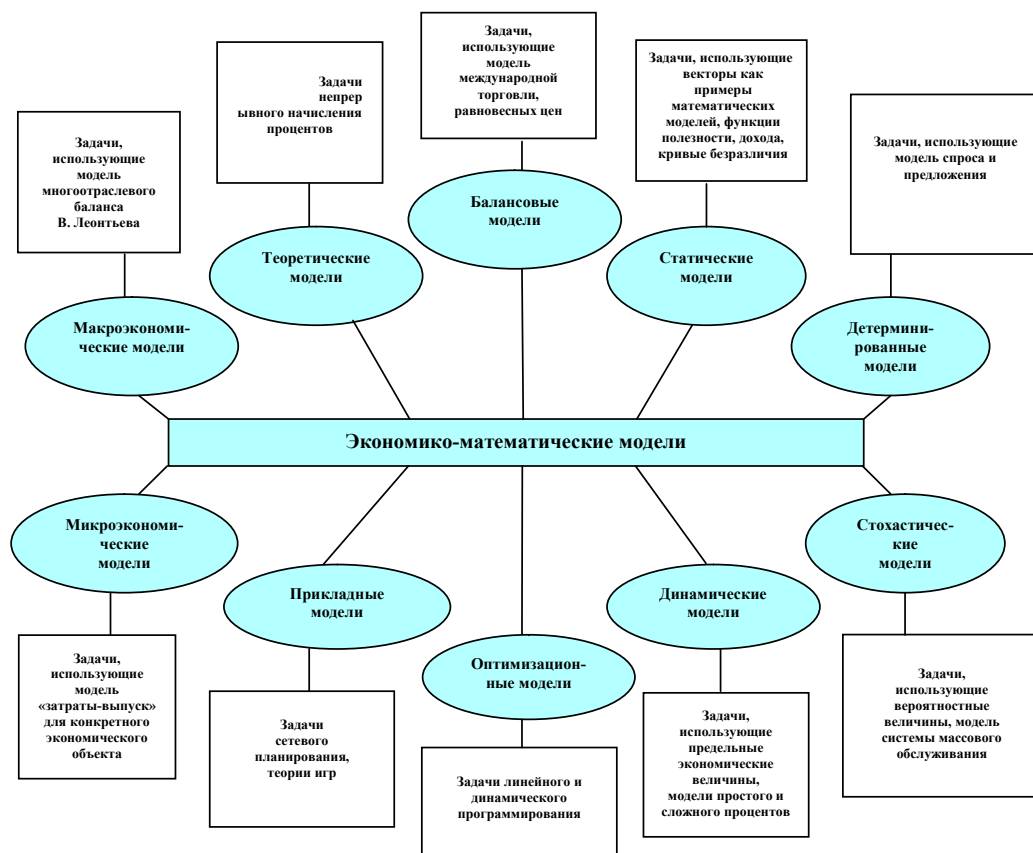


Рисунок 2 – Примеры профессионально ориентированных математических задач в соответствии с типами экономико-математических моделей

При исследовании методического аспекта профессионально направленного обучения математике следует отметить, что структурирование учебной информации в виде задач, за которыми просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности, способствует усвоению студентами абстрактных знаний как знаковых систем, наложенных на канву этой деятельности, и обеспечивает возможность использования технологии контекстного обучения.

Целесообразность включения в образовательный процесс разработанной А. А. Вербицким [4] теории контекстного обучения состоит в том, что сконструированные при помощи учебной информации задачи определяют контуры профессионального будущего и наполняют познавательную деятельность студентов личностным смыслом.

Используя теоретические исследования, результаты практического опыта, в условиях реализации технологии контекстного обучения нами разработан комплекс профессионально ориентированных задач, обеспечиваю-

щий формирование первичных навыков математического моделирования экономических процессов в курсе математики. Структура комплекса задач представлена в таблице (табл. 2).

Таблица 2 – Структура комплекса профессионально ориентированных математических задач экономического содержания

№	Раздел дисциплины «Математика»	Примеры профессионально ориентированных математических задач
1	Элементы аналитической геометрии	Задачи, использующие векторы и операции над ними как примеры математических моделей, а также функции полезности, прибыли, дохода, издержек, кривые безразличия, модель спроса и предложения.
2	Линейная алгебра	Задачи, использующие матрицы, системы линейных уравнений как примеры математических моделей, а также модель многоотраслевого баланса, модель равновесных цен, модель международной торговли.
3	Введение в исследование операций	Задачи линейного и динамического программирования, сетевого планирования, теории игр.
4	Математический анализ	Задачи, использующие модель непрерывного начисления процентов, модели простого и сложного процентов, а также предельные экономические величины (предельную выручку, затраты и т. п.), производственные функции, коэффициенты эластичности.
5	Элементы теории вероятностей и математической статистики	Задачи, использующие вероятностные величины (оценку качества продукции, надежности ценных бумаг и т. п.), а также модель системы массового обслуживания.

Выделим основные принципы, положенные в основу конструирования комплекса задач:

- *общеметодический принцип*, предъявляющий к задаче требование быть формой организации учебно-познавательной деятельности студентов, а также являться средством формирования предметных знаний, умений, навыков и опыта деятельности, адекватных содержанию профессиональных функций;

- *принцип фундаментальной направленности*, обеспечивающий развитие приемов умственной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д.;

- *принцип профессиональной направленности*, способствующий формированию приемов формализации и интерпретации как основных составляющих умения моделировать и обеспечивающий развитие познавательной мотивации, обусловленной профессиональными интересами.

Решая в курсе математики профессионально ориентированные задачи экономического содержания, студенты не просто овладевают знаниями, умениями и навыками, а формируют предметную *математическую компе-*

ментность, которая определяет уровень освоенных студентами компетенций, состоящих в способности использовать полученные знания, умения, навыки и личностные качества в будущей профессиональной деятельности.

Учитывая вышесказанное, вслед за М. В. Носковым, В. А. Шершнёвой [5] в структуре *математической компетентности*, формируемой при обучении математике в условиях компетентностного подхода, будем выделять следующие компоненты:

- 1) математические знания, умения и навыки (*математико-теоретическая компетентность*);
- 2) навыки математического моделирования в области профессиональной деятельности (*математико-прикладная компетентность*);
- 3) способность использовать компьютерные технологии в процессе математического моделирования в области профессиональной деятельности (*математико-информационная компетентность*).

Следует отметить, что традиционно умение использовать компьютерные технологии формируется при обучении информатике, однако этого недостаточно. В условиях современного информационного общества студенту необходимы не только знания о компьютерных технологиях, которые он получает на занятиях по информатике, но и опыт их использования в процессе решения профессионально ориентированных математических задач в процессе обучения математике [2].

Подводя итог, выделим наиболее важные методические особенности разработанного комплекса профессионально ориентированных задач, направленного на формирование математической компетентности будущих специалистов финансовой сферы:

- текстовая форма профессионально ориентированных математических задач экономического содержания, демонстрирующая возможность сочетания познавательного интереса и профессиональной мотивации, придает обучению личностно ориентированный характер;
- включение профессионально ориентированных задач в учебный процесс способствует реализации интегративных связей математики и общепрофессиональных экономических дисциплин;
- овладение навыками математического моделирования при решении профессионально ориентированных математических задач обеспечивает личностное включение студентов в освоение основ будущей профессиональной деятельности в условиях контекстной технологии обучения.

Таким образом, комплекс профессионально ориентированных математических задач экономического содержания, выступая в роли средства формирования навыков математического моделирования, определяет возможность реализации профессионально направленного обучения математике будущих специалистов финансовой сферы в условиях компетентностного подхода.

Библиографический список

1. **Бурмистрова, Н. А.** Компетентностный подход к обучению математике как основа профессиональной подготовки студентов экономических вузов [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 40–42.
2. **Бурмистрова, Н. А.** Роль информационных технологий в обучении студентов математическому моделированию экономических процессов при реализации компетентностного подхода [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 73–79.
3. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. **Вербицкий, А. А.** Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–51.
5. **Носков, М. В.** Какой математике учить будущих бакалавров? [Текст] / М. В. Носков, В. А. Шершнёва // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 44–48.
6. **Носков, М. В.** Компетентностный подход к обучению математике [Текст] / М. В. Носков, В. А. Шершнёва // Высшее образование в России. – 2005 – № 4. – С. 36–39.

УДК 37.01(075.8)

Погоньшева Дина Алексеевна

Кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой автоматизированных информационных систем и технологий Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, dinochka32@mail.ru, Брянск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА

Pogonysheva Dina Alekseevna

Candidate of economic sciences, docent, manager head of informative CASS and technologies of the Bryansk state university of the name of academician I. G. Petrovskogo, dinochka32@mail.ru, Bryansk

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE AGRARIAN SCHOOL

Развитие информационного общества порождает новые требования к характеру и качеству профессиональной деятельности специалистов высшей квалификации, в том числе аграрного профиля. В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., в Федеральном законе «Об образовании», в Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2006–2010 годы» и других нормативно-правовых документах отмечено

существенное возрастание значимости личности в жизни общества, наличие многовариантных решений во всех сферах деятельности, требующих прогностической оценки их последствий, потребность общества в развитии у специалистов способностей к активному, гуманистически ориентированному мышлению, формированию у них инновационного преобразующего интеллекта.

Высокая значимость агропромышленного комплекса определила актуальность разработки национального проекта «Развитие АПК», Федерального закона «О развитии сельского хозяйства», Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 гг., нацеливающих на обеспечение аграрной сферы высококвалифицированными, социально мобильными специалистами, формирующими развитие АПК. Существует актуальная потребность высшей профессиональной школы в моделировании социо-человеко-природных образовательных комплексов, обусловленная социально-преобразующей ролью АПК, обеспечивающего продовольственную безопасность страны, задачами прогнозирования эффективности профессиональной подготовки студентов аграрного вуза в условиях вхождения России в единое мировое образовательное пространство, социальной потребностью в специалистах аграрного профиля с высокоразвитой профессиональной компетентностью, обладающих умением разрабатывать комплексные проблемы в аграрной сфере.

Ключевая роль в реализации нововведений согласно Болонских соглашений, внедрении компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов принадлежит преподавателям вуза. За основные стороны труда преподавателя принимаются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность педагога. Сложность подготовки преподавателей высшей профессиональной школы состоит в том, что они должны быть специалистами в разных областях: знать основы преподаваемой науки, знать педагогику и психологию высшей школы. К основным направлениям и функциям профессионально-педагогической деятельности относят развитие, обучение и воспитание студентов. Обладание высокой бинарной подготовленностью служит гарантом успешной профессиональной метадеятельности – деятельности, связанной с управлением образовательной деятельностью студентов аграрного вуза. Выделяют следующие этапы профессионально-педагогической деятельности: проектировочно-конструктивный; организационно-технологический; коммуникативно-регуляционный; контрольно-оценочный; аналитико-рефлексивный. Удовлетворение образовательных потребностей будущих специалистов АПК требует от преподавателей вузов повышения уровня профессиональной компетентности и индивидуальной мобильности.

«Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей професси-

ональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [3, с. 34].

Профессиональная компетентность – это многоуровневая профессионально-личностная характеристика, отражающая готовность и способность педагога выполнять профессиональные функции и решать профессиональные задачи, проявляющаяся в субъектности, стиле индивидуальной деятельности, в использовании рационального опыта развития обучающегося, в создании оптимальных условия для продвижения субъекта образовательного процесса по выбранной им образовательной траектории.

Дефиниция «профессиональная компетентность» имеет проблемно-практический, смысловой и ценностный аспекты. Профессиональная компетентность включает такие разновидности, как специальная, социальная, психологическая, информационная, коммуникативная, экологическая, валеологическая компетентности [там же]. Профессиональная компетентность преподавателя, являясь важнейшей характеристикой личности, формируется и реализуется лишь в процессе профессиональной деятельности.

Анализ теории и практики профессионально-педагогической деятельности послужил основой для выделения следующей структуры профессиональной компетентности преподавателя вуза:

- концептуальный блок, являющийся индивидуальным для каждого преподавателя, включающий знание преподаваемой дисциплины, ее основ, знание концепций смежных дисциплин, дисциплин эколого-социально-экономического блока;
- инвариантная часть, включающая умения преподавателя изложить учебный материал с использованием традиционных и инновационных образовательных технологий; определить оптимальное сочетание форм, методов и средств и др.;
- техника оптимального педагогического общения (вербальное и невербальное);
- качества личности, включающие врожденные способности, социальный интеллект, авторитет преподавателя [2].

Принимая во внимание интегративную природу профессиональной компетентности, педагоги в состав базовых компетентностей преподавателя вуза включают психолого-педагогическую, коммуникативную, управленческую, креативную компетентности и др.

Психолого-педагогическая компетентность преподавателя включает систему знаний: психологию личности; психологию образовательной деятельности студентов; психологию студенческого коллектива; основы психодиагностики; сущность, значение и роль высшего профессионального образования (ВПО); содержание и образовательные программы ВПО; технологии ВПО и др. К основным педагогическим умениям относятся: умение увидеть педагогическую проблему и оформить ее в виде совокупности педагогических задач; умение, отвечающее на вопросы: кого учить, чему учить, как учить; умение совершенствовать свою работу; умение актуализировать

свой творческий потенциал; умение вести воспитательную работу среди студентов и др. Помимо этого в состав психолого-педагогической компетентности включают педагогические способности. Залогом успешной научно-профессиональной деятельности преподавателя выступает высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности. Рациональная организация учебных занятий, эффективное руководство научно-исследовательской и самостоятельной работой студентов, производственной и учебной практикой, курсовым и дипломным проектированием, высокий уровень самоорганизации неразрывно связаны с социально-организационной компетентностью преподавателя. Обладание креативной компетентностью позволяет педагогу осуществлять эффективную научно-педагогическую и исследовательскую деятельность [4].

В совокупности средств, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности специалистов аграрного профиля, важная роль принадлежит оптимизационному моделированию образовательного процесса в вузе. В связи с этим нами разработана программа повышения квалификации преподавателей аграрных вузов «Оптимизационное моделирование как средство выполнения образовательных стандартов нового поколения», включающая три образовательных модуля.

В первом модуле «Современные тенденции развития профессионального образования» раскрыты особенности современного этапа развития непрерывного аграрного профессионального образования; содержание государственных образовательных стандартов нового поколения; научно-методическое обеспечение образовательного процесса в аграрном вузе; раскрыты общественно-исторические предпосылки проблемы оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза: изменение позиции общества и личности в отношении целей и задач высшего аграрного образования; ориентация на общую и профессиональную культуру специалистов аграрного профиля; недостаточность информационно-образовательных ресурсов в системе высшего аграрного образования; появление альтернативных моделей профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; наличие экологического кризиса в отношениях человека с природой и поиском эффективных технологий его разрешения; переход от индустриальных к постиндустриальным технологиям в сфере АПК.

Во втором модуле представлены теоретико-методологические положения. Под оптимизацией педагогического процесса выдающийся ученый Ю. К. Бабанский понимал научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания с точки зрения определенных критериев [1]. В качестве критериев оптимальности исследователь рассматривал достижение школьниками таких результатов обучения, которые соответствуют поставленным целям и реальным учебным возможностям всех обучающихся; соблюдение нормативов затрат времени преподавателей и обучающихся на аудиторную и самостоятельную работу и др.

Предметом оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза выступают модель профессиональной деятельности и модель личности специалиста. Модель специалиста включает интегративные социальные, личностные, профессиональные и полипрофессиональные характеристики, адекватные современным общественно-политическим и социально-экономическим условиям. В свернутом виде обе модели представлены в государственных образовательных стандартах.

Сущностные характеристики оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза включают: понятие «оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов аграрного вуза», его содержательные, процессуальные, личностные, критериальные и уровневые характеристики; функции и свойства оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов – системность, гуманизм, динамичность, адаптивность, интегрированность, полифункциональность; критерий оптимальности моделирования профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного профиля - достижение каждым студентом максимально возможного для него уровня профессиональной компетентности в условиях нормативного использования учебного времени.

Оптимизационное моделирование образовательного процесса способствует практической реализации личностно ориентированного профессионального образования (личностное и профессиональное саморазвитие студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности), компетентностного подхода (формирование у будущих специалистов социальной, коммуникативной, информационной, специальной и когнитивной ключевых компетенций), интегративного подхода, отражающего межпредметную координацию содержания учебных дисциплин (внешняя интеграция) и формирование интегральных характеристик личности будущего профессионала (внутренняя интеграция); позволяет на научной основе проектировать траекторию личностного и профессионального развития современного выпускника аграрного вуза; компоненты и варианты структурирования содержания профессиональной подготовки, а также способы межпредметного взаимодействия дисциплин учебного плана аграрного вуза; активные, развивающие формы и методы профессиональной подготовки студентов; средства программного и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; результаты профессиональной подготовки и методику выявления уровней готовности выпускников к профессиональной деятельности позволяет проектировать развивающее будущее специалиста АПК инновационное образовательное пространство, прогнозировать на этой основе эффективные траектории субъектов образовательного процесса.

Оптимизационная модель профессиональной подготовки студентов аграрного вуза образует информационное отражение ведущих факторов (социокультурных, социально-экономических, психолого-педагогических),

закономерностей (результативность оптимизационного моделирования подготовки студентов обусловлена образовательными потребностями общества и личности, образовательными ресурсами общества и вуза, организационно-педагогическими условиями (принципы целеполагания, развития, субъектности); результативность оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов – уровень профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста-агрария зависит от потребности субъекта образовательного процесса в оптимальном сочетании инновационных и традиционных форм, методов и средств (принципы вариативности, индивидуализации); развитие творческого потенциала будущего специалиста АПК (принципы проблемности, креативность) с учетом критерия оптимальности, учитывающего интересы субъектов образовательного процесса.

Основными тенденциями оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза являются: гуманизация, фундаментализация, междисциплинарность, информатизация, компьютеризация, интегративность, непрерывность.

Гуманизация образования ориентирует на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, создает оптимальные условия для развития и саморазвития личности. Выпускник-аграрий должен уметь использовать информационные технологии в учебной и профессиональной деятельности в сфере АПК; обладать креативным инновационно-преобразующим мышлением; уметь работать в команде в условиях межкультурного и межпрофессионального сообщества; владеть гражданскими и социальными компетенциями. Гуманизация предусматривает приоритет образовательных потребностей, возможностей, индивидуальных особенностей студентов-аграриев; создает оптимальные условия для их всестороннего развития; формирует субъект-субъектные отношения в учебной и профессиональной деятельности в аграрной сфере; активизирует рефлексию, самоанализ, самоактуализацию будущих специалистов-аграриев. Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов обеспечивает с учетом образовательных ресурсов аграрного вуза научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего варианта профессиональных задач, оптимизацию содержания, оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм и методов развития, обучения и воспитания будущих специалистов-аграриев по выбранным критериям оптимальности, учитывающим интересы субъектов образовательного процесса.

Фундаментализация аграрного образования означает приоритет единства методологической, теоретической, технологической и практической подготовки студентов-аграриев. Развитие системы профессионального аграрного образования ориентирует на сохранение единства аграрного образования, аграрной науки, агропромышленного производства. Данные направления проецируются на образовательный процесс, формируя партнерские

отношения субъектов образовательного процесса, сельских товаропроизводителей и научных работников, заведомо осуществляются в оптимальных формах, обеспечивающих формирование глубоких теоретических знаний, прочных умений, навыков, значимых общекультурных и профессиональных способностей, социальных качеств личности будущих специалистов, приобретения опыта успешной субъектной профессиональной деятельности. В условиях информатизации общества будущий специалист-аграрий должен владеть методологией научных исследований и аналитическими навыками, которые неразрывно связаны с технологией математического моделирования социально-экономических и производственно-технологических процессов, решением профессиональных задач на компьютере в различных программных средах.

Межпредметные связи в образовательном процессе аграрного вуза обусловлены задачами формирования системы теоретических знаний, отражающих системное единство совокупности отраслей агропромышленного комплекса. Междисциплинарность характеризуется креативным воздействием на обучающихся. Междисциплинарные курсы по математическому моделированию социально-экономических и производственных процессов в аграрной сфере содержат полипрофессиональные и трансдисциплинарные знания, служащие основой формирования общей и профессиональной культуры, специальных, общепрофессиональных и ключевых компетенций.

Фундаментальность, междисциплинарность и системность – ведущие доминанты высшего профессионального аграрного образования. Феномен полидисциплинарности и трансдисциплинарности представляет собой ключевую характеристику современной высшей аграрной школы, обуславливающую инновационно-преобразующий характер профессиональной подготовки студентов-аграриев.

Информатизация аграрного образования связана с внедрением в образовательный процесс современных информационных технологий, подготовку конкурентоспособных специалистов-аграриев, обладающих инновационным креативным мышлением, на основе полномасштабного использования информационных ресурсов мирового образовательного сообщества. Оптимизационное моделирование информационно-образовательной среды аграрного вуза обуславливает результативное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее формирование конкурентоспособного специалиста.

Компьютеризация аграрного образования и АПК тесно связана с повсеместным внедрением компьютеров и периферийных устройств, необходимых для реализации информационных потребностей студентов-аграриев, успешным решением профессиональных задач, компьютеризацией производственных процессов в отраслях растениеводство и животноводство.

Интеграция ориентирует на взаимопроникновение, уплотнение, сжатие учебной и научной информации. Такой подход является необходимым условием фундаментализации аграрного образования и одновременно

критерием качества профессиональной подготовки по фундаментальным и профильным дисциплинам учебного плана, мощным средством личностного и профессионального развития и саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации обучающихся, формирования профессиональной компетентности конкурентоспособных специалистов аграрного профиля. В агропромышленном комплексе основными формами интегрирования отрасли с промышленностью на современном этапе являются агропромышленные предприятия, имеющие в своем составе промышленные производства по переработке сельскохозяйственной продукции, агропромышленные объединения и научно-производственные объединения, где наиболее полно находит соединение науки с производством и др. Важнейшая образовательная задача современного аграрного вуза состоит в формировании у выпускников умения строить целостные модели решения проблем АПК на основе междисциплинарной интеграции изучаемых учебных дисциплин.

Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов должно строиться на стратегических принципах: непрерывность, предполагающая оптимизацию целостного процесса формирования будущего специалиста-агрария; единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности студента-агрария; демократизация жизнедеятельности аграрного вуза и др.

Оптимизация образовательного пространства резко усиливает потребность будущих специалистов аграрного профиля в самообразовании и самосовершенствовании, как ключевых доминант креативной личности, обладающей инновационным преобразующим интеллектом. Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного профиля ориентирует исследователя на создание оптимальной образовательной среды, обеспечивающей каждого обучающегося индивидуальной эффективной образовательной траекторией; формирование и удовлетворение потребности субъекта образовательного процесса в саморазвитии и самосовершенствовании; соответствие требованиям современного аграрного производства; единство аграрного образования, науки и агропромышленного производства.

Третий модуль программы является практико-ориентированным. Дидактический механизм оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза реализуется на основе информационных технологий, являющихся инструментом развития личностных и профессиональных компетенций специалистов АПК. Информационно-технологическое обеспечение оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов включает в себя диагностику образовательной среды аграрного вуза; варианты структурирования содержания профессиональной подготовки студентов; способы межпредметного взаимодействия дисциплин учебного плана аграрного вуза; активные, развивающие формы и методы профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; средства программного и учебно-методического обеспечения процесса профессио-

нальной подготовки студентов аграрного вуза; результаты профессиональной подготовки и методику выявления уровней готовности выпускников аграрного вуза к профессиональной деятельности.

Большое внимание уделяется использованию продуктивных методов профессионального развития студентов в инновационном профессионально-образовательном пространстве аграрного вуза. Слушатели знакомятся с интерактивными образовательными технологиями. Особое значение принадлежит кейс-методу, который в плане профессиональной подготовки будущих специалистов способствует формированию умения творчески решать задачи по всем видам профессиональной деятельности в аграрной сфере; гуманизации и гармонизации субъект-субъектных отношений; развитию и саморазвитию, самосовершенствованию студентов; формирует креативный стиль деятельности будущего специалиста аграрного профиля.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса.[Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. **Катаева, М. Л.** Оценка уровня профессиональной компетентности преподавателей колледжа к использованию моделирования профессиональной деятельности в подготовке будущих педагогов// http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5828/Itemid,118/
3. **Педагогика** профессионального образования/ Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
4. **Шарипов, Ф. В.** Профессиональная компетентность преподавателя вуза// http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/1_2010/72_77.pdf

УДК 378:51

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

Захарова Ольга Александровна

Аспирантка кафедры педагогика и психология Сибирской академии финансов и банковского дела, yfefelova@ya.ru, Новосибирск

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Skibitskiy Edward Grigorievich

Doctor of in Pedagogic, professor, head of Pedagogic and psychology department of Siberian Academy of Finance and banking working, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

Zacharova Olga Aleksandrovna

Post-graduate student Pedagogic and psychology department of Siberian Academy of Finance and banking working, yfefelova@ya.ru, Novosibirsk

**SALE SET OF TEACHING IN HIGH SCHOOL TEACHING
INDIVIDUALIZATION FUTURE PROFESSIONALS**

Эффективность обучения дисциплинам в вузе, подготовка студентов как специалистов, зависит от разработки педагогических условий образовательном процессе вуза. Для выявления педагогических условий и индивидуализации обучения студентов в высшей школе определены такие пути: выяснение социального заказа общества по качеству подготовки выпускников; выявление сущности подготовки будущих специалистов; выявление специфики профессионального обучения в вузе будущих специалистов; использование возможностей интегративно-развивающего подхода [9]. Успешность выделения условий и средств зависит от чёткости определения структуры дидактического обеспечения в соответствии с конечной целью или результатом, которые должны быть достигнуты, а также от понимания того, что совершенствование, как правило, достигается за счёт реализации не одного, а целого ряда условий, их комплекса [2].

Комплекс – совокупность, сочетание объектов, предметов, действий, тесно связанных и взаимодействующих между собой, образующих единое целое [3]. Реализация индивидуализации обучения математике студентов в техническом вузе ведет к необходимости выявления условий образовательного процесса.

Разработанный в нашем исследовании комплекс педагогических условий индивидуализации обучения студентов в вузе представляет собой целостность педагогических обстоятельств, где условия это – разработка системы

учебно-профессиональных задач, обеспечение рефлексивного взаимодействия участников процесса обучения, организация непрерывного контроля компетенций; интегрированный курс, технология индивидуализации обучения студентов, компьютерная поддержка.

В научной литературе предпринимались попытки классификации условий, способствующих активизации учебной деятельности в процессе индивидуализации обучения математике студентов технических вузов: условий, цель которых заключается в обеспечении успеха формирования знаний и умений на основе управления процессом обучения и условий, в которых главное – включить каждого индивида в активное учение [1; 2; 4] и др. Эти общепедагогические требования необходимо учитывать при управлении любым процессом усвоения знаний и умений, формировании профессиональных, самообразовательных умений и навыков.

Для реализации комплекса педагогических условий индивидуализации обучения студентов в вузе проводился формирующий эксперимент, цель которого состояла в экспериментальной проверке их эффективности. На этом этапе исследования реализация комплекса педагогических условий и средств индивидуализации обучения студентов в вузе проходила через:

1) усиление роли межпредметных связей в процессе обучения в вузе (решение задач практической направленности). Цель – повышение практической и научно-теоретической подготовки студентов, обобщение характера учебной деятельности, которая дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и в будущей профессиональной жизни;

2) акцентирование внимания на теоретическом потенциале математических дисциплин (внедрение спецкурсов, использование элементов теоретических исследований в процессе обучения). Цель – повышение каждым студентом своей компетентности, углубление профессиональных знаний;

3) овладение студентами обобщенной структурой решения задач проходило в несколько этапов: овладение теорией, овладение методами применения теории к решению математических задач и перенос их на другие учебные дисциплины, анализ результатов решения задач. Цель – устранение разрыва между математическими знаниями и умениями;

4) непрерывное формирование математических знаний и умений студентов в процессе профессиональной подготовки (проведение СРС, консультаций, коллоквиумов, обобщение опыта математической деятельности). Цель – закрепление, сохранение, развитие профессионально важных математических навыков;

5) повышение роли индивидуализации обучения математике студентов для самообразования при применении различных форм обучения в вузе (лекции, индивидуальные домашние задания, подготовка докладов, рефератов, система задач для самостоятельного решения). Цель – сформировать способность к сознательному и самостоятельному усвоению знаний и приобретению умений;

б) оптимальное сочетание форм, методов и средств индивидуализации обучения студентов в учебной деятельности (развитие самостоятельности и творческого, эвристического характера деятельности студентов). Цель – сформировать способность к самостоятельному, творческому усвоению знаний и приобретению умений по предмету.

Формирование мотивационного компонента индивидуализации обучения в вузе будущих специалистов согласовалось с формированием мотивов и ценностей, побуждающих личность к непрерывному образованию. Формирование процессуально – деятельностного компонента предполагало развитие мышления, усвоения ведущих идей и понятий, использование средств и методов, в частности, на примере математики, в деятельности студентов.

Формирование рефлексивного компонента предполагало освоение студентом трех видов рефлексии: «неосознанная», «осознанная», «рефлексия управления ситуацией», что привело к существенному изменению в плане личностного развития. Реализация комплекса педагогических условий и средств индивидуализации обучения студентов математике в вузе проводилась с применением интегрированного курса, научно-методического сопровождения и педагогической технологии. Интеграция содержания разных дисциплинарных областей знаний приводит к расширению объёма терминологии и понятий, углублению их содержания, расширению поля деятельности законов и закономерностей, изучаемых в одной науке, за счёт переноса их в другие области знания.

Интеграция возможна как с качественной, так и с количественной стороны. Количественная сторона позволяет определить оптимальную систему знаний по предмету, входящих в структуру интегрируемого курса из нескольких учебных дисциплин. Качественная сторона показывает, какие именно знания, умения, навыки по степени их значимости для профессии целесообразно привлечь из других учебных дисциплин. Проведение интегрированных занятий ускоряет формирование целостных знаний, убеждений и мировоззрения студентов, сокращает сроки изучения учебных дисциплин. Это позволяет им повышать студентам интеллектуальный потенциал.

Например, введение в педагогический процесс интегрированного курса (ИК) «Методы математической физики» способствует целостному развитию личности специалиста, сочетанию математических и физических учебных дисциплин, пересмотру стиля и способов общения в процессе обучения. При использовании интегрированного курса активизируется самостоятельная учебная деятельность студентов, формируются логическое мышление, умения решать стандартные и нестандартные профессионально-учебные задачи.

Для разработки интегрированного курса были изучены и проанализированы государственные образовательные стандарты по математике и физике. Это позволило отобрать, систематизировать и структурировать содержание обучения, которое бы помогало студенту свободно ориентироваться в ос-

новах специальности и формировать умения решать учебно-профессиональные задачи, связанные с математикой. При построении содержания и структуры интегрированного курса, а также методических рекомендаций по его применению в процессе обучения были использованы модульный подход. Он предполагает цельность, завершенность, полноту и логичность построения содержательную учебную информацию (СУИ) в виде модулей, внутри которых эта информация структурируется как система модульных единиц и учебных элементов.

Освоение СУИ происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности. Гибкость такого решения основана на вариативности уровней сложности и трудности теоретического и практического учебного материала, предъявляемого студентам в процессе их учебной деятельности. Содержание каждой модульной единицы обусловлено его тематической направленностью и соотношением теоретического и практического материала.

Способность студентов к интеграции, структурированию и систематизации имеющихся знаний и умений для решения учебно-ориентированных задач мы считаем одним из критериев достижения высокого уровня творческого саморазвития личности. Модульная единица является конкретным носителем содержания обучения и основным структурным элементом, обеспечивающим гибкость интегрированного курса, его адаптивность к изменяющимся условиям организации занятий, разному уровню подготовки студентов, требованиям стандартов и т. д.

Обучение с применением комплекса педагогических условий и средств позволяет студентам лучше усваивать содержательную учебную информацию (СУИ). Студенты не боятся объёмов и сложности предъявляемой СУИ, так как модульная система обучения позволяет им планировать и контролировать свою учебную деятельность.

Результативность этого вида учебной деятельности зависит от педагогической полезности дидактического обеспечения, постановки дидактической цели и конечного результата. При проведении практических занятий педагог играет роль информатора, референта, координатора, наставника и стимулятора учебной деятельности студентов и предоставляет им средства достижения поставленных дидактических целей по повышению уровня профессионального обучения. Он объясняет теоретический материал, алгоритм выполнения учебных заданий и контролирует усвоение предъявляемой СУИ обучающимся. На этой основе он может менять темп и методику её изложения, структурировать и составлять задания. В ходе проведения таких занятий педагог следит за тем, чтобы учебная деятельность была направлена на достижение поставленной дидактической цели, выявляет уровень усвоения СУИ. Кроме того, он имеет возможность развивать умения самостоятельно учиться и, выступая в роли наблюдателя, консультанта, обеспечивать условия для самостоятельного поиска знаний из различных источников информации, привлекать студентов к решению наиболее сложных вопросов, а также подводит итоги их учебной работы.

Самостоятельная учебная работа – важнейшая составляющая процесса обучения, предполагающая индивидуальную активность студентов при закреплении полученных знаний, подготовке к учебным занятиям, выполнении учебных проектов и др. Наше исследование показало, что для её успешного осуществления у студентов необходимо сформировать готовность к такой учебной деятельности. Данная проблема особенно актуальна для изучения математических и технических дисциплин. Она направлена на содержательный аспект обучения в направлении профессионально-ориентированного обучения.

Научно-методическое сопровождение педагогической технологии представляет собой специально организованный процесс её апробации и внедрения в профессиональное обучение будущих специалистов, оказание субъектам процесса обучения методической помощи в решении задач реализации педагогической технологии. Кроме того, оно направлено на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе апробации педагогической технологии, и включает в себя информационное, организационное, методическое, психологическое, образовательное и коррекционное обеспечение. Роль преподавателя как субъекта процесса обучения заключается в предоставлении студенту необходимых условий саморазвития. Такие условия позволяют создать личностно-ориентированное обучение через его индивидуализацию и дифференциацию.

Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес для эксперимента вызывают система технология Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [7], технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко [9]. Указанные инновационные технологии – это технологии школьной педагогики, но их дидактические принципы применимы к педагогике высшей школы и могут послужить базой для разработки их вузовской модификации. Технология Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [11] построена на «содержательных обогащениях», куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образы, полученные путем абстракции.

Особенностью данной методики является целенаправленная учебная деятельность, признаки которой суть познавательно-побуждающие мотивы, цель сознательного развития, субъект-субъектные отношения педагога и обучаемого, направленность на методологию формирования знаний, умений, навыков и способов умственных действий, творческая рефлексия. Научно-методическое сопровождение педагогической технологии показывает, что профессиональная деятельность интегрирует в себе основные требования производственной среды к специалисту и определяет соответствующий заказ высшему учебному заведению на его подготовку, в том числе и по математическим дисциплинам. ИК является одной из оставляющих дисциплин, дающих подготовку специалисту к будущей профессиональной

деятельности На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрывается проблематика темы, логика изучаемого материала, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки. Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, целесообразно для каждой учебной дисциплины по математике произвести очень тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Формирующий эксперимент применяется в разных формах. Одна из них – аудиторный эксперимент неотделима от повседневной работы педагога в вузе. В этом случае исследователь должен иметь специальную доминирующую установку не только научить студентов чему-либо, но и выявить психические способности обучаемых в процессе добывания знаний. Если ставится это главной целью, то опрос студентов с различной успеваемостью, выясняющий характер приобретенного нового знания, который всегда в той или иной мере используется педагогом, в данном случае приобретает основное значение. В этой связи внедрение аудиторной самостоятельной работы и инновационных подходов к ее организации в учебном процессе является качественным шагом вперед всей системы высшего образования, так как это способствует продвижению студентов от образования и получению математической компетентности. При формирующем эксперименте проводились индивидуальные работы, которые сопровождалось особыми психологическими задачами на обычном задачном для студентов материале. Материалы выполнения таких работ позволяет обнаружить у ученика особенности приемов запоминания, также дать рекомендации по тренировке памяти.

Индивидуальные работы студентов могут классифицироваться: по цели – комплексные, глобальные работы, проверяющие весь круг основных параметров учебных возможностей, также локальные, проверяющие отдельные параметры; по методу в учебном процессе – тематические, текущие; по ранее пройденному материалу, по новому материалу, по новому с учетом пройденного; по форме организации – устная, письменная, экспериментальная работа, домашние упражнения; по объему и структуре содержания – работы по одной теме, по ряду тем, программирования типа, непрограммированного типа; по оформлению ответов – работы с описанием хода рассуждений, с лаконичным ответом с решение без описания хода рассуждений, работа по тестам, с разным уровнем сложности заданий. Особая роль в подготовке специалистов отводится овладению в процессе деятельности способностью восстановить конкретные методы и способы решения задач. Возникает проблема обнаружения и выделения существу-

ющего между ними единства и различий, которые выражаются в особенностях каждого вида структур, из перечисленных ранее действий выделяют операции: ориентирование, планирование, использование и контроль.

В системе обучения решению учебно-профессиональных задач есть место индивидуальным, типовым и творческим заданиям, проектам, которые заставят студентов прибегнуть к чтению дополнительной литературы. Такая работа поддерживает интерес к учебной и профессиональной деятельности, способствует пониманию идеи об универсальности математических методов и разнообразии приложений науки.

Разработку системы учебно-профессиональных задач, направленных на развитие профессиональных и личностных качеств студентов, мы видим в использовании их в реальном педагогическом процессе. Процесс решения системы этих задач предполагает применение определённых видов учебной деятельности студента по: уяснению профессиональной ценности предложенной задачи; усвоению математических понятий и терминов; включению новых усваиваемых терминов и понятий в систему уже известных; формированию способов доказательства; поиску, выявлению и формулировке проблем; решению задач разных классов сложности и трудности; развитию интеллектуальных умений обучающихся (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, классификация, систематизация, овладение алгоритмическими и эвристическими процедурами и т. д.); применению математических методов в решении, прогнозированию.

В процессе решения системы математических задач, требующих выполнения элементов решения профессиональных задач, приобретается опыт инновационной деятельности, что позволяет выйти за рамки математических знаний, предусмотренных рабочей учебной программой, и усвоить новые способы применения математических методов. В результате этого развиваются следующие профессиональные и личные качества: умение пользоваться различной информацией и средствами информатизации; способность оперативно принимать решения в условиях дефицита времени и информации; умение творчески решать поставленные задачи; инициативность и ответственность; способность критически оценивать свою деятельность.

Любая задача является моделью с позиций познавательной деятельности. Идея связи мышления с усваиваемыми знаниями, выдвинутая Л. С. Выготским [4], стала одной из основополагающих в деятельностной теории учения. Эта связь содержательно раскрывается через организацию способа усвоения как специфической деятельности, «воспроизводящей» знание об объекте. Способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование предмета определяет содержание усваиваемых знаний о нем, становясь способом мышления [8]. Выделение этого компонента обучения позволяет актуализировать деятельность студента, соотнося процесс решения учебной задачи с решением профессиональной задачи. В этом случае одной из целей формирования знаний по математике будет являть-

ся осознание процесса решения задачи, сознательное усвоение содержания деятельности. При решении задач можно выделить необходимую для этого систему знаний, умений и навыков: междисциплинарные знания, отражающие суть задачи; математические умения и навыки (навыки дифференцирования, интегрирования и представления т. д.); знания построения простейших математических моделей реальных явлений (например, физический смысл производной и определенного интеграла); знания и умения интерпретации результатов решения задачи. Для решения системы задач, направленной на развитие профессиональных и личностных качеств, мы разработали алгоритм действий относительно объекта до его реального переноса на оригинал. По мнению В. И. Загвязинского [6], процесс решения задачи состоит из нескольких этапов:

- анализ состава задачи (выяснение информации, содержащейся в явном виде, выявление совокупности элементов и описание структурных связей и отношений между ними, приспособление извлеченной информации к конкретным условиям задачи, перекодирование и переформулирование задачи);
- осознание проблемности задачи, формулировка проблемы, проблема заключается в определении оптимальной стратегии в соответствии с заданными условиями, на практике одно решение, как правило, приводит к необходимости принятия следующего решения и т. д. (подобные процессы графически могут быть представлены с помощью дерева решений);
- поиск плана решения (выдвижение гипотезы, доказательство гипотезы, составление плана решения);
- осуществление решения (реализация последовательности шагов плана, доказательство того, что результат удовлетворяет требованиям задачи);
- ретроспективный анализ задачи (рефлексия); установление и закрепление в памяти тех приемов, которые привели к решению.

Функции по овладению обобщенной структурой решения задач заключаются в следующих действиях: выделение предмета задачи, описанного в ней явления, процесса; соотнесение содержания задачи и имеющихся знаний; обнаружение метода решения задачи; анализ содержания полученного результата. В процессе семинарских и практических занятий предусматривается освоение студентами системных основ целеполагания, проектирования и прогнозирования результатов учебной деятельности, выработка основ системной рефлексии и самосознания, а также самопознания, профессиональной направленности и ценностных ориентаций личности. Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность на занятиях в вузе.

При проведении практических занятий педагог играет роль информатора, референта, координатора, наставника и стимулятора учебной деятельности студентов и предоставляет им средства достижения поставленных дидактических целей по повышению уровня профессионального обучения. Он объясняет теоретический материал, алгоритм выполнения учебных

заданий и контролирует усвоение предъявляемой СУИ обучающимся. На этой основе он может менять темп и методику её изложения, структурировать и составлять задания.

Для изучения уровня сформированности математической компетентности студентов в техническом вузе, можно принять метод индивидуальных заданий. Они проводятся, как правило, после изучения больших форм и разделов программы. Такие работы позволяют, во-первых, обеспечить более строгий контроль над практическими умениями и навыками; во-вторых, повысить ответственность за овладения навыками в ходе текущих лабораторных работ; в-третьих, проверить, насколько эффективной была методика обучения; в-четвертых, выявить типичные пробелы в умениях и навыках, чтобы за тем предпринять необходимые меры по отработке избранной методики. Выполняется работа индивидуально. Наше исследование показало, что для её успешного осуществления у студентов сформированности математической компетентности необходимо сформировать готовность к такой учебной деятельности. Данная проблема особенно актуальна для изучения математических дисциплин в техническом вузе. Она направлена на содержательный аспект обучения в направлении профессионально-ориентированного обучения. СУР студентов определяется готовностью целенаправленно решать определённые задачи.

В основе СУР студентов лежит решение задачи, которая включает: необходимость поиска и применения новых знаний уже известными способами, выявление новых приёмов и технологий получения знаний об изучаемой проблеме. Помимо всего прочего, педагог выявляет и разъясняет типичные ошибки, даёт индивидуальные объяснения СУИ, производит работу по её подбору для создания индивидуальных заданий и стимулирует творческо-инициативную деятельность студентов. Интеграция содержания разных дисциплинарных областей знаний приводит к расширению объёма терминологии и понятий, углублению их содержания, расширению поля деятельности законов и закономерностей, изучаемых в одной науке, за счёт переноса их в другие области знания. Интеграция возможна как с качественной, так и с количественной стороны. Количественная сторона позволяет определить оптимальную систему компетенций, входящих в структуру интегрируемого курса из нескольких учебных дисциплин. Качественная сторона показывает, какие именно математические компетенции по степени их значимости для профессии целесообразно привлечь из других учебных дисциплин.

Проведение интегрированных занятий ускоряет формирование целостных знаний, убеждений и мировоззрения студентов, сокращает сроки изучения учебных дисциплин. Это позволяет им повышать свой интеллектуальный потенциал. Введение в образовательную среду ИК способствует целостному развитию личности специалиста, сочетанию математических и физических учебных дисциплин, пересмотру стиля и способов общения в процессе обучения. Способность студентов к интеграции, структурирова-

нию и систематизации имеющихся знаний и умений для решения учебно-ориентированных задач мы считаем одним из критериев достижения высокого уровня творческого саморазвития личности.

При использовании ИК «Методы математической физики» активизируется СУР студентов, формируются логическое мышление, умения решать стандартные и нестандартные задачи, а также работать индивидуально. В процессе решения системы математических задач, требующих выполнения элементов решения профессиональных задач приобретает опыт инновационной деятельности, что позволяет выйти за рамки математических знаний, предусмотренных рабочей учебной программой, и усвоить новые способы применения математических методов. В результате этого развиваются следующие профессиональные и личные качества будущих специалистов: умение пользоваться различной информацией и средствами информатизации; способность оперативно принимать решения в условиях дефицита времени и информации; умение творчески решать поставленные задачи; инициативность и ответственность; аналитический склад ума; способность критически оценивать свою деятельность; стремление к постоянному совершенствованию; умение создавать гибкие временные творческие группы и работать индивидуально.

Выяснено, в ходе формирующего эксперимента, что модульная структура содержания интегрированного курса повышает производительность учебного труда участников педагогического процесса, так как позволяет студенту овладеть структурой учебной деятельности и усваивать СУИ в индивидуальном темпе в процессе обучения. Кроме того, с помощью педагогических средств легче изучать содержательную учебную информацию, поскольку она структурирована, систематизирована, наглядна, разного уровня и позволяет видеть связь изучаемой СУИ с будущей профессиональной деятельностью.

Разработанная компьютерная поддержка способствует усвоению и закреплению СУИ, организовать разные формы учебной деятельности обучающихся по самостоятельному извлечению и представлению знаний, обеспечить рациональное сочетание различных способов представления СУИ, создавать условия для осуществления СУР (самообучение, самообразование и др.). Научно-методическое обеспечение содержит в себе дидактические разработки, инструкции для студента по организации СУР. Научно-методическое сопровождение разрабатывается с учётом уровня подготовки студентов и математической компетентности педагогов.

Развитие способностей обучаемого – основная задача индивидуального подхода в педагогике, развитие строится не от обучения к учению, а, наоборот, от студента к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию. На это должен быть нацелен весь образовательный процесс. Семинарские и индивидуальные задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений. Самостоятельная работа выполняется с использовани-

ем опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
2. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. **Блауберг, И. В.** Краткий словарь по философии [Текст] / Под ред. И. В. Блауберга. – М.: Политиздат, 1982. – 381 с.
4. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии [Текст] / Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
5. **Гальперин, П. Я.** Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст]: сборник статей / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М.: МГУ, 1968. – 135 с.
6. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 542 с.
7. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
8. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 258 с.
9. **Симонов, В. М.** Задача как личностно развивающая ситуация [Текст] / В. М. Симонов // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 62–64.
10. **Скибицкий, Э. Г.** Дидактическое обеспечение в системе дистанционного образования [Текст] / Э. Г. Скибицкий // Непрерывное экономическое образование в системе «школа – колледж – вуз»: сборник научных трудов. – Новосибирск: СИФБД, 2002. – С. 56–63.
11. **Скибицкий, Э. Г.** Комплексный подход к проектированию, созданию и применению целостных компьютеризированных курсов в общеобразовательной школе [Текст] / Э. Г. Скибицкий. – Новосибирск: НГУ, 1996. – 194 с.
12. **Эльконин, Б. Д.** Введение в психологию развития (о традиционной культурно-исторической теории Л. С. Выготского) [Текст] / Б. Д. Эльконин. – М.: Трифола, 1994. – 168 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.031.2

Осипова Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, Лауреат Государственной Премии в области образования, заведующая кафедрой высшей математики Сибирского государственного автономного университета, osisi@yandex.ru

Баранова Ирина Антоновна

Старший преподаватель кафедры физики Сибирского государственного автономного университета, IABaranova@sfu-kras.ru, Красноярск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Osipova Svetlana Ivanovna

Doctor of pedagogical sciences, laureate of State award in the field of education, professor of the department of Higher Mathematics, Siberion State Federal Autonomos University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk

Baranova Irina Antonovna

Senior lecturer of the chair of Physics, Siberion State Federal Autonomos University, IABaranova@sfu-kras.ru Krasnoyarsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FIRST-YEAR STUDENTS IN THE INFORMATIZATION ENVIRONMENT

Стремительно меняется облик современного общества. Основным содержанием развития человечества в XXI в. считается переход к новому этапу развития – информационному обществу. Процесс информатизации является, по мнению современных исследователей, объективной закономерностью развития общества. К. К. Колин считает, что «под воздействием информатизации происходят столь кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей... что можно вполне обоснованно говорить о начале формирования принципиально новой информационной среды обитания – автоматизированной инфосферы» [10, с. 200].

Развитию идей информатизации общества посвящены работы российских и зарубежных ученых: Б. С. Гершунского, К. К. Колина, А. А. Андреева, В. И. Солдаткина, и др. Р. М. Юсупов и В. П. Заболотский считают, что «информатизация – организационный социально-экономический и научно-технический процесс, в основе которого лежит массовое применение информационных средств и технологий во всех сферах деятельности для кар-

динального улучшения условий труда и качества жизни населения, значительного повышения эффективности всех видов производств» [19, с. 437].

Информатизация неуклонно проникает во все сферы деятельности общества, в том числе и в образование. Обучение с широким применением информационных технологий сегодня становится одной из важнейших составляющих российской образовательной системы. Процесс информатизации образования – это приведение образовательной системы в соответствие с потребностями и возможностями информационного общества» [13, с. 249]. А. Ю. Уваров дополняет данное определение и считает, что «информатизации образования – широкомасштабный процесс трансформации содержания, методов и организационных форм учебной работы», обеспечивающей подготовку обучаемых к жизни в информационном обществе [16, с. 10].

Продолжая мысль А. Ю. Уварова, мы считаем, что информатизация образования влечет за собой изменение образовательной среды, которую принято называть информационно-образовательной средой. А. А. Андреев, В. И. Солдаткин считают, что информационно-образовательная среда – «совокупность (скорее, система) информационной, технической и учебно-методической подсистем, целенаправленно обеспечивающих учебный процесс, а также его участников» [1, с. 61]. Действительно, информационно-образовательная среда это не только системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, но и она неразрывно связана с человеком как субъектом образовательного процесса.

Рассматривать учебный процесс без учета активного процесса трансформации образования под воздействием информатизации общества нельзя, поскольку информатизация оказывает революционное воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и на образование, кардинально изменяет условия жизни и деятельности людей, их культуру, стереотип поведения, образ мыслей.

При всех плюсах использования информационных технологий в учебном процессе, таких как освобождение преподавателя от рутинной работы, связанной с многократным повторением пройденного материала, рубежным контролем знаний, совершенствованием приемов и способов систематизации учебного материала, предоставлении информатизации в доступном (наглядном) виде, нельзя не учитывать и недостатки данного процесса. Ученые отмечают, что развитие информационных технологий, способствует снижению ответственности личности, развитию культуры сомнения, потери воображения, обеднению эмоциональной сферы. Переизбыток информации может привести к информационной перегрузке, потере здоровья, и, как следствие, к потере эффективности и результативности обучения [8]. Отсутствие методологии использования информационных технологий способствует снижению эффективности учебного процесса. Внедрение компьютерной техники формализует учебный процесс, зачастую при этом теряется обратная связь. Кроме выше обозначенных проблем, нельзя не

отметить низкий уровень технологической готовности определенной части студентов к использованию новых информационных технологий, а также отсутствие у них самого компьютера.

Информатизация учебного процесса препятствует адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу ВУЗа. Действительно, опосредованное компьютером взаимодействие между педагогом и обучаемым приводит к увеличению дистанции между ними, что затрудняет разрешение познавательных, интеллектуальных, и, особенно, коммуникационных затруднений, которые напрямую связаны с уменьшением пространства личного общения преподавателя и студента. На озабоченность родителей и учителей низкой частотой коммуникационного взаимодействия между обучаемыми и преподавателями, указывается также и в докладе компании GenevaLogic за 2007 год, которая является лидером на рынках Швейцарии, Германии, Австрии по производству программного обеспечения для дидактической поддержки преподавателей [20].

Рассматривая процесс информатизации учебного процесса, следует отметить, что сегодня, на наш взгляд, приоритетными становятся не столько инструментальные, и даже не столько содержательные задачи, важность которых отмечает К. К. Колин [11], сколько по нашему мнению, педагогические проблемы информатизации учебного процесса.

Смещение акцентов при информатизации учебного процесса с технологических акцентов в сторону педагогических становится особенно актуальным с позиции развития личности. Попробуем доказать данное утверждение.

Меняется облик современного общества и вместе с ним меняются требования к человеку образованному. В качестве типологических характеристик человека современного общества учеными отмечаются акты индивидуализации, самопрезентации, самоактуализации и самореализации личности. Динамическое развитие информационных технологий способствует развитию коммуникационных сетей, гуманитарных технологий манипулирования человеческим сознанием. Особенности современного общества проявляются в 1) *открытости социальных систем для диалога*; 2) *развитии мощного информационного пространства*; 3) *разрушении жесткой ролевой структуры* в обществе. Все выше приведенные особенности информационного общества приводят к осознанию необходимости теоретического осмысления и реализации новых подходов в образовании в виду того, что использование классической педагогики в условиях информатизации общества не позволяет сформировать удовлетворительную (по отношению к уровню требований общества) функциональную грамотность человека, его способность решать жизненные вопросы в ситуации неопределенности, выстраивать конструктивную коммуникацию, творчески осваивать мир.

Таким образом, на современном этапе развития педагогической теории и практики возникло *противоречие между объективными потребностями гуманизации образования в условиях информатизации на основе осмысле-*

ния его сущности как субъект-субъектного взаимодействия, и *существующими подходами, сложившимися в системе образования* в рамках традиционной парадигмы образования. Разрешение этого противоречия может быть осуществлено при введении нового типа педагогической деятельности, направленной на сопровождение студентов в образовании, оказании ему помощи и поддержки.

Понятие «педагогической поддержки» ввел в современную педагогику О. С. Газман, понимая его как процесс совместной деятельности по определению учащимся и преподавателем интересов и целей ученика, возможностей и путей решения проблем, преодоления препятствий на пути его развития [6].

Анализ различных дефиниций понятия «педагогическое сопровождение» позволил определить *педагогическое сопровождение и поддержку, как педагогическую деятельность, направленную на раскрытие индивидуального потенциала человека, включающего превентивную и оперативную помощь в решении его индивидуальных проблем, связанных с успешным продвижением в обучении, физическим и психическим здоровьем, общением, с жизненным и профессиональным самоопределением.*

Эффективность решения многих выше перечисленных проблем, по мнению ученых, зависит не только от индивидуальных качеств личности, но и от ее умений и способности включиться в совместную деятельность на уровне сотрудничества, партнерства. Рассматривая учебный процесс в вузе, прежде всего мы понимаем, что ведущим видом деятельности юношества в студенчестве является учебная деятельность, поэтому умение включиться в совместную деятельность сильно зависит от того, насколько успешно адаптируются студенты, особенно первого года обучения, к вузовской системе образования.

Принимая к сведению данное М. М. Безруких, Д. А. Фарбер понятие адаптации – (лат. ad – к; aptus – пригодный, удобный; aptatio – прилаживание; поздне-лат. adaptatio – приспособление) – как совокупности приспособительных реакций живого организма к изменяющимся условиям, отметим, что большинство исследователей согласны понимать под адаптацией студента процесс приспособления субъекта к условиям внешней среды [4], [3, с. 99], [14, с. 53]. Понимая, что на процесс адаптации студента влияют не только условия внешней среды, но также и взаимодействие личности и социальной среды, приводящей к правильным соотношениям целей и ценностей как личности, так и группы [2, с. 70], можно сделать вывод, что сущность адаптации студентов младших курсов в вузе заключается в нахождении оптимального соотношения между потребностями и возможностями личности, и требованиями вузовской среды.

Исследователями выделяются различные аспекты адаптации студентов. А. А. Смирнов и Н. Г. Живаев рассматривают «внутреннюю адаптацию, характеризующую особенности субъекта адаптации, и внешнюю, характеризующую среду, к которой собственно и адаптируется субъект» [14, с. 53].

Процесс адаптации в вузе происходит одновременно в условиях вариативности, связанной с субъектностью участников учебного процесса, и инвариантности, связанной с постоянством форм обучения, определенностью учебных планов и т. п. . .

Ряд исследователей выделяют в процессе адаптации студентов, как значимые, два аспекта: социально-психологический и педагогический. Первый из них связан с тем, что студент первого курса должен адаптироваться к другим условиям жизни, включающим в себя самостоятельную организацию учебной деятельности, быта, свободного времени, к новому коллективу сокурсников и преподавателей [3, с. 102]. Второй аспект адаптации определяется необходимостью адаптации к учебному процессу и учебной нагрузке, которые во многом отличаются от школьного учебного процесса. Процесс адаптации студентов начальных курсов связан с «новым отношением к профессии; освоением новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований; приспособлением к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям; обучением новым видам научной деятельности, научно-исследовательской работы студентов; приспособлением к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени» [5].

В процессе обучения студенты испытывают затруднения в познавательной, интеллектуальной и коммуникационной сферах деятельности. Познавательные затруднения, возникающие у студентов по различным причинам, в процессе учебной деятельности перерастают в психологические. Следствием чего является проявляющаяся у студентов апатия, неуверенность, закрытость, боязнь публичной демонстрации своего знания. Интеллектуальные затруднения объясняются недостаточной развитостью потребности в самоактуализации личности студента. Проявляются в отсутствии навыка соотнесения знаний с возможностью личностного саморазвития и самоактуализации. Коммуникационные проблемы студента обусловлены отсутствием или слабым развитием умения оптимально выстраивать стратегию и тактику поведения в учебной деятельности, слабым развитием рефлексивного компонента [9, с. 23]. Для нас важен *педагогический смысл процесса адаптации, позволяющий рассматривать ее не только как адаптацию личности к новым условиям, но и как становление ее новых качеств*. Сложность процесса адаптации студентов младших курсов обусловлена различием их исходных характеристик, таких как социальное происхождение, образовательный уровень, материальное положение и многим другим.

Процесс адаптации студентов идет в вузе зачастую стихийно, неуправляемо и, как следствие, не дает достаточно хороших результатов, что проявляется в большом количестве отчисленных, особенно на первых курсах. Для того чтобы процесс адаптации к обучению в вузе у студентов проходил как можно менее болезненно, был организованным и управляемым, во-первых, необходимо обеспечить развитие личности студента с первых дней пребы-

вания в вузе посредством активизации его познавательной деятельности, которая включает в себя знание научных основ умственной деятельности, таких как:

- 1) умение работать с научной литературой;
- 2) развитие способности к научному поиску в соответствующей отрасли знаний;
- 3) знание основных теорий развития научного мышления.

Во-вторых, рассматривая адаптацию как целостный процесс, протекающий во всех предметных областях, затрагивающих различные аспекты развития личности, необходимо отметить, что важнейшим компонентом адаптации является согласование самооценок и притязаний субъекта с социальной средой. В процессе адаптации следует развивать у студентов волевые качества и осознанность присвоения норм и ценностей учебного заведения. Выше перечисленные условия адаптации студентов соответствуют принципам, изложенным И. В. Земцовой, таким как, *принцип развития, принцип научности обучения, принцип интегративности* [цит. 2, с. 70].

Во многом процесс адаптации в условиях информатизации учебных заведений зависит от уровня педагогического мастерства обучающего, организации учебного процесса, на что указывается в докладе компании GenevaLogic [20]. Но не стоит забывать, что процесс адаптации во многом зависит также и от личности обучаемого. Развитие личности, в соответствии с *принципом развития*, указанным И. В. Земцовой, становится главной задачей педагога в условиях информатизации учебного процесса. Способствовать процессу адаптации студентов в условиях гуманизации общества возможно при надлежащем психолого-педагогическом сопровождении обучаемого. При осуществлении психолого-педагогического сопровождения основными задачами педагога становятся проведение:

- «диагностики готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентации, социально-психологических установок;
- оказание помощи в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности;
- осуществление психологической поддержки первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами;...» [3, с. 101].

Нам бы хотелось добавить еще одну задачу преподавателя при осуществлении психолого-педагогического сопровождения в условиях информатизации учебного процесса это:

- руководство деятельностью обучаемых в данной среде с целью снятия различных трудностей [8, с. 74].

Таким образом, содержанием педагогической поддержки и сопровождения студента в процессе его адаптации является совместное со студентом преодоление препятствий, затруднений, разрешение проблем, снятие негативного состояния, вопросов, сомнений, и, в конечном итоге, к запуску

механизма самореализации и саморазвития через развитие рефлексивных способностей.

Целью психолого-педагогического сопровождения и поддержки является формирование у студентов способностей выявления и разрешения проблем в учебной деятельности и других жизненных ситуациях. Именно межличностное, субъект-субъектное взаимодействие по поводу разрешаемых проблем обучаемых определяет содержание педагогической поддержки и сопровождения студентов в процессе их адаптации к учебному процессу ВУЗа. Для того, чтобы поддержка была эффективной, необходимо осуществлять, во-первых, общую педагогическую поддержку (в широком смысле слова), направленную на создание комфортного климата, фона доброжелательности, взаимопомощи между участниками образовательного процесса. Во-вторых, следует осуществлять личностную поддержку студента, способствующую снятию индивидуальных проблем студента в обучении, установлению межличностных отношений, его саморазвитию. В-третьих, необходимо вносить постоянные коррективы в организацию педагогического процесса с целью развития личности и снятия различных негативных явлений.

Показателями успешной адаптации вчерашних школьников, а ныне студентов начальных курсов к вузовской среде многие исследователи считают: социальную и психофизиологическую адаптированность, принятие системы ценностей характерных для данного общества, повышение учебной мотивации [2, с. 70], [12, с. 96]. Социальная и психофизиологическая адаптированность проявляется через участие в различных видах общественной жизнедеятельности, физическое и психологическое здоровье, через отсутствие конфликтности в отношениях с педагогами и сокурсниками, то есть через психологический климат в группе [15]. В учебном процессе адаптация означает прежде всего повышение мотивов к обучению, усвоение новых видов учебной деятельности, в том числе связанных с информатизацией учебного процесса, и проявляется через активность студентов на учебных занятиях, систематическую подготовку домашних заданий, то есть опосредованно через успеваемость [12, с. 96].

Подводя итог сказанному выше, считаем, что *психолого-педагогическое сопровождение и поддержка* студентов в условиях информатизации учебно-воспитательного процесса как неотъемлемая часть воспитательно-образовательного процесса, актуализирующая процессы самопознания, саморазвития и самореализации потенциальных возможностей личности студентов *будет способствовать их успешной адаптации, если оно ориентировано на:*

– *становление и закрепление субъектной позиции студентов, посредством развития у них способности на основе рефлексии выявлять и разрешать возникающие в учебном процессе проблемы с дальнейшей проекцией приобретенных умений на разрешение проблем, возникающих в любых жизненных ситуациях;*

– *обоснованное сочетание личностного взаимодействия и взаимодействия между студентами и преподавателям опосредованного компьютерными технологиями;*

– *использование возможностей информационных и телекоммуникационных технологий с высоким уровнем интерактивности.*

Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка студентов в условиях информатизации учебного процесса создает необходимость новых средств и мест осуществления субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Нам представляется важным определить место оперативного индивидуального контакта между преподавателем и студентом. Сопровождение и поддержка студентов должна осуществляться не только при непосредственном контакте субъектов учебного процесса, но в случае опосредованного взаимодействия через электронные средства коммуникации. При этом должна обеспечиваться реализация педагогических задач ранее решаемых через личностный контакт, таких как комфортность взаимодействия, развитие волевых характеристик, интеллектуального потенциала студентов, сознательности и самостоятельности в обучении, а также обеспечиваться прочность усвоения знаний.

Комфортность взаимодействия, опосредованного компьютерными технологиями поддерживается дружественным интерфейсом, различными видами визуализации.

Обеспечение сознательности обучения возможно при четком понимании целей и задач учебной деятельности, поэтому в учебно-методическом комплексе (УМК), выложенном на сайте, каждая лекция, практическое занятие, лабораторная работа, задания в тестовом виде должны содержать аннотацию с описанием целей, задач и результатов обучения.

Развитие самостоятельности осуществляется через возможность самостоятельного управления ситуацией на экране. Это предъявляет требования к УМК – содержать интерактивные тренажеры, анимацию. Для стимулирования самостоятельности и ответственности необходимо наличие позитивных стимулов к учебной деятельности, в частности в виде рейтинга, который обновляется после каждого проведенного занятия, сданного теста, работы на тренажере и других видов работ, осуществленных студентами.

Развитие интеллектуального потенциала должно осуществляться на основе формирования умений по обработке информации, например, на сайте выкладываются заранее открытые вопросы, на которые студент может ответить только после прохождения курса обучения по дисциплине.

Прочность усвоения информации достигается осуществлением самоконтроля и самокоррекции на основе обратной связи, с диагностикой ошибок по результатам учебной деятельности, а также итоговым тестированием, констатирующим продвижение вперед. Помимо самоконтроля и самокоррекции необходимо осуществлять оперативную помощь и поддержку студентов через блог преподавателя, электронную почту или skype.

Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект [Текст]/ А. А. Андреев, В. И. Солдаткин // М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 168 с.
2. **Антипова, Л. А.** Условия успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза. [Текст]/ Л. А. Антипова // Среднее профессиональное образование. 2008. – № 6. – С. 69–71.
3. **Баданина, Л. П.** Анализ современных подходов к организации психолого–педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу. [Текст]/ Л. П. Баданина// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. – № 83. – С. 99–108.
4. **Безруких, М. М.** Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах [Текст]/ М. М. Безруких, Д. А. Фарбер / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского.
5. **Волгина, Т. Ю.** Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2007 www.omsk.edu.
6. **Газман, О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века[Текст]/ О. С. Газман //Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–38.
7. **Гафурова, Н. В.** Риски информатизации общества в контексте социализации подрастающего поколения [Текст]/ Н. В. Гафурова// Материалы 5 Всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию КГПУ им. В. П. Астафьева «Образование и социализация личности в современном обществе, Красноярск: КГПУ, 2007.
8. **Гафурова, Н. В.** Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования [Текст]/ Н. В. Гафурова, С. И. Осипова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 72–75.
9. **Иванова, М. В.** Образовательная поддержка как средство развития процесса самоактуализации студентов [Текст]/М. В. Иванова // Образование и саморазвитие. № 2 (8) – 2008. – С. 19–24.
10. **Колин, К. К.** Социальная информатика. [Текст] / К. К. Колин. – М.: Институт проблем информатики РАН, 2000, С. 360.
11. **Колин, К. К.** Информатизация образования как фундаментальная проблема/ К. К. Колин//Дистанционное образование. – М.:1998, №4 <http://www.e-joe.ru/sod/98/>
12. **Прядехо, А. А.** Адаптация студентов первого курса Брянского государственного университета к условиям обучения и жизнедеятельности в вузе [Текст]/ А. А. Прядехо, А. Н. Прядехо//Вестник Брянского государственного университета. – 008. Т. 13. – № 2. – С. 366–368.
13. **Семенов, А. Л.** Качество информатизации школьного образования [Текст]/ А. Л. Семенов. // Вопросы образования. 2005. – № 3. – С. 248–270.
14. **Смирнов, А. А.** Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе. [Текст]/ А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев//Вестник Ярославского государственного университета, № 10 – 2008 г., С. 53–58.
15. **Тетенькин, Б. С.** Особенности адаптации студентов к процессу дистанционного обучения. [Текст]/ Б. С. Тетенькин // Современная гуманитарная академия. Межрегиональная научно-практическая конференция (заочная), «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы», <http://www.muh.ru/content/arch/2007/>

16. **Уваров, А. Ю.** Информатизация школы на пути к модели «1:1» [Текст]/ А. Ю. Уваров. // Информатика и образование. 2009. – № 2. – С. 10–21.

17. **Усачева, О. В.** Рефлексивный компонент в подготовке будущего учителя иностранных языков в системе высшего образования. Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание).[Текст]/ О. В. Усачева. – Новосибирск, № 11, – 2011, – С. 96–103.

18. **Чикина, Т. Е.** Адаптивное обучение первокурсников. Высшее образование в России № 6. [Текст]/Т. Е. Чикина. – 2009 г. – С. 143–145.

19. **Юсупов, Р. М.** Научно-методологические основы информатизации. [Текст]/ Р. М. Юсупов, В. П. Заболотский СПб.: Наука, 2000. – С. 455.

20. **GenevaLogic Report / GenevaLogic Report //Classroom Technology & Teacher–Student Interaction, 2007// [http://www.netop.com/ fileadmin/ netop/ resources/products](http://www.netop.com/fileadmin/netop/resources/products)**

УДК 378.661:371.71

Суховольский Владислав Григорьевич

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой медицинской и биологической физики Красноярского государственного медицинского университета, soukhovolsky@yandex.ru, Красноярск

Шилина Наталья Георгиевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицинской и биологической физики КрасГМУ, shilinand@yandex.ru

Ковалев Антон Владимирович

Кандидат технических наук, старший научный сотрудник Международного научного центра исследования экстремальных состояний организма при Президиуме КНЦ СО РАН, sunhi@nm.ru

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАЧИ
КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Soukhovolsky Vladislav Grigor'evich

Dr. of Sci., Prof., Head of Biophysical Department, Krasnoyarsk State Medical University, soukhovolsky@yandex.ru, Krasnoyarsk

Shilina Nataliya Georgievna

Ph. D. (pedagogic Sci.), Ass. prof of department of medical and biological physics, shilinand@yandex.ru

Kovalev Anton Vladimirovich

Ph. D. (technical Sci.), senior sci. res. Krasnoyarsk Scientific Center, sunhi@nm.ru

**INTELLIGENT TEST PROBLEMS AS A WAY OF ORGANIZING
THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF MEDICAL
UNIVERSITY**

Преподавание дисциплины «Физика, математика», входящей в цикл естественно-научных дисциплин в медицинском вузе, осуществляется на первом или втором курсах в зависимости от специальности. В соответствии с государственными образовательными стандартами третьего поколения резко (почти в два, а где-то и более раза) сокращены часы, отведенные на изучение дисциплин этого цикла. Не вызывает сомнения, что с каждым годом медицинская отрасль становится все более высокотехнологичной и наукоемкой. При этом сокращение часов фундаментальной подготовки не может не вызывать опасение у педагогов, т. к. все больше наблюдается разрыв между тенденциями развития медицины и уровнем фундаментальных знаний выпускников, да и практикующих врачей. Мы полностью согласны с авторами работы [1], в которой они высказывают опасения по поводу возможных перекосов в преподавания физики из-за

противоречия между шириной дидактических единиц и отведенного времени на их изучение.

Одним из выходов из этого сложного положения может стать использование современных педагогических приемов и методов, позволяющих самостоятельно изучать отдельные разделы дисциплины при полном их методическом обеспечении. К таким методам, применяющимся на кафедре медицинской и биологической физики Красноярского государственного медицинского университета, мы относим виртуальный лабораторный практикум и интеллектуальные познавательные задачи (или интеллектуальные тесты). Системно-организуемая личностно-ориентированная профессиональная подготовка студента предполагает интенсивное включение будущего специалиста в активную познавательную деятельность, развитие у него самостоятельной творческой инициативы, продуктивного мышления и других необходимых ключевых компетенций.

Согласно принципу опережающего обучения, предложенному Л. В. Занковым [2], вся эффективная организация обучения должна быть направлена на активизацию мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, то есть саморазвиваться. Отличительными чертами системы Л. В. Занкова являются направленность на высокое общее развитие обучаемых, высокий уровень трудности, на котором ведется обучение, быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Для реализации данных целей на кафедре используются технологии, которые предусматривают:

- тщательно продуманную модель учебного процесса, отражающую четко сформулированный методический замысел и спланированный конечный результат;
- специально методически обработанное (преобразованное) в соответствии с замыслом содержание;
- систему методов и средств обучения, ориентированную на реализацию содержания с целью развития мышления обучаемых, учета их интересов и потребностей, обладающую свойством инвариантности, минимально зависимую от индивидуальности преподавателя;
- контроль промежуточного и конечного результатов.

В отличие от традиционных форм обучения, внедрение в учебный процесс инновационных методов позволяет формировать профессиональные умения и деятельную реализацию приобретенных знаний [3; 4], а, следовательно, привести к повышению качества образования. Сегодня интеллектуальные ресурсы человека становятся одним из его главных конкурентных преимуществ.

Современные технологии и оснащение позволяют нам использовать наиболее качественные программные продукты в виртуальном лабораторном практикуме, работы из которого студент может выполнять вне аудитории в часы, отведенные для самостоятельной работы. На кафедре медицинской

и биологической физики Красноярского государственного медицинского университета внедрен виртуальный практикум, который включает в себя лабораторные работы по отдельным разделам курса физики, созданные с использованием языка графического программирования LabView 8.6.

Выполняя лабораторные работы, студент получает возможность конкретизировать свои знания по определенному разделу курса и согласовать теоретические знания с экспериментом. Дополняя лабораторную работу тестами по теме этой работы, преподаватель по результатам лабораторной работе и тестирования контролирует знание студентом понятий и определенных изучаемой дисциплины.

Однако наряду с задачей тестирования понятий существует и задача тестирования понимания изучаемых дисциплин, свойств как процессов, как структур, составленных из базовых элементов и понятий. В этом случае важно не заучивание тех или иных определений, а понимание логики процесса и взаимодействия компонентов изучаемых структур между собой.

Предельным примером интеллектуального теста является решение некоторой научной задачи в рамках определенной научной парадигмы. Действительно, «нормальная» наука как разгадывание головоломок (по Т. Куну) [5], представляет собой пример такого интеллектуального супертеста. Однако научные задачи (даже не претендующие на нахождение испытуемыми новых оригинальных решений) все же слишком сложны, чтобы их можно было использовать в качестве элементов систем интеллектуального тестирования.

Для интеллектуального тестирования необходимы такие методики и инструменты, которые, с одной стороны, будут достаточно сложными, чтобы с их помощью проверить понимание испытуемыми предмета, а, с другой стороны, будут все же проще подлинно интеллектуальных задач, которые, несомненно, встанут в последующей практической деятельности обучаемых, но в настоящее время при тестировании не ставятся.

В качестве примеров интеллектуальных тестов можно привести так называемые «олимпиадные» задачи по математике, физике, программированию. Испытуемому точно известно, что предлагаемые задачи имеют решение, однако найти эти решения крайне трудно (иначе такие задачи и не предлагались бы на олимпиадах). Хорошо известно, что составление таких тестовых задач представляет собой самостоятельную и достаточно сложную область на границе собственно науки и педагогики и далеко не всякий хороший специалист в данной предметной области способен конструировать качественные «олимпиадные» тесты.

В связи с этим возникает задача разработки методологии построения более простых по сравнению с «олимпиадными» заданиями интеллектуальных тестов, которые, с одной стороны, требовали бы определенного понимания изучаемой научной дисциплины, а, с другой стороны, не были настолько сложны, чтобы преподаватель среднего уровня мог такие тесты составлять. Еще одна проблема заключается в малом характерном времени

жизни интеллектуальных тестов – они быстро становятся известными тестируемым и фактически могут «зазубриваться», как тесты на определение основных понятий.

Технология, применяемая при разработке стандартных тестов (когда для построения теста используются определения и законы, используемые в данной предметной области) или при разработке лабораторных работ (когда студенту дается вся информация об изучаемом объекте) заключается в том, что при создании теста формируются минимальный объем информации, который позволяет решить поставленную задачу. Для построения «интеллектуальных» задач низшего и среднего уровня предлагается использовать подход, при котором на первое место выступает знание тестируемым данной предметной области и его способности к созданию собственных гипотез о свойствах и характеристиках изучаемого объекта.

Именно контроль процесса формирования таких гипотез и проверка их адекватности свойствам объекта и является целью тестирования с помощью интеллектуальных задач.

Исходя из этого подхода к построению структур, в настоящей работе рассматривается пример построения в достаточной степени интеллектуальных задач по разделу «Биофизика», для решения которых студенты должны не только владеть основными определениями по теме, но и уметь использовать все эти понятия в комплексе, проводить расчеты и интерпретировать полученные результаты. В качестве инструмента тестирования выступает объект – компьютерная программа, с использованием которой студент должен провести эксперименты по определению зависимости степени возбудимости нерва от силы пропускаемого через нерв тока и времени возбуждения (проверка классического закона «все или ничего»).

В качестве примера простого тестового задания рассматривался хорошо известный в электрофизиологии и открытый еще в XIX в. закон «все или ничего». Согласно этому закону, биологическая ткань (такая, например, как мышцы или нерв) возбуждается импульсом электрического тока, если сила тока I превышает некоторые минимальные величины, а произведение силы возбуждающего тока на длительность импульса t больше некоторой граничной величины (рис. 1). Из рисунка видно, что пороговая кривая разделяет зону, где воздействие на ткань импульса тока вызывает ее возбуждение (участок правее пороговой кривой на рис. 1), и зону, где даже при длительном непрерывном воздействии тока возбуждения ткани не возникает (зона левее пороговой кривой). Закон «все или ничего» находит свое объяснение в современных представлениях о механизме возбуждения мембран, но на начальном этапе обучения тест предназначен для оценки усвоения учащимся основных закономерностей развития возбуждений биологической ткани.

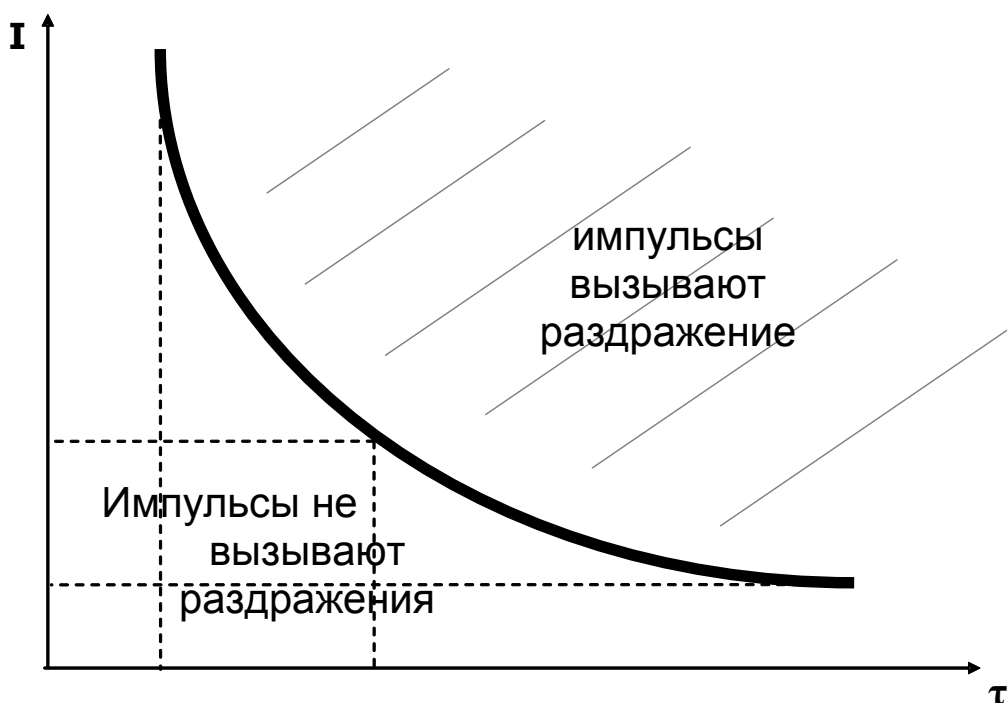


Рисунок 1 – Кривая, характеризующая закон «всё или ничего»

Так как действия, необходимые для прохождения теста, нигде не формулируются в явном виде и не сообщаются тестируемому, то тестовое задание требует от испытуемого знания определенного набора понятий и понимание последовательности действий по решению теста. При этом условия и методика работы с компьютерной программой не сообщаются заранее, чтобы тест не превращался в лабораторную работу.

Фактически с помощью разработанной программы (при создании теста использовалась среда Delphi) испытуемый должен придумать и провести эксперимент, подобный тем, что проводили ученые в XIX в.

При этом тестируемый должен предварительно знать следующие **понятия**: нерв, возбуждение, нервный импульс, состояния нерва (возбужденное и невозбужденное), закон «все или ничего», математическое выражение закона – кривая возбуждения.

Исходя из этих знаний, он должен в процессе выполнения теста самостоятельно совершить в определенной последовательности следующие **поступки**:

1. Испытать возможные действия с предлагаемой компьютерной программой и понять, как в ней можно проводить эксперименты. На рис. 2 приведено стартовое окно теста.

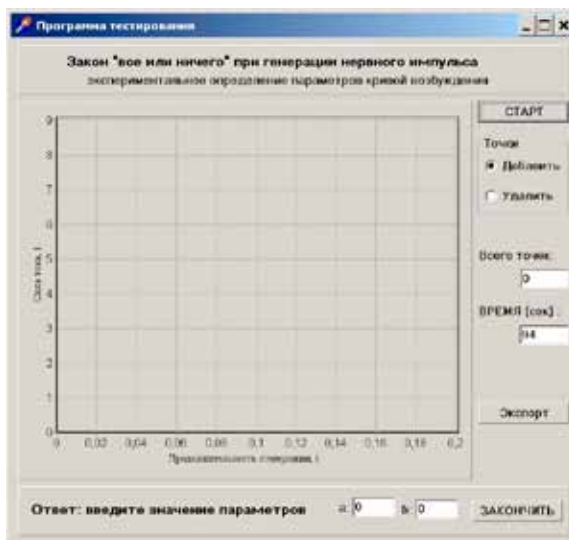


Рисунок 2 – Стартовое окно теста

2. Провести определенное число компьютерных графических экспериментов по возбуждению нерва. Чем лучше студент понимает тему, тем меньше экспериментов ему приходится провести для определения характеристик границы возбудимости ткани. На рис. 2 отражено состояние тестового окна после проведения некоторого числа компьютерных экспериментов, заключающихся в том, что в окне программы с помощью манипулятора «мышь» ставится точка, соответствующая возбуждению с определенными значениями силы тока (отображается на оси ординат) и длительности импульса (отображается на оси абсцисс). Если ткань возбуждается, в дополнительном окне появляется движущее изображение нервного спайка, и точка на экране окрашивается в красный цвет. Если характеристики импульса таковы, что возбуждения не происходит, в дополнительном окне ничего не появляется, а точка на экране окрашивается в синий цвет.

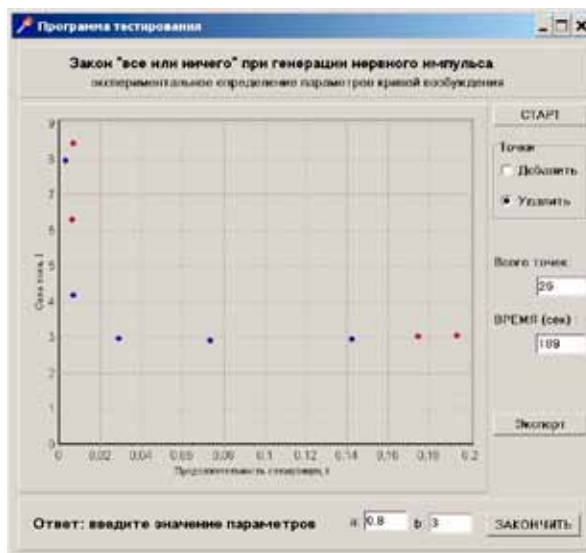


Рисунок 3 – Окно тестирующей программы на некотором этапе работы

После проведения 9 компьютерных экспериментов (на экране можно видеть 9 точек, четыре из которых красные, что соответствует возбуждению ткани, а пять – синие, что характеризует отсутствие возбуждения при таких параметрах возбуждающего импульса.

3. Проведя цикл экспериментов, найти границы раздела между множествами возбужденных и невозбужденных состояний, и с помощью электронных таблиц найти коэффициенты кривой возбуждения.

4. Дать ответ на тест, введя в определенные окна графической системы данные, которые, с точки зрения испытуемого, характеризуют результаты эксперимента.

Оценка тестового задания производится в автоматическом режиме по таким параметрам, как время, потребовавшееся тестируемому для выполнения задания, число проведенных компьютерных экспериментов и точность оценки коэффициентов кривой возбуждения (рис. 4).

Исходный параметр	Полученный параметр	Штрафные баллы
Исходный параметр a: 0.018	Полученный параметр a: 0.8	Штрафные баллы: 2
Исходный параметр b: 2.9	Полученный параметр b: 3	Штрафные баллы: 0
Время работы (сек): 197		Штрафные баллы: 1
Проведено измерений: 26		Штрафные баллы: 0
Всего штрафных баллов:		3

Рисунок 4 – Окно оценки результатов тестирования

Штрафные баллы в программе вычисляются автоматически, исходя из значений разности между параметрами модели, заданными преподавателем, и найденными студентом, а также в зависимости от времени, затраченного на решение задачи и числа проведенных измерений. Чем значимее разница между заданными и найденными параметрами модели, чем больше времени затрачено на проведение виртуального эксперимента и чем больше проведено измерений, тем больше сумма начисленных штрафных баллов. Ниже в таблице приведены уравнения, с помощью которых в программе оценивается уровень штрафных баллов при ответе.

Шкала штрафных баллов при оценке результатов тестирования

Параметр	Показатель качества ответа	Шкала штрафных баллов
a	$\Delta_1 = a_T - a_E $	$B_1 = \begin{cases} 0, & \Delta_1 \leq \Delta_{1c} \\ m_1 \Delta_1, & \Delta_1 > \Delta_{1c} \end{cases}$
b	$\Delta_2 = b_T - b_E $	$B_2 = \begin{cases} 0, & \Delta_2 \leq \Delta_{2c} \\ m_2 \Delta_2, & \Delta_2 > \Delta_{2c} \end{cases}$
Время t, затраченное на виртуальные эксперименты	$\Delta_3 = t_E - t_T$	$B_3 = \begin{cases} 0, & \Delta_3 \leq 0 \\ m_3 \Delta_3, & \Delta_3 > 0 \end{cases}$
Число n экспериментов	$\Delta_4 = n_E - n_T$	$B_4 = \begin{cases} 0, & \Delta_4 \leq 0 \\ m_4 \Delta_4, & \Delta_4 > 0 \end{cases}$
Всего штрафных баллов		$B = \sum_{i=1}^4 k_i B_i$

Параметры $a_T, b_T, t_T, n_T, m_i, \Delta_c, k_i$ шкал штрафных баллов определяются преподавателем с использованием дополнительных опций программы. Вводя набор значений параметров в шкалах штрафных баллов, преподаватель фактически определяет уровень нормы при ответе на «интеллектуальный» тест.

Индивидуализация теста достигается использованием в программе специального генератора для задания характеристик возбуждения тканей в конкретном тестовом эксперименте.

Использование подобных интеллектуальных тестовых задач позволяет, как нам представляется, существенно расширить возможности контролировать как уровень знаний, так и уровень понимания студентами изучаемой дисциплины.

Библиографический список

1. **Бляхман, Ф. А.** Преподавание физики в медицинском вузе: системный подход. [Текст] / Ф. А. Бляхман, В. А. Телешев // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 152–155.
2. **Занков, Л. В.** Избранные педагогические труды. [Текст] / Л. В. Занков – М.: Дом педагогики. 1999. – 608 с.
3. **Спенсер, Л. М.** Компетенции на работе. [Текст] / Л. М. Спенсер, М. С. Сайн – М., 2005. – 384 с.
4. **Гетманов, И. П.** Возможности профессионального самоутверждения в процессе профессионального образования. И. П. Гетманов.: [Эл. ресурс], – Режим доступа www.sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/getmanov
5. **Кун, Т.** Структура научных революций. [Текст] / Т. Кун. – М.: АСТ. 2009, – 310 с.

6. **Суховольский, В. Г.** Интеллектуальные тесты по медицинской биофизике: как их строить? [Текст] / В. Г. Суховольский, Н. Г. Шилина, А. В. Ковалев // Вузовская педагогика. Управление образовательным процессом в современном медицинском ВУЗе. – Красноярск: Типография КрасГМУ. 2009. – С. 376 – 378.

УДК 378.14

Королева Галина Анатольевна

Кандидат химических наук, доцент кафедры химии Института фундаментальной подготовки Сибирского федерального университета, gakorol47@mail.ru, Красноярск

Вострикова Наталья Михайловна

Кандидат технических наук, доцент кафедры химии Института Фундаментальной подготовки Сибирского федерального университета, vnatali59@mail.ru, Красноярск

Королев Геннадий Тимофеевич

Доцент кафедры химии Института фундаментальной подготовки Сибирского федерального университета, gakorol47@mail.ru, Красноярск

**МУЛЬТИМЕДИА ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Koroleva Galina Anatolevna

Candidat of chemistry science, the senior lecturer of chair chemistry of Siberia Federal University Federal University, gakorol47@mail.ru, Krasnoyarsk

Vostrikova NatalyaMihailovna

Cand.Tech.Sci., the senior lecturer of chair chemistry of Siberia Federal University Federal University, vnatali59@mail.ru, Krasnoyarsk

Korolev Gennady Timofeevich

The senior lecturer of chair chemistry of department of Siberia Federal University Federal University, gakorol47@mail.ru, Krasnoyarsk

**MULTIMEDIA LECTURE AS MODE OF STUDY IN MODERN
HIGHER SCHOOL**

Болонское соглашение возродило интерес к проблемам вузовской системы обучения. Ее коренное реформирование и попытка перехода к инновационной модели развития образования заставляют вузы разрабатывать принципиально новые педагогические технологии, улучшающие традиционное обучение.

Современная высшая школа – это образовательный процесс в электронной среде, поэтому создание и внедрение новых информационных техноло-

гий, мультимедиа-систем и методических инноваций создают предпосылки для реализации задач, стоящих перед высшей школой.

В настоящее время лекция, как и прежде, является одной из основных форм обучения в высшей школе, выполняющая ряд дидактических функций – постановку и обоснование задач обучения; сообщение и усвоение новых знаний; привитие интеллектуальных умений и навыков; мотивирование студентов к учебной деятельности; интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами; выработка интереса к теоретическому анализу [1].

При всех известных достоинствах традиционной лекции, противники лекционной формы обучения указывают на ее недостатки, требующие усовершенствования в условиях современного вуза: относительную пассивность аудитории, отсутствие самостоятельности, достаточной обратной связи, низкий уровень наглядности, снижение внимания в фазе его биологического спада (25–30 минут от начала лекции), однонаправленность изложения материала. Для их устранения преподаватель может ввести в свою практическую деятельность нетрадиционные формы проведения лекций – проблемную лекцию, лекцию-визуализацию, лекцию вдвоем, лекцию-пресс-конференцию, мультимедийную лекцию и др. [2].

Более того, существует мнение, что лекция как форма учебного процесса в вузе функционально исчерпала себя, одной из причин называют неограниченные информационные возможности новых программно-аппаратных средств – компьютерной, аудио-, видеотехники, электронных учебников, электронных библиотек и др.

Анализ нашего опыта преподавания химических дисциплин для горных и металлургических специальностей в Сибирском Федеральном Университете (СФУ) показал, что отказ от лекций по химии снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и ритмичность их работы в течение семестра. Формирование ориентировочной, теоретической основы для последующего усвоения студентами учебного материала позволяет лекционную форму обучения в иерархической системе последовательности «лекция – лабораторный практикум – семинар – внеаудиторная работа» расположить первой.

Современное химическое мышление студентов формируется в новой мультимедиа – цифровой среде, обуславливающей, как отмечает М. Н. Берулава, изменение сознания и мышления молодого человека. Менталитет современных первокурсников, выросших в информационной среде и подчас слабо владеющих школьной программой, таков, что они легко пользуются образовательными порталами, осуществляют поиск и отбор информации с помощью Интернет-ресурсов. Предлагаемые студентам учебные пособия, методические рекомендации и другие печатные материалы учебного характера к моменту своего издания успевают в достаточной степени устареть. В этом контексте, очевидно, что эффективность процесса обучения в настоящее время зависит от *степени интегрируемости* новых технологий обучения, в частности информационных в традиционные.

В сложившейся к настоящему времени информационно – образовательной среде подходы к проблеме инноваций в высшей школе различны, ввиду множества возможностей, предоставляемых новыми информационными технологиями. Наиболее приемлемым вариантом в осуществлении этого представляется не выбор какого-то одного подхода, а синтез, интеграция сразу нескольких. Комплексным подходом, объединяющим несколько средств представления информации в одной системе, являются *мультимедиа технологии* (МТ). В лекционном процессе мультимедиа технологии реализуются через инновационное педагогическое средство обучения – *мультимедиа лекции* (МЛ) [3].

В педагогической литературе и в диссертационных исследованиях в настоящее время встречаются различные понятия «мультимедийный курс лекций», «мультимедийная лекция», «мультимедийная обучающая система лекционного курса», «мультимедийные программы для компьютерной поддержки лекционного курса», тождественные понятию «мультимедиа лекция» [4–6].

В. П. Демкин и Г. В. Можаяева мультимедиа лекцию характеризуют как лекцию преподавателя, записанную на видео и оцифрованную, дополненную электронной доской и другими средствами, усиливающими эффект восприятия учебного материала [4]. Н. Г. Семенова рассматривает мультимедийный курс лекций как «совокупность взаимосвязанных компьютерных учебных программ (информационной, тренировочной, моделирующей, справочно-энциклопедической, контролирующей), обеспечивающих полную структуру учебно-познавательной деятельности: цель, мотив, собственно деятельность, результат – при условии интерактивной обратной связи, выполненных на основе технологий мультимедиа» [5]. Н. В. Гафурова мультимедийный курс лекций определяет как «программно совмещающий слайд-шоу текстового и графического сопровождения (фотоснимки, диаграммы, графики, рисунки и т. д.) с компьютерной анимацией и численным моделированием изучаемых процессов, выполненных в цвете. Он совмещает технические возможности компьютерной и аудиовидеотехники в предоставлении учебного материала с живым общением лектора с аудиторией» [3, с. 72]. Н. П. Безрукова говорит о мультимедийных программах, для компьютерной поддержки лекционного курса, позволяющих осуществить обратную связь преподавателя со студентами по усвоению лекционного материала [6].

Исходя из указанных выше определений, мультимедиа лекция характеризуется сочетанием элементов традиционной лекции и мультимедийных презентаций или программ для компьютерной поддержки лекционного курса, позволяющих организовать интерактивное обучение, обратную связь преподавателя с аудиторией.

Известно, что любые формы инноваций должны соответствовать тем дидактическим требованиям, которые выработала педагогическая наука за долгие годы своего существования и которые не могут быть отменены в

связи с появлением новых технических средств, таких как компьютеры [7]. В методической литературе обоснованы дидактические требования по отношению к разработке мультимедиа средств и к продукту их реализации в учебном процессе – мультимедиа лекции: структурированность учебного материала, посредством многоуровневого меню; содержательная полнота каждого раздела; вывод текстовой информации; максимальная визуализация материала; удобная система навигации, обеспечивающая лектору возможность быстрого доступа к требуемой информации; обеспечение дружеской среды обучения; требование собираемости [6].

В СФУ функционируют специализированные лекционные аудитории, оснащенные современными презентационными комплексами, включающими в себя, – компьютер, видеопланшет с клавиатурой, два мультимедийных проектора, предназначенных для одновременной работы большого экрана и интерактивной доски, акустическую систему и видеомagneфон. Экран видеопланшета может быть использован в двух режимах – MS PowerPoint и Nootebook, позволяя вносить дополнения в уже готовые слайды или подчеркивать и выделять цветом при объяснении сложные моменты по ходу лекции. Презентационный комплекс позволяет в рамках МТ использовать традиционный способ представления текстового, формульного материала, некоторых преобразований на экране видеопланшета специальным фломастером, проецируя его в ходе лекции на большой экран и интерактивную доску.

В контексте указанных выше принципов и требований на кафедре химии СФУ при создании учебно-методического комплекса дисциплины “Неорганическая химия” для студентов металлургического направления были разработаны презентационные материалы для компьютерного сопровождения курса лекций (51 час.) в среднем по 20 слайдов каждая.

Лекции по химии, как правило, носят *объяснительно-иллюстративный* характер, определяемый спецификой изучаемой дисциплины, – изложение химической информации сопровождается записью химических формул, уравнений реакций, а также рисованием графических объектов, например, из раздела “Химическая связь”. Основную информацию на традиционной лекции студенты получают за счет *вербальной компоненты*, однако 70–80% людей воспринимают ее лучше через зрительные центры, поэтому использование *наглядного* представления информации оказывает на студентов более сильное эмоциональное воздействие. Следует отметить, что до сих пор самым распространенным средством визуализации информации на традиционной лекции является мел и доска, обуславливающие относительную ограниченность предлагаемого материала по времени и объему. Это не эстетично, не комфортно для преподавателя и не позволяет при необходимости вернуться к предыдущим изображениям.

Известно, что мультимедиа лекция позволяет раскрыть на качественно новом уровне один из классических принципов дидактики – принцип *наглядности*. Химическая информация, предоставляемая нами на лекциях,

насыщена многообразием химического материала и сложна для восприятия большей части студентов, как правило, слабо мотивированных на изучение химических дисциплин и имеющих низкий уровень химических компетенций. В этом аспекте мультимедиа лекции имеют ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными и, прежде всего, ввиду их *наглядно – образного характера*, а также способности в течение всей лекции активизировать и удерживать внимание студенческой аудитории. Гармоничное *сочетание информации разных типов* – текстовой, визуальной, графической, аудиоинформации; использование цвета; элементов анимации, гиперссылок и других специализированных эффектов усиливают восприятие и усвоение информации за счет одновременного воздействия на несколько органов чувств. Объем материала по ходу лекции можно варьировать, отвечая информационным потребностям и преподавателя, и студентов.

Одним из критериев продуктивности лекции считается создание условий для активизации мышления. В методике преподавания химических дисциплин в вузе одним из мощных средств повышения познавательной активности студентов преподаватели считают показ *лекционного демонстрационного эксперимента*, который оживленно воспринимается студентами. Особый интерес вызывает проведение на лекции химических опытов самими студентами. Примеры демонстрационных опытов разной степени сложности и трудности, их постановки в лекционной аудитории описывает О. С. Зайцев [8]. Следует отметить, возможность включения в лекционный иллюстративный материал МЛ уникальных *химических видео опытов*, которые по причинам технической сложности, отсутствия вытяжки и хорошей видимости, невозможно осуществить в лекционной аудитории. Однако, по мнению студентов, реальный химический эксперимент эмоционально и познавательно более выигрышен по сравнению с видео экспериментом.

Важным преимуществом мультимедиа лекций является *интерактивный режим* работы преподавателя, как с мультимедиа-системой, так и со студенческой аудиторией. Первое предполагает не только свободное владение лектором учебным материалом, но и специальными знаниями в области программного и аппаратного обеспечения, то есть диалоговым взаимодействием человека с мультимедиа системой (при изложении учебного материала лектор передает компьютеру часть своих функций). Второе - активное взаимодействие преподавателя с аудиторией, способность вовлечь студентов в обсуждение предлагаемого материала, а также адекватность оценки методов и средств, применяемых преподавателем для выполнения поставленной дидактической цели лекции.

На наш взгляд, как в традиционной, так и в инновационной лекционной методике, роль *личности лектора*, его *профессиональное мастерство* являются определяющими. При использовании мультимедиа технологий возникает убеждение, что даже совершенные компьютеры всего лишь технические средства, они ограничены и никогда не смогут полностью заменить лектора. Мультимедиа лекции перестраивают всю структуру поведе-

ния преподавателя, ему приходится реализовывать ряд функций, которые при традиционном обучении вообще отсутствуют, – владеть *программно-аппаратными средствами и технологиями конструирования* содержания МЛ. В результате, лектор должен четко излагать материал, дополнительно управлять мультимедийным комплексом, комментировать демонстрируемые слайды, выбирать последовательность и время включения слайдов, анимации, гиперссылок, одновременно общаться со студенческой аудиторией и управлять эмоциональной обратной связью. Очевидно, что мультимедиа лекции предъявляют более высокие требования к профессиональной, методической и эмоциональной подготовке лектора.

Анализ мультимедиа презентаций, размещенных на сайтах ведущих университетов России, показал, что в открытом доступе только на сайте МГУ им. В. М. Ломоносова для химических специальностей представлены лекции – презентации. Это обусловлено, по видимому, большими затратами времени, сил, индивидуальности и самовыражения преподавателей в процессе создания мультимедиа лекций, которые практически не компенсируются при оценке реальных трудозатрат лекторов. Основными программными средствами для большинства преподавателей при создании мультимедийных презентаций являются MS Macromedia Flash и Power Point, позволяющие использовать анимационные и звуковые эффекты, гиперссылки, фотографии и видеоролики. Только в отдельных вузах работа по созданию мультимедиа лекций носит централизованный характер – созданы лаборатории мультимедиа технологий, реализующие потенциал как специалистов по программно-аппаратным средствам, так и специалистов по читаемым дисциплинам [5].

Модульная организация мультимедиа лекции позволяет представить большой объем информации через тщательный отбор и дозирование учебного материала, структурирует и последовательно организует его. Гипертекст связывает ссылками разделы, уточняющие и дополняющие друг друга. Мультимедийные средства ориентированы на *образно-эмоциональный* стиль мышления, позволяющий студентам в большей мере усваивать предлагаемую информацию. Химические формулы комплексных соединений, их структура, сложно визуальная представляемая химическая связь и строение атомов, электрохимические процессы, а также другие разделы химии требуют порционной подачи материала, образного представления информации, имитации движения отдельных элементов и самих химических процессов. Все это может быть выражено в полной мере посредством мультимедиа технологий.

В качестве примера для сравнения с традиционной лекцией рассмотрим разработанную нами мультимедиа лекцию по теме “Комплексные соединения” (4 час.). Презентация лекционного материала по теме “Комплексные соединения” осуществляется, как единая совокупность 36 слайдов, включающих краткий текстовый материал, таблицы, схемы, блок-схемы, схемы-рисунки, химические формулы и уравнения, химизм реакций со спецэффек-

тами. Материал излагаемой темы структурирован посредством многоуровневого меню и содержит достоверную научную информацию. Как правило, на одном слайде размещается 2–3 формулы, 5–6 строк текста или 1 рисунок и график. При этом частые звуковые эффекты выхода формул, текста рассеивают внимание студенческой аудитории и замедляют темп чтения лекции.

Разработанные слайд презентации раскрывают содержание изучаемой темы: строение комплексных соединений, их номенклатуру, химические свойства, способы получения и применения в металлургической практике. В работе нами использованы изобразительный, условно-графический и мультимедийный виды наглядности, содержащие фотографии, таблицы, схемы и рисунки статические и динамические по типу. По функциональному назначению: таблицы – разъяснительные, сравнительные, обобщающие; схемы – сущностные, логические, образные. Так, например, при разъяснении пространственного строения комплексных частиц или вопросов изомерии (слайды "Метод валентных связей", "Изомерия") используются таблицы обобщающего назначения, что позволяет совместно со студентами систематизировать, обобщать и делать вывод. Таблицы сущностные по функциональному назначению (слайд "Состав комплексных соединений") – отражают составные части этого понятия.

Для динамических визуальных эффектов применяется анимация, способствующая виртуальному преобразованию пространственных конфигураций комплексов и визуализации химических процессов (например, постепенное в ходе обсуждения с аудиторией заполнение электронами атомных орбиталей комплексообразователя приводит к результату - появлению типа гибридизации). Были выбраны приемы анимации – "движение в пространстве" и "наложение". Каждый пункт основополагающих слайдов (головное меню лекции, основные понятия координационной теории, номенклатура комплексных соединений) имеет гиперссылки, они осуществляют взаимодействие информационных блоков. Представляемый материал оказался визуально динамичным и легко воспринимаемым.

Для организации обратной связи в процессе чтения лекции нами были использованы тестовые задания разных типов и видов, что позволило оценить уровень понимания студентами учебной информации и при необходимости на новых примерах рассмотреть трудные для них вопросы.

Таким образом, в презентациях используются четыре группы слайдов: 1) рабочие, содержание которых полностью переносятся студентами в конспект с необходимыми пояснениями лектора; 2) понятийные, содержащие анимации образов, имитирующих поведение объекта; 3) иллюстрирующие – в том числе результаты моделирования; 4) слайды обратной связи – тестовые задания. При работе со слайдами второго и третьего типов лектор с помощью наводящих вопросов позволяет студентам анализировать содержание слайдов, делать выводы.

Разработанное лекционное мультимедийное средство по теме "Комплексные соединения" предметно-ориентировано и предназначено для формирования химической культуры и навыков химического мышления. Его

функциональные назначения – разъяснительные, сравнительные, обобщающие, сущностные, логические, образные; методическая задача – демонстрационная. **Педагогические цели использования – умение осуществлять обработку химической информации; повышение эффективности и качества обучения по химическим дисциплинам; профессиональное развитие личности обучаемого, его коммуникативных способностей.**

Следует отметить определенную привязанность лектора к разработанным презентациям, это зачастую не позволяет творчески изменить ход мультимедиа лекции и представляется нам негативным моментом.

Опрос студентов младших курсов металлургического направления СФУ, проведенный в течение последних трех лет после изучения химических дисциплин, показал, что большая часть студентов (>70%) высказывают мнение о необходимости сочетания элементов традиционной и инновационной лекций, причем, отдают предпочтение мультимедиа формам представления информации и проведению реального демонстрационного эксперимента. Отрицательными сторонами мультимедиа лекции они отмечают усталость и напряжение глаз от светового потока.

На наш взгляд, использование лектором мультимедийных слайдов в качестве вспомогательного средства традиционной лекции способствует активному взаимодействию и общению субъектов образовательного процесса на лекции.

Библиографический список

1. **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: учебное пособие для вузов./ Д. В. Чернилевский. – М., 2002. – С. 136–137.
2. **Вострикова, Н. М.** Ways of perfection of the lecture mode of study of chemistry to high school [Текст]/Н. М. Вострикова //CHEMISTRY EDUCATION.–Riga. 2010, P. 213–216.
3. **Гафурова, Н. В.** Педагогическое применение мультимедийных средств : учебное пособие [Текст] / Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова. – Красноярск: ИПК СФУ, 2010. – 176 с.
4. **Демкин, В. П.** Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии. Методическое пособие для преподавателей [Текст] / В. П. Демкин, Г. В. Можяева. – Томск, 2003.
5. **Семенова, Н. Г.** Мультимедийная обучающая система лекционного курса электротехнической дисциплины [Текст] / Н. Г. Семенова // <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2009/m8/Repot/Cemenova.html>.
6. **Безрукова, Н. П.** Информационно-коммуникационные технологии в лекционном курсе дисциплины « Аналитическая химия» [Текст] / Н. П. Безрукова // Химическая технология. –2006. – № 5. – С. 43–46 с.
7. **Осипова, С. И.** О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде [Текст] / С. И. Осипова, Н. В. Гафурова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 117–123 .

8. **Зайцев, О. С.** Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты [Текст]: учеб. для студ. высш. учебн. заведений / О. С. Зайцев. – М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

УДК 37

Тихонова Анастасия Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой французского языка Челябинского государственного педагогического университета, antik2711@mail.ru, Челябинск

МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Tikhonova Anastasia Leonidovna

Candidate of pedagogics, associate professor (senior lecturer), head of the department of french language of the Chelyabinsk State Pedagogical University, antik2711@mail.ru, Chelyabinsk

MOTIVATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS-TO-BE IN THE DIGITAL INSTRUCTIONAL RESOURCES DESIGN TRAINING

Подготовка будущего учителя иностранного языка предполагает его адаптацию к профессиональной деятельности в современном информационном пространстве, формирование у него умений максимально эффективно использовать ресурсы компьютера и возможности разнообразных компьютерных программ для решения проблем профессионального характера. Таким образом, совершенствование процесса подготовки будущих учителей, не имеющих специального образования в области информатики, в том числе будущих учителей иностранного языка, связано с реализацией идеи их подготовки к проектированию содержания и инновационных средств обучения иностранным языкам.

Проектирование цифровых образовательных ресурсов иноязычного образования понимается нами как рефлексивно-продуктивная деятельность инновационного характера, результатом которой является совершенствование образовательной системы по двум направлениям: приращение цифровой образовательной среды и опыта в разработке и применении цифровых ресурсов иноязычного образования.

Подготовка будущих учителей к проектированию цифровых образовательных ресурсов понимается нами интегративное практико-ориентированное образование, направленное на актуализацию общекультурных, профессиональных и специальных (предметных) знаний, умений и навыков и

приобретение опыта проектирования в рефлексивно-продуктивной квази-профессиональной деятельности по разработке и применению цифровых образовательных ресурсов.

Осуществление подготовки студентов к проектированию цифровых образовательных ресурсов подчинено стратегической цели профессионального образования в области информатизации – обеспечению саморазвития и поиску путей инкультурации будущего специалиста в информационно-насыщенном пространстве его будущей профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение изучающего иностранный язык, понимаемое как направленность на подготовку к профессиональной деятельности вообще, вне уточнения сферы применения образования (педагогическая, культурно-просветительская, переводческая и т. д.), влияет на его предпочтения и мотивацию к видам деятельности, связанным с практическим применением опыта в иностранном языке, что определяет его активность в проектировании цифровых образовательных ресурсов. В свою очередь, активное применение цифровых ресурсов в квазипрофессиональной деятельности, рефлексия проектирования, лингводидактический характер цифровой образовательной среды влияют на профессиональное самоопределение студентов, усиливая тенденции педагогической профориентации.

Одним из ключевых моментов построения системы подготовки будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов, таким образом, является мотивационный: в нем, как в фокусе, сходятся воедино все векторы образовательной модели: целевые (повышение качества подготовки будущего учителя, но и повышение привлекательности педагогической профессии для будущего специалиста), содержательные (поскольку, по справедливому замечанию Ю. Н. Шматова, «мотив обуславливает само содержание того, что усваивается» [12, с. 143]), технологические (постановка учебных задач) и другие.

Мотивационный компонент позволяет обосновать потенциал проектирования цифровых образовательных ресурсов как пути педагогизации иноязычной подготовки будущих учителей иностранного языка и включает в себя мотивы, стимулы, устойчивые профессиональные интересы, социально-значимое отношение к цифровой образовательной среде.

Задачами мотивационного компонента являются:

- становление ценностного отношения к инновационной образовательной деятельности, связанной с применением цифровых технологий, разработка собственных оценочных шкал по отношению к цифровым образовательным ресурсам;
- формирование активного преобразовательного отношения по отношению к содержанию обучения иностранным языкам;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов, направленное на самореализацию личности;
- инициирование самообразовательной деятельности студентов по подбору учебного материала по иностранным языкам и его представления в виде цифровых образовательных ресурсов;

– развитие интеллектуальной свободы личности, способности к саморегуляции, активной позиции, связанной с устойчивым стремлением к совершенствованию в профессиональной и общекультурных сферах.

В мотивационный компонент педагогической модели подготовки будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов мы включаем осознание значимости осуществляемой деятельности, ее актуальности для современной школы; сформированное представление об эффективных и аттрактивных современных средствах обучения иностранному языку; умения самостоятельно принимать решения об отборе содержания иноязычного образования и, в частности, цифровых образовательных ресурсов; рефлексивные умения оценки и самооценки проектируемого цифрового продукта; умение организовать групповое взаимодействие для достижения общего результата; умение и готовность осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности; умение адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования; умения консолидировать знания из различных областей в проектировании цифровых образовательных ресурсов.

Столь широкий спектр знаний, умений и навыков разного уровня предполагает установление видов мотивов, к которым уместно апеллировать в подготовке будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из ключевых в психологии, педагогике, менеджменте организации; ее разработке посвящено большое количество исследований (В. В. Агеев, Б. Г. Афаньев, Л. И. Божович, М. Г. Васильева, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, Г. Холл, П. М. Якобсон и др.). Мотивация рассматривается либо как совокупность факторов или мотивов, изначально существующих в виде потребностей, которые необходимо удовлетворить (А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов и др.), либо как динамичное образование, как процесс, механизм, который необходимо формировать специально (А. Н. Зерниченко, Н. В. Гончаров). Мы полагаем, что в подготовке будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов должны взаимодействовать оба типа мотивов – и внутренне присущие процессу иноязычного образования, и специально формируемые, в частности, мотивы результативности.

К мотивам, внутренне присущим процессу иноязычного образования и подготовки будущих учителей к проектированию цифровых образовательных ресурсов как его составляющей, мы относим потенциал страноведческой мотивации, инструментальные мотивы, мотивы престижности иноязычного образования и карьерные мотивы.

Потенциал страноведческой мотивации выражается в существующем у любого изучающего иностранный язык интересе к культуре и быту зарубежных стран, в зрелищности репрезентации их элементов в цифровых

ресурсах, в неисчерпаемости и постоянной актуализации страноведческой информации, в возможности для каждого студента акцентировать собственные интересы и неязыковые знания (литературные, художественные, общественно-политические, в различных областях наук) и представить собственный культурный опыт в цифровом образовательном ресурсе.

Инструментальные мотивы связаны с возможностью самореализации с применением мультимедийных технологий и частичной компенсации недостаточной успеваемости по основным дисциплинам «бонусами» за представление результатов своей работы в цифровом формате. Мы придерживаемся позиции тех педагогов, которые предлагают в варьируемой (индивидуальной) части студенческой отчетности награждать дополнительными баллами представление информации в виде цифрового ресурса предметного содержания и интеграцию элементов творческой деятельности при выполнении индивидуального задания [2; 3; 7; 8; 10 и др.].

Мотивы престижности иноязычного образования и карьерные мотивы традиционно связываются с высоким уровнем интереса к иностранным языкам, востребованностью кадров, владеющих одним и более иностранными языками на профессиональном уровне. Как показывает практика разработки и применения цифровых образовательных ресурсов, современные студенты охотно включаются в их проектирование именно из соображений карьерного плана: владение современными информационными технологиями и опыт их применения в культурно-просветительской деятельности представляют собой дополнительные преимущества, позволяющие комплектовать портфолио выпускника.

Мотивация, связанная со стремлением к самосовершенствованию, самореализации, повышению результативности деятельности, требует специальной работы по ее формированию. По мнению исследователей (Л. И. Божович, К. К. Платонов, Е. А. Казаева и др.), процесс формирования мотива как основания действия, поступка и побуждения к ним, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается возникновением намерения и побуждения к достижению цели, если эта цель необходима человеку. Между этими двумя психологическими феноменами располагается промежуточный этап мотивационного процесса, в котором актуализируются имеющиеся у человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности. В подготовке будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов потребность личности в осуществлении столь сложной деятельности не существует изначально; мы полагаем, что факторами, обеспечивающими возникновение мотивации, являются теоретическая осведомленность об актуальности данной деятельности и ее процедурах, значительный технологический задел, представленный в наполненной разнообразными ресурсами цифровой образовательной среде, коммуникативный потенциал проектирования цифровых образовательных ресурсов, реализующийся в квазипрофессиональной деятельности с циф-

ровыми ресурсами, и результативность проектирования цифровых образовательных ресурсов.

Теоретическая осведомленность снимает неуверенность, страх перед новыми видами деятельности, способствуя созданию мотива самоутверждения и взаимодействуя с карьерными мотивами. В полной мере этот фактор реализуется в результате взаимодействия мотивационного и информационного компонентов модели подготовки будущего учителя иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов. Информационный компонент представляет собой совокупность знаний о специфике преподавания иностранных языков, проектной деятельности, видах цифровых ресурсов и их проектировании, основы владения компьютером на уровне грамотного пользователя, практические проектные умения.

Мы видим перспективы стимулирования саморазвития студентов и возможности демонстрации им технологического задела в области проектирования цифровых образовательных ресурсов в создании специальным образом организованной, культурно-насыщенной, привлекательной и интерактивной виртуальной среды. Мы разделяем мнение В. А. Колесникова о том, что «виртуальность можно рассматривать как наиболее актуальный способ такой неповторимости личностного самовыражения, который наиболее полно связывает индивида с социумом» [9, с. 305]. По нашему мнению, виртуальная образовательная среда представляет собой универсальное информационно-коммуникативное пространство, в котором студент получает дополнительные возможности самореализации в виртуальной реальности, что способствует его самореализации и в регулярной реальности.

В пространстве виртуальной образовательной среды, являющейся принципиально открытой, незамкнутой, у студента появляется уникальная возможность проявить и развить свои качества и способности. В виртуальной реальности на первый план выдвигается внутренний мир личности, ее самобытность, которая может раскрываться более свободно и неожиданно, чем в реальной жизни. Виртуальная образовательная среда может быть представлена в качестве виртуальной творческой лаборатории, в которой современный человек «экспериментирует» с собственной идентичностью, когда осуществляется не столько компенсаторная, сколько «экспериментальная» самореализация человека в виртуальном мире, оказывающая влияние на самореализацию ... в регулярной реальности» [5]. Высокая обеспеченность прецедентными цифровыми ресурсами, возможность их применения в качестве источников и образцов не исключает мотива самостоятельности, связанного с желанием свободного порождения индивидом собственных возможностей.

Мотив самореализации – один из самых мощных мотивов, обращенных к индивидуальности каждого обучаемого. Опыт преподавания с применением цифрового обеспечения показывает, что возможность представить в самостоятельно созданном цифровом ресурсе результат своих поисков по какому-либо предметному содержанию, свое видение проблемы, проде-

монстрировать свои частные «находки» как содержательного, так и технологического характера, свой стиль оформления и представления информации значительно стимулирует интерес и студентов к содержанию изучаемого материала, и их мотивацию к использованию компьютерных средств. При презентации собственного цифрового ресурса сильный студент максимально полно реализует свои педагогические способности, тогда как для слабого или скованного студента выступление, поддерживаемое цифровым ресурсом, способно снять ряд психологических трудностей: студент волен сам ввести необходимые подсказки, опорные пункты доклада, переключить внимание со своей речи на мультимедийное сопровождение.

Коммуникативный потенциал подготовки реализует такие мотивы, как потребность быть в коллективе, мотив самоутверждения, мотив справедливости [4, с. 56]. Мы также связываем коммуникативный мотивационный потенциал с реализуемым в квазипрофессиональной деятельности партисипативным управлением, предполагающим, что человек получает удовлетворение от участия в делах организации и в результате работает не только с повышенной эффективностью, но и максимально раскрывает свои способности и возможности [11]. В рамках партисипативного управления обучаемые получают право самостоятельно принимать решения, касающиеся средств и методов выполнения поставленных перед ними задач; привлекаются к консультированию по специальным вопросам, участвуют в рационализаторстве и изобретательстве, деятельности специальных творческих групп; получают возможность самостоятельно контролировать свою работу.

Результативность проектирования цифровых образовательных ресурсов предполагает направленность деятельности на осуществление возможностей, заложенных в обучаемом, причем способом производства возможностей в образовательной сфере, согласно В. В. Агееву, является рефлексивное сознание [1]. Исследователи связывают этот фактор с мотивацией успешности [1; 4; 12].

Результативность проектирования, постановка в проектировании конкретных целей на создание образовательно значимого продукта в результате осуществления определенных действий являются, по нашему мнению, основаниями для обращения к теории постановки целей, основным автором которой является Э. Локк [13]. Она исходит из того, что люди в той или иной степени воспринимают внешнюю цель, поставленную перед ними в рамках осуществления профессиональной деятельности, как свою собственную и стремятся к ее достижению, получая удовлетворение от выполнения требующейся для этого работы. Поведение личности, таким образом, определяется не только ее потребностями, но и восприятием ситуации, ожиданиями, связанными с ней, оценкой своих возможностей, последствий выбранного типа поведения. В результате человек принимает решение об активных действиях или бездействии [6]. Если цели реальны, конкретны, ясны, приемлемы, то, чем они выше, тем, как правило, упорнее обучаемый

будет к ним стремиться, несмотря на сложность и специфику, и тем больших результатов сумеет добиться в процессе их достижения. В подготовке будущих учителей к проектированию цифровых образовательных ресурсов мотивация связана с определением студентами целей и микроцелей на собственную профессиональную адаптацию к цифровому образовательному окружению на основе рефлексии эффективности прецедентных цифровых образовательных ресурсов.

В соответствии с теорией постановки целей значительное воздействие на мотивацию работника оказывает и полученный результат. Если он позитивен, исполнитель остается удовлетворенным собой и его мотивация повышается, а в противоположном случае, понятно, происходит обратное. На удовлетворенность или неудовлетворенность же достигнутым результатом влияет его внутренняя и внешняя оценка. Степень сформированности мотивации деятельности можно изучить по результатам (продуктам) этой деятельности: о степени развития мотивации свидетельствуют такие характеристики продуктов деятельности, как детальность, многоаспектность, качество форм ее осуществления [4].

Роль оценки и самооценки, на наш взгляд, вообще является приоритетной в функционировании мотива результативности. Оценка создает внутреннее ощущение удачи или неудачи и обладает большой побудительной силой; она может играть как мотивирующую, так и демотивирующую роль. Рефлексия сторонней оценки призвана нейтрализовать демотивирующий аспект оценки и побуждать студента адекватно относиться к ней: оценивается не сам студент, а продукт его деятельности.

Доминирование тех или иных мотивов к проектированию цифровых образовательных ресурсов варьируется не только в зависимости от личных особенностей студентов, но и от этапа подготовки.

Анализ теоретических исследований, посвященных различным аспектам профессиональной подготовки будущих учителей, а также собственный опыт обучения студентов педвузов проектированию цифровых образовательных ресурсов позволяют утверждать, что подготовка к проектированию цифрового обеспечения обучения иностранному языку включает следующие этапы: адаптивно-пропедевтический, компенсаторно-репродуцирующий и инновационно-продуцирующий – и организационно-педагогические условия подготовки.

Адаптивно-пропедевтический этап призван обеспечить осознание будущими учителями иностранного языка возможностей компьютерных технологий в учебной и профессиональной деятельности и сформировать пользовательские умения оперирования цифровыми образовательными ресурсами. Адаптивно-пропедевтический этап осуществляется для первичного становления у студентов мотивации и ориентировочной основы действий с цифровыми образовательными ресурсами. На данном этапе доминируют страноведческие и инструментальные мотивы; фрагментарно задействуются мотивы самообразования и коммуникативной самореализации.

Компенсаторно-репродуцирующий этап связан с овладением студентами алгоритмами и процедурами проектирования цифровых образовательных ресурсов по иностранному языку; действия студентов на данном этапе совершаются по образцу и связаны с частичным преобразованием прецедентных цифровых образовательных ресурсов, что обеспечивает компенсацию недостаточного владения способами конструирования цифровых ресурсов в различных программных средах. На данном этапе значительно повышается значение мотивов самосовершенствования; знания, полученные в ходе изучения теоретических дисциплин, способствуют формированию у студентов в дальнейшем информационных и педагогических навыков, необходимых для осуществления продуктивных действий в процессе разработки цифровых образовательных ресурсов. Вслед за этим вовлечение студентов в практическую квазипрофессиональную деятельность содействует становлению их активности в цифровом производстве.

Инновационно-производящий этап является заключительным в подготовке будущих учителей иностранного языка к проектированию цифровых образовательных ресурсов; его целью является самостоятельное осуществление студентами полного цикла проектирования цифровых ресурсов на основе синтеза знаний, полученных в рамках изучения дисциплин предметного, профессионального и математического цикла. Задания, предлагаемые студентам в рамках спецкурса, имеют непосредственную направленность на подготовку школьных учебных материалов. На первый план выдвигаются карьерные мотивы и мотивы самосовершенствования, связанные с результативностью деятельности (мотивы успеха).

Мы полагаем, что подобное варьирование и модификация степени активизации различных видов мотивации оптимальным образом способствуют формированию у обучаемых стремления к успешной самореализации в деятельности проектирования цифровых образовательных ресурсов и в конечном итоге – к устойчивой профессиональной ориентации, постоянному саморазвитию и инкультурации в информационно-насыщенном пространстве профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Агеев, В. В.** Мотивация как продукт учебной деятельности [Электронный ресурс] / В. В. Агеев. URL: <http://www.ageyev.kz/articles/article-41.html> (дата обращения: 12.08.10).
2. **Аналитический** обзор международных тенденций развития высшего образования [Электронный ресурс]. – № 5 (январь–июнь 2003 г.). URL: <http://charko.narod.ru/index15.html> (дата обращения: 09.09.10).
3. **Бобонова, Е. Н.** Проектирование методической системы подготовки педагогических кадров к использованию ИКТ в обучении в условиях становления компетентностного подхода [Электронный ресурс] / Е. Н. Бобонова // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2007. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-190.pdf> (дата обращения: 06.07.10).

4. **Васильева, М. Г.** Мотивация персонала в условиях внедрения инноваций [Текст] / М. Г. Васильева // Управление персоналом. – М.: Интел-Синтез, 2009. – № 10. – С. 54–56.

5. **Вострикова, Т. В.** Педагогическое проектирование информационно-образовательной среды общеобразовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Вострикова. – Ростов н/Д, 2006. – 219 с.

6. **Дейнека, А. В.** Современные тенденции в управлении персоналом [Текст]: моногр. / А. В. Дейнека, Б. М. Жуков. – М.: «Академия Естественных наук», 2009. – 190 с.

7. **Ефремова, Ж. Д.** Рейтинговая система оценки знаний как фактор повышения эффективности обучения в высшей школе (из опыта работы) [Текст] / Ж. Д. Ефремова // Новые технологии – основа развития профессионального образовательного пространства учебно-научно-производственного комплекса: материалы региональной науч.-практ. конференции, г. Ливны, 16 марта 2007 г. / Ливенский филиал ГОУ ВПО «Орел ГТУ». – Орел: ОрелГТУ, 2007. – С. 49–54.

8. **Захожая, Т. М.** Рейтинговая система контроля: опыт использования в российской высшей школе [Текст] / Т. М. Захожая // Научные проблемы гуманитарных исследований. Науч.-теоретич. журнал. – Пятигорск, 2009. – Выпуск 4(2). – С. 31–40.

9. **Колесников, В. А.** Вызовы современности и философия обновления образования [Текст] / В. А. Колесников // Вызовы современности и философия: Материалы «Круглого стола», посвященного Дню философии ЮНЕСКО. Кыргызско-Российский Славянский университет / под общ. ред. И. И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С. 298–308.

10. **Корниенко, Л. Г.** Модульно-рейтинговая система контроля успеваемости как средство мониторинга качества обучения студентов [Текст] / Л. Г. Корниенко, О. Т. Марьюшкина // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Вип. 24–25: збірник наук. пр. / Укр. інж.-пед. академія. – Х.: УІПА, 2009. – С. 247–258.

11. **Никитина, Е. Ю.** Траектория развития политических ценностей студентов высших учебных заведений [Текст]: моногр. / Е. Ю. Никитина, С. А. Курносова, И. В. Подорожко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 142 с.

12. **Шматов, Ю. Н.** Социально-психологический и педагогический аспекты понятия «ситуация успеха» [Текст] / Ю.Н. Шматов // Известия высших учебных заведений и научных организаций. Общественные науки: сб. науч. статей. – М.: «МИИ Издат», 2010. – С. 142–144.

13. **Locke, E. A.** Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey [Электронный ресурс] / E. A. Locke, G. P. Latham // American Psychologist. – September 2002. – Vol. 57. – № 9. – P. 705-717. URL: <http://www.cs.cmu.edu/~dabbish/locke.pdf> (дата обращения: 14.04.2009).

УДК 378.147

Курносова Светлана Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, ksa0308@mail.ru, Челябинск

**ФУНКЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА**

Kurnosova Svetlana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogics, senior Lecturer, the doctorate of pedagogical chair and subject methods of Chelyabinsk state pedagogical university, ksa0308@mail.ru, Chelyabinsk

**THE FUNCTIONS OF HIGHER EDUCATIONAL STUDENTS'
TRAINING TO PROJECTING THE PEDAGOGICAL DESIGN**

Развитие глобальных процессов информатизации общества ведет к формированию информационного пространства и нового, информационного, уклада жизни и профессиональной деятельности. Исторически сложилось так, что именно образование является одной из первых областей информатизации социума, призванной формировать новую информационную культуру человека – личности, умеющей работать в условиях внедрения информационных технологий, компьютеризации, медиатизации и интеллектуализации всех сфер деятельности человека.

«Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации», утвержденная Президентом РФ в 2008 г., определяет направление модернизации системы высшего образования, состоящую в глобальной информатизации всех сфер жизнедеятельности социума и связанной с переходом к качественно новому типу общества – информационному обществу. Современное высшее профессиональное образование должно быть направлено не просто на повышение уровня образованности, профессиональной компетентности человека, а на формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленных к весьма быстро меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям окружающего мира; деятельности самого человека; информационной культуры гражданина информационного общества.

Эти новые ориентиры системы образования проявляются в различных направлениях ее развития: в построении системы непрерывного образования, появлении форм альтернативного обучения, разработке новых подходов к формированию содержания образования, созданию нового информационно-образовательного пространства.

Под информационно-образовательным пространством понимается, как правило, единое пространство, построенное с помощью интеграции информационных образовательных ресурсов (объектов педагогического дизайна):

информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включающих в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенное дидактическое обеспечение. Проектирование педагогического дизайна предусматривает возможность организовать для студентов такое информационно-образовательное пространство, в котором они смогут полнее раскрыть свои возможности и способности, проявить необходимые личностные качества.

В этой связи, одной из основных становится проблема подготовки студентов, способных максимально эффективно использовать информационные образовательные ресурсы и возможности разнообразных компьютерных программ для решения проблем профессионального характера: от разработки отдельной задачи в цифровом формате до создания комплексных электронных пособий, интегрирующих предмет в целостную образовательную область.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в том числе и по непедагогическим направлениям и специальностям, в характеристику профессиональной деятельности включают организационно-управленческую и нормативно-методическую деятельность, к числу общекультурных компетенций относят способности приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии, навыки работы с компьютером, базовые знания в области информационных технологий, к профессиональным компетенциям – владение основами педагогического мастерства (бакалавриат), разработку учебно-методических материалов (магистратура). В таких условиях вопрос совершенствования содержания теоретико-методологической, методической и практической подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна, опирающегося на научно обоснованные положения разработки и использования информационно-компьютерных технологий и представляющего собой развёрнутую систему, учитывающую различные компоненты подготовки студентов вуза, получает все большую актуальность.

В теоретическом плане отдельные аспекты подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей: основы профессиональной готовности будущего специалиста изучались А. Абдуллиной, С. И. Архангельского, Е. П. Белозерцева, К. М. Дурай-Новаковой, Н. В. Кузьминой, М. М. Левиной, А. В. Петровского, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина, А. И. Шербакова и др.; методология определения содержания профессионального образования и готовности студентов к профессиональной деятельности представлена в исследованиях А. Л. Денисовой, Э. И. Кузнецова, Б. С. Митина, В. Ф. Мануйлова и др.; подходы к использованию информационных технологий в образовании В. С. Адольф, Н. Е. Астафьевой, Е. П. Велихова, С. Г. Григорьева, К. К. Колина, В. М. Монахова, Е. С. Полат, В. Г. Разумовского, И. В. Роберт, А. Ю. Уварова и др. Сущность информационной культуры, ее содержание

и структура, а также функционирование информационно-образовательного пространства рассматриваются в работах М. И. Башмакова, Г. А. Бордовского, Г. Г. Воробьева, Н. И. Гендиной, А. П. Ершова, В. А. Извозчикова, Е. Я. Когана, В. М. Монахова, Ю. А. Первина, С. Н. Позднякова, И. В. Роберт и др. Вопросы формирования содержания подготовки студента вуза к применению и проектированию информационных ресурсов в профессиональной деятельности, обновлении методологии и методики обучения информатике в вузах исследуются в работах Г. А. Бордовского, Ю. С. Брановского, Я. А. Ваграменко, В. А. Далингера, Т. В. Добудько, С. А. Жданова, В. Л. Извозчикова, А. Ю. Кравцовой, А. А. Кузнецова, Э. И. Кузнецова, В. В. Лаптева, М. П. Лапчика, В. Л. Матросова, А. В. Петрова, Н. В. Софроновой, М. В. Швецкого и др. Отдельные направления процесса проектирования информационных образовательных ресурсов научно обоснованы Я. С. Дымарским, В. П. Мороз, С. А. Христочевский, И. А. Цвеляя, М. В. Шугриной, автоматизация процесса проектирования образовательных ресурсов – А. В. Тряпельниковым, В. В. Фоминым, В. В. Яхненко; вопросы человеко-компьютерного взаимодействия раскрыты И. У. Алиевой. Многие исследователи (В. Г. Кинелев, К. К. Колин, А. А. Кузнецов и др.) вполне обоснованно полагают, что цели, содержание и технологии подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна в существующей образовательной практике не соответствуют современным требованиям и не могут обеспечить адекватную подготовку человека к стремительно приближающейся панинформационной будущности.

Структурно-функциональный анализ исследуемого феномена педагогической действительности позволил установить, что главным механизмом процесса подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна являются функции. В философском энциклопедическом словаре одним из значений понятия «функция» указано следующее – деятельность, обязанность, работа. В психологии «функция» может рассматриваться в роли отдельного вида активности. В этой роли понятие «функции» связывается с понятием результирующей структуры, форму которой приобретают, например, организованные виды деятельности [4, с. 492]. В педагогической литературе понятие «функция» трактуется очень широко – от специфической деятельности до назначения, цели применения. Процесс подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна представлен информативной и организационной функциями, а также функциями конструирования и анализа витагенного опыта студентов. Дадим характеристику каждой из названных функций.

Представление обучения как процесса передачи различного рода информации позволяет нам в качестве центральной функцией подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна определить *информативную*, которая рассматривается нами как приобретение системы базовых знаний в процессе межличностного общения преподавателя и обучаемых.

При этом структуру информационной функции можно представить в следующем виде:

1. *Информативно-дидактический компонент* включает преимущественно процессы обмена учебной информацией с целью ее преобразования в знания и умения обучаемого, а также его способы познания. Дидактический обмен информацией между преподавателем и студентами в условиях подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна по необходимости предполагает, что общение идет от определенного «источника» к определенному «приемнику». Межличностное общение нуждается в максимально благоприятных условиях (ход информации от более точного определенного источника к хорошо знакомому адресату). В связи с этим особую актуальность приобретают такие условия, как сходство тезаурусов, индивидуальных познаний об определенном объекте, явлении и т. д., сходство познаний по определенной теме, одинаковость смысла, вкладываемого субъектами коммуникативного процесса в то или иное понятие, закономерность, способ и т. д.

2. *Контактно-дидактический компонент* охватывает сферу взаимного восприятия преподавателя и студента. Важнейшие структурные проявления этого компонента заключаются во взаимных ожиданиях (экспектациях), которые каждый из субъектов образовательного процесса конструирует для себя.

3. *Деятельностно-дидактический компонент* охватывает сферу поведенческого ролевого (и личностного) взаимодействия между преподавателем и студентом. При этом доминирующими оказываются не мотивы, установки, потребности, интернализированные в умения и функции преподавателя или студента, а их проявление, выражение, практическая реализация.

Мы полагаем, что в процессе подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна информативная функция должна осуществляться у них при соблюдении следующих основополагающих факторов:

- *персонификации* (выявление и культивирование в каждом из обучаемых персональных, специфических элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания, которое было бы адекватно возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям студентов, их способностям, склонностям);
- *диалогизации* (соблюдение личностно равноправных отношений между преподавателем и студентами, основанных на совместной творческой деятельности);
- *проблематизации* (актуализация и стимулирование тенденции обучаемого к личностному росту, его исследовательской активности, самостоятельного обнаружения и постановки учебных задач);

Необходимость в *организационной* функции – следствие практической деятельности людей. В отличие от проектирования, которое задает рамки и ориентиры деятельности, организационная функция позволяет осуществлять реальное продвижение к намеченным результатам. Под организационной функцией подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна мы понимаем практическую реализацию образовательных

планов, программ и собственных педагогических решений всех участников указанного процесса, позволяющую стимулировать развитие навыков практического применения знаний в деятельности, развивать инициативу и самостоятельность обучаемых. Существует ряд принципов, которым необходимо следовать в процессе выполнения организаторской функции: определение и детализация целей создания объектов педагогического дизайна, которые были выделены в ходе проектирования; определение видов деятельности обучаемых для достижения этих целей; решение системы репродуктивно-имитирующих, интерпретирующее-конструктивных, творческо-модернизирующих проектно-педагогических задач самими обучаемыми; координация различных видов учебно-познавательной деятельности студентов.

Для того чтобы создать благоприятные условия подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна в условиях совместной деятельности преподавателю необходимо ее специально организовать: определить степень подготовленности каждого обучаемого, правильно выбрать лидеров в учебной группе, найти эффективную структуру взаимодействия и подобрать адекватные средства управления ими.

С вышеперечисленными функциями тесно связана *функция анализа витагенного опыта студентов*. Являясь важным неотъемлемым компонентом учебного процесса, данная функция нацелена на учёт субъектного опыта студентов на каждом из этапов проектирования объектов педагогического дизайна. Кроме того, функция анализа витагенного опыта студентов имеет большое воспитательное значение для обучаемых, поскольку является средством контроля и важным стимулом в их дальнейшей учебной деятельности.

В науке (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, А. Г. Молибог, Н. Ф. Талызина и др.) в качестве условий успешности и рационального осуществления контроля выдвинуты следующие требования.

1. *Генерализация* предусматривает определение приоритетных направлений контроля, а также четкое определение характера, глубины, объемов и сроков контроля за учебной деятельностью обучаемых, что ориентирует преподавателя стремиться не только к выявлению частных методических просчетов, а прежде всего к вычленению проблем, работа над которыми потребует усилий всего профессорско-преподавательского состава и станет залогом его выхода на новый, более качественный уровень деятельности.

2. *Гуманизация* требует в процессе работы установления между субъектом и объектом отношений взаимопонимания, взаимоуважения, взаимопомощи и сотрудничества. Выделение этого положения в разряд обязательных продиктовано прежде всего переосмыслением, происходящим в современных условиях, характера отношений между преподавателем и студентом, их совместной творческой продуктивной деятельности. Успешной реализации данного условия способствуют: а) предоставление обучаемому права свободного выбора технологии контроля; б) создание в ходе контроля

стимулов к активной творческой деятельности студента; в) стремление в ходе контроля не только объективно оценить уровень его коммуникативной компетентности, но и выявить динамику развития его личности, индивидуальный образовательный маршрут.

3. *Индивидуализация* означает необходимость обязательного учета своеобразия каждого студента, его творческой индивидуальности с целью создания условий для реализации его внутренних ресурсов, особенностей, возможностей. Данное условие требует от преподавателя обратить пристальное внимание на индивидуально-психологические особенности обучаемого.

Опыт показал, что для эффективного осуществления анализа витагенного опыта студентов в процессе подготовки к проектированию педагогического дизайна необходимо: уточнить критерии балльных оценок, которыми пользуется преподаватель; в рамках каждой учебной дисциплины определить номенклатуру компетенций, которыми должны овладеть студенты; овладеть методикой выявления того уровня требований, на котором проводится преподавание определенной учебной дисциплины и проверка уровней информационно-проективной компетентности обучаемых. Таким образом, анализ витагенного опыта студентов – это интегральная функция, которая позволяет определить, достигнута ли цель или нет, и тем самым дает возможность для перехода к последующим действиям, связывая все звенья цепи управления в единое целое.

Конструирование как функция подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна является технологическим базисом исследуемого процесса и выступает как посредник, обеспечивающий не только «прикладной характер» теории к практике в проектировании педагогического дизайна, но и приспособление знаний других наук для решения запросов различных сфер педагогической практики.

Источником конструирования является теория в ее концептуальной форме, методологические регулятивы, совокупность разнообразных нормативных педагогических средств и норм человеческой деятельности, теоретические и нормативные знания из области психологии, информатики и других наук, педагогическая действительность. Проектирование педагогического дизайна на материале этих источников и их описание в категориях педагогики дается в системе принципов: принципы дидактики высшей школы (соответствия содержания тенденциям развития науки (техники) и технологий; рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов; соответствия результатов подготовки специалистов требованиям профессиональной деятельности); принципы проектирования педагогических объектов (человеческих приоритетов; саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций; дискретности); принципы педагогического дизайна (обеспечения индивидуального темпа; мультимедийного представления учебной информации, семантического диалога). Следует заметить, что принципы не единственная

специфическая форма организации разнородного знания; к таковым мы относим: алгоритмы, предписания, гипотезы, схемы и программы.

Перечисленные функции, выявленные в процессе структурно-функционального анализа традиционных педагогических средств, содержания и способов реализации функций преподавателя высшей школы, а также собственного педагогического опыта, позволяют оптимально реализовать потенциал процесса подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна.

Библиографический список

1. **Колин, К. К.** Человек в информационном обществе: новые задачи для образования, науки и культуры [Текст]/ К. К. Колин // Школьная библиотека – № 8 – 2007. – С. 12–18.
2. **Концепция** долгосрочного социально–экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года – URL: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=82134> (Дата обращения – 05.04.2010)
3. **Никитина, Е. Ю.** Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: теоретико–методологическое сопровождение [Текст]: монография /Е. Ю. Никитина, А. Л. Тихонова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2009. – 234 с.
4. **Российская** педагогическая энциклопедия [Текст]/ Под ред. В. В. Давыдова// В 2-х томах. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.

УДК (744.4+514):378

Григорьевская Людмила Петровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики, Братский государственный университет, grilp@mail.ru, Братск

Григорьевский Лев Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики, Братский государственный университет, grigorevskii@mail.ru, Братск

Полкова Анна Викторовна

Соискатель, кафедра инженерной геометрии и компьютерной графики, Братский государственный университет, a_polkova@mail.ru, Братск

**РАЗРАБОТКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ
СРЕДСТВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ
ДИСЦИПЛИНЕ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»**

Grigorevskaya Lyudmila Petrovna

Doctor of Pedagogies, Professor, Chair of Engineering Geometry and Computer Graphics Bratsk State University, grilp@mail.ru, Bratsk

Grigorevsky Lev Borisovich

Candidate of Pedagogics, Assistant Professor, Chair of Engineering Geometry and Computer Graphics Bratsk State University, grigorevskii@mail.ru, Bratsk

Polkova Anna Viktorovna

Applicant for a Degree Chair of Engineering Geometry and Computer Graphics Bratsk State University, a_polkova@mail.ru, Bratsk

**WORKING OUT SPECIAL DIDACTIC MEANS
FOR IMPROVING THE QUANTITY OF EDUCATION
IN SUBJECT «ENGINEERING GRAPHIC»**

Теоретическая подготовка, как одна из составляющих любого вида обучения, заключается в приобретении студентами системы знаний, необходимых для овладения профессией. Под процессом овладения знаниями понимается система различных действий по восприятию информации, ее переработке и изменению. Если учебный процесс рассматривается как деятельность, то следует особое внимание уделить структурным элементам этой деятельности; осознание мотивов и целей учения; способы и приемы деятельности, воспроизведение и анализ результатов деятельности. При проектировании и осуществлении учебного процесса за единицу принимаем отдельную учебную тему, содержание которой определяется рабочей программой дисциплины.

Построение деятельности студентов по усвоению темы организуется на основе теории поэтапного формирования умственных действий.

(Л. С. Выготский, И. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). Цель, которая формулируется очень коротко и содержательно в начале занятия, является структурным основополагающим элементом деятельности студента. Следующий элемент деятельности – исполнительно-познавательный. Он начинается с формирования и изложения информации, подлежащей изучению. При этом привлекаются различные традиционные и нетрадиционные средства обучения. Деятельность студентов по конспектированию материала, который может быть представлен как в устной, так и в письменной форме, можно отнести к внешнеречевому этапу теории формирования умственных действий.

Формирование действий во внутренней речи, на наш взгляд, достигается системой упражнений в виде конкретных прикладных заданий непосредственной практической деятельности. Обобщение учебного материала, вовлечение его с систему общего знания осуществляется в период контрольно-оценочного этапа. Далее, в виде проверочной или тестовой работы выполняется анализ знаний, умений и навыков. Результаты этого анализа позволяют, в случае необходимости, выполнить корректировку знаний, восполнить пробелы. Методы обучения, спроектированные на основе современных представлений об усвоении знаний, позволяют преподавателю не только контролировать учебный процесс, но и отслеживать формирование ощущений студентов от результатов обучения (удовлетворенность текущей учебной деятельностью) и полученными результатами.

Новые методические подходы систематического обучения с использованием тематических классификаторов теоретической информации основаны на нормативах, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного уровня и интеграцию дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика» в перечень изучаемых дисциплин учебного плана. Тематический классификатор теоретической информации (далее ТКТИ) – это отражение в свернутом виде нормативных положений, используемых при изучении графических дисциплин. ТКТИ создает благоприятную образовательную среду для профессиональной подготовки и оценки уровня обучаемых студентов (профессиональный интеллект, предметная обученность, готовность к выполнению выбранной профессиональной деятельности).

В последнее время произошло значительное сокращение количества часов аудиторной работы (см. последнее поколение Государственных образовательных стандартов – ГОС). В широком общетеоретическом смысле ТКТИ, на наш взгляд, обеспечит результативность целей обучения не только при аудиторной работе под руководством преподавателя, но и большей мере при организации самостоятельной работы студентов. Кроме этого ТКТИ будет способствовать достаточной предметности. Позволит более четко диагностировать образование (установление уровня профессионального интеллекта), контролировать доброкачественность подготовки, подлинность и осмысленность сведений, заложенных в дисциплине. Содержание информации, включенной в ТКТИ, отвечает ряду условий: свернутость,

многоплановость, согласованность со смежными темами дисциплины, взаимосвязь с дисциплинами учебного плана, синдикативность.

В качестве гипотезы ТКТИ можно считать логическим элементом категории обучения, соответствующим требованиям ГОС. Он является основой разноуровневого аппарата обучения графике, одним из видов контроля результата, видом и объемом самостоятельной работы студента. Тематический классификатор теоретической информации, используемый при изучении «Начертательной геометрии. Инженерной графики» может играть положительную роль при освоении теории по базовым категориям в рамках частично-поискового метода. Очевидно, что ТКТИ соответствуют наиболее значимым категориям образовательной среды: создает эффективно действующую информационную структуру; обеспечивает консультативное обслуживание по теме; способствует внедренческой и исследовательской учебной деятельности студента; помогает эффективно отслеживать качество усвоения знаний; способствует преемственности и взаимодействию тем в методической системе учебной дисциплины. По своему влиянию на структуру содержания обучения ТКТИ учитывает интеллектуальные, деловые, эстетические и физические качества личности студента.

Позволит эффективно сформировать благоприятные условия для ускоренного движения по образовательному маршруту в сложившиеся сокращенные сроки обучения «Начертательной геометрии. Инженерной графике».

Роль и место лекционного занятия в учебном процессе высшего технического учебного заведения очень велика. Наиболее распространенным является такой вариант чтения лекций по графическим дисциплинам, при котором систематически и последовательно читаются все основные темы с учетом дифференциального подхода к глубине и объему раскрываемого материала по каждой теме. Лектор сам производит отбор материала и судит о его трудности и доступности для слушателей. К сожалению, стараясь сэкономить время лекционного занятия, лектор может при этом не учитывать то, что уже давалось в той или иной форме в других смежных курсах дисциплин. Из-за недостатка времени на лекции часто отсутствует возможность возвращаться к пройденному материалу, повторяя его в экспресс-виде. В этом случае лектор называет тему, параграф, страницу и т. д.

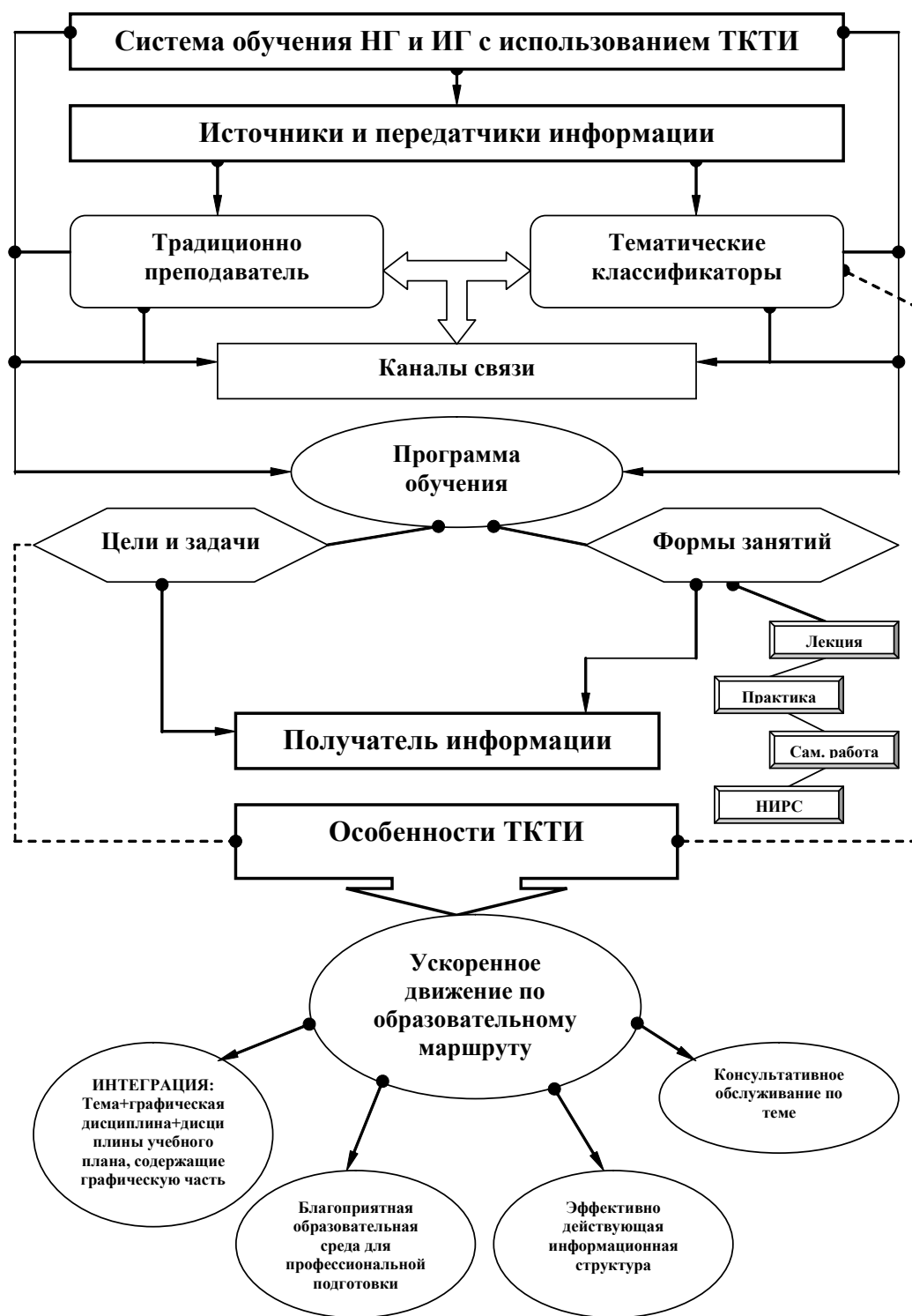


Рисунок 1 – Методическая система обучения с использованием ТКТИ

Лекционное занятие по учебной дисциплине «Начертательная геометрия» имеет ряд специфических особенностей, присущих только этой дисциплине: а) все темы раздела очень взаимосвязаны между собой. Теоре-

тическая информация каждой последующей темы чаще всего является продолжением предыдущей; б) лекция предусматривает подачу значительного объема графической информации, как известно, наиболее трудоемкой для восприятия. На успешность считывания студентами графической информации с аудиторной доски влияет качество его предъявления; в) при конспектировании информации студентам приходится использовать еще и чертежные инструменты: отложить ручку, взять линейку, карандаш, циркуль, корректируй чертеж с использованием ластика и т. д., – все это требует значительных затрат времени. Анализ многолетнего опыта проведения лекционных занятий в Братском Государственном техническом университете подтвердил необходимость формирования новых форм подачи теоретической учебной информации. Очевидно, что результат обучения на лекции существенно улучшается, если в процессе учебной деятельности будут использоваться эффективные средства управления учением. В качестве таких управляющих средств нами предложен комплект тематических классификаторов теоретической информации (ТКТИ) (Рис. 2, 3), подготовленных для наиболее сложных тем дисциплины «Начертательная геометрия». Информационные карты представляют собой систематизированный перечень текстовой и графической информации, представленной в удобном для восприятия виде на бумажном или электронном носителе.

С точки зрения структуры занятия, лекция представляет собой единство трех частей – введения, основной части и заключения. На начальном этапе обучения во введении к лекции отдельные виды тематических классификаторов используются лектором для общей ориентировки студентов в изучаемом материале, для обеспечения четкого целеполагания и для создания у обучаемых прочной мотивационной основы всей их последующей учебной деятельности, связанной с овладением этим материалом. Во введении к лекции тематический классификатор служит как основа визуальных средств обучения. ТКТИ, при отсутствии меловых чертежей на доске, может выступать и в роли единственного зрительного средства. Используя тематический классификатор, подготовленный к отдельной теме, преподаватель в сокращенный промежуток времени обеспечит целостное по содержанию, но лаконичное по форме наглядное изложение основных вопросов лекции. При этом оказывается возможным: обосновать и раскрыть на высоком качественном уровне сущность всей изучаемой темы; концентрировать внимание студентов на отдельных аспектах изучаемой темы; создать условия для мобильного одновременного ориентирования по различным вопросам изучаемой темы; показать студентам значение изучаемого материала для их последующей учебы в вузе; исключить трудность восприятия сложных, графически насыщенных меловых чертежей.

КЛАССИФИКАТОР ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

РАЗРЕЗ

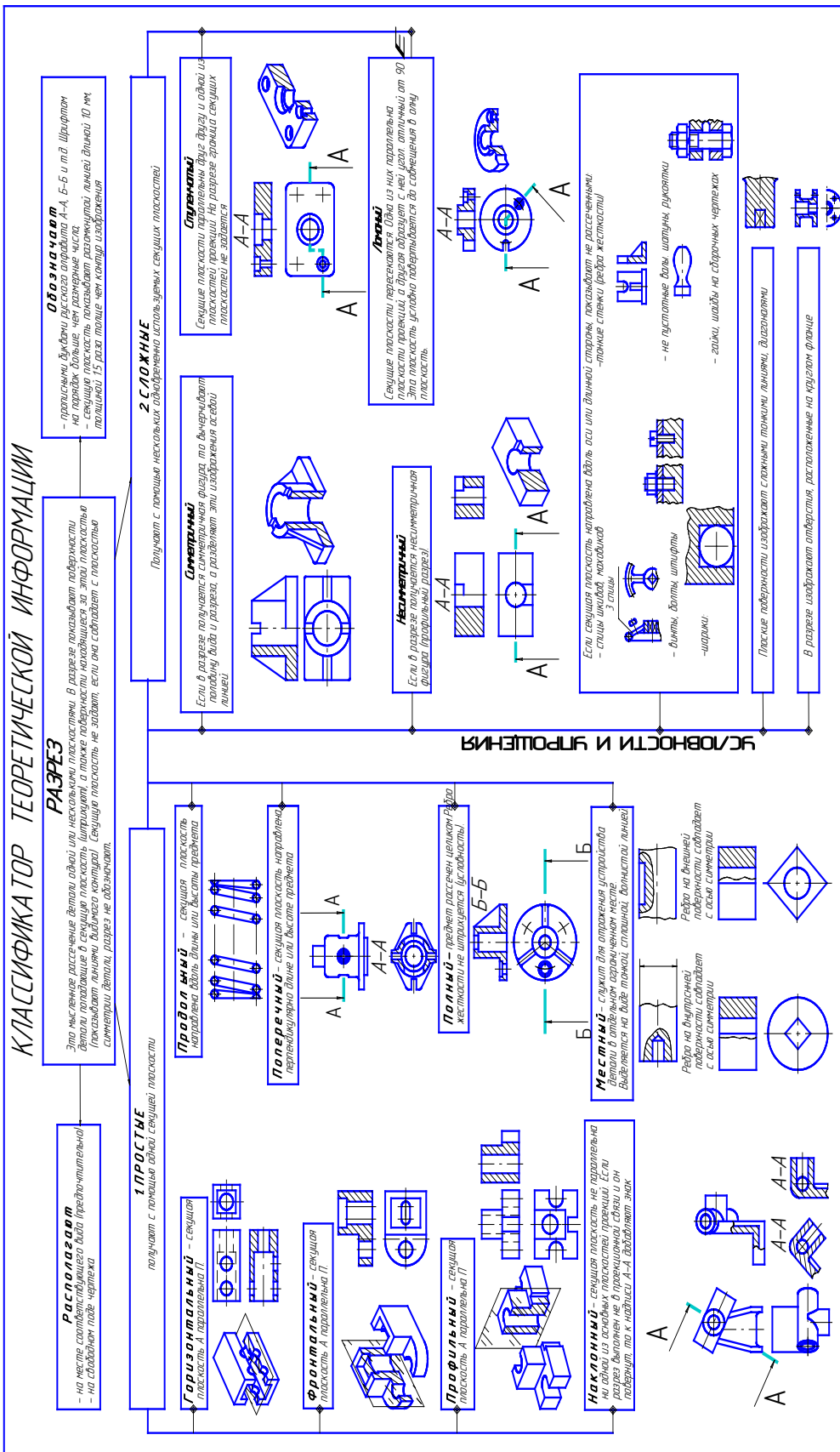


Рисунок 2 – Тематический классификатор теоретической информации по теме «Разрезы»

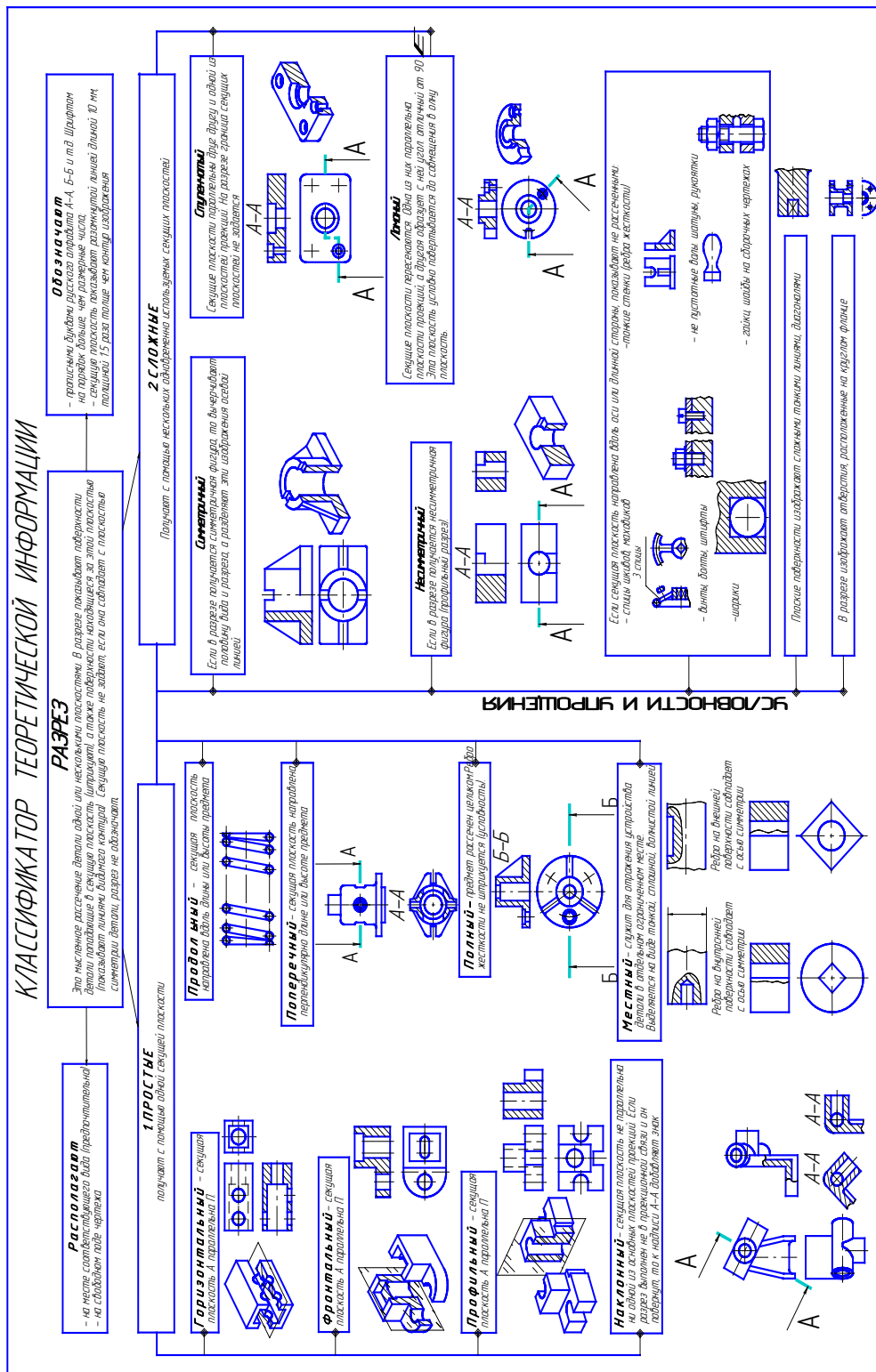


Рисунок 3 – Тематический классификатор теоретической информации по теме «Проекция точки»

На ключевом этапе обучения (основная и заключительная части лекции) тематический классификатор выполняет двойную роль. С одной стороны он является опорой для углубленного, системного рассмотрения каждого вопроса лекции, а с другой – выполняет роль целостной экспресс-формы рассматриваемого материала. Первая из названных функций тематического классификатора реализуется в основной части лекции, а вторая – в заключительной. Несоответствие уровня геометро-графической подготовки инженеров в технических вузах современным требованиям производства, уровню развития науки и техники, а её содержания – основным положениям образовательной парадигмы, в частности фундаментальности и целостности, привело к системному кризису данной области знания [1].

В основной части лекции классификатор на бумажном носителе используется в сочетании с записями на меловой доске, а иногда исключает их. В определенных условиях, наряду с другими видами раздаточного материала, могут использоваться электронные версии классификатора. Используя этот комплект средств обучения, лектор ведет последовательное изложение каждого подраздела лекции. ТКТИ способствует эффективному рассмотрению и углублению системы причинно-следственных связей, созданных во вводной части лекции. Способствует соотношению рассматриваемых частных положений учебного материала лекции с более общими. Здесь тематический классификатор позволяет удерживать в поле зрения обучаемых всю основную систему внутрипредметных связей, что, в свою очередь, ведет к более осознанному и глубокому изучению ими каждого положения лекции. Это позволяет осуществить не только локальный анализ, но и обобщенный синтез новых свойств и качеств. Благодаря использованию ТКТИ активное мышление становится реальным компонентом педагогического акта взаимодействия преподавателя и студента. Все это способствует доказательному рассмотрению содержания каждого отдельного учебного вопроса лекции и его представлению в сознании обучаемых как целостного, логически завершенного основного блока – органической составной части изучаемого материала. Обращение преподавателя, в конце изложения содержания учебного вопроса, к соответствующему основному блоку классификатора позволяет сделать необходимые обобщения и завершить рассмотрение частной проблемы. Важно также и то, что используемый на этапе обобщения результатов рассмотрения учебного вопроса классификатор, помогает зафиксировать в сознании обучаемых путь, пройденный к достижению конечной цели занятия, а также обосновать переход к последующим вопросам темы.

В заключительной части лекции классификатор выступает в роли обобщенной схемы, в которую как бы сводится изложенный по частям материал. Такое обобщение имеет своей целью доказательное подтверждение главной проблемы темы и создание благоприятных условий для последующей деятельности обучаемых по ее самостоятельному углубленному изучению. Наличие классификаторов позволяет лектору исключить простое перечисление выводов, свойственное традиционному (информационно-рецептив-

ному) методу обучения. Лектор, размышляя вслух, подводит к общим выводам студентов путем анализа всей системы основных положений темы, заключенных в тематическом классификаторе.

Таким образом, становится понятным многообразие дидактических функций тематических классификаторов. Они по-разному проявляются на соответствующих конкретных этапах обучения. Однако, для всех этапов ориентирующая функция ТКТИ является общей. На первом (начальном) этапе классификатор позволяет дать общую системную ориентировку в подлежащем изучению учебном материале. На втором (ключевом) этапе классификатор служит опорой для углубленного проблемного рассмотрения содержания обучения. И, наконец, будучи переведенным, в сознание обучаемого учебный материал в форме классификатора всегда готов к применению. Но ведь именно в этом и состоит конечная цель всякого обучения.

Прикладное использование классификатора рассмотрено на примере организации отдельного лекционного занятия по теме «Метод Г. Монжа. Проекция точки. Проекция прямой».

Лекционное занятие, проводимое с использованием тематических классификаторов теоретической информации, состоит как бы из отдельных этапов, звеньев: актуализация известного; изложение нового материала, его анализ и закрепление путем самостоятельной творческой работы под руководством лектора; завершающая систематизация.

Мы рассматриваем обучение на лекционном занятии как процесс интеграции самостоятельной учебно-исследовательской и практической деятельности студента через создание условий для развития его творческой индивидуальности. Это предполагает не только овладение конкретной теоретической информацией, но и выработку умения самостоятельно, опираясь на личный образовательный потенциал, организовывать собственную учебную деятельность.

Тематические классификаторы помогают студенту самостоятельно выстраивать систему знаний. Обучаемый получает новые знания, дополняя их к уже накопленным. Положительный эффект лекции достигается благодаря, сформулированным в экспресс-виде целям и задачам лекции. При проведении лекции с использованием ТКТИ студентам предлагается следующая схема действий. В начале занятия, раздав в индивидуальное пользование распечатки ТКТИ, лектором формулируется учебно-исследовательская задача. Далее лектор активизирует своих слушателей, заставляя их соучаствовать в процессе исследования предложенной информации. Он выступает в роли организатора исследовательской работы студентов и ему принадлежит доминирующая роль. Задача преподавателя – направить мыслительные действия по оптимальному пути в достижении цели. Используя подготовленный перечень контрольных вопросов и последовательно задавая их аудитории, лектор обеспечивает условия для самостоятельного освоения простой или сложной информации. Умение работать с информацией, становится ключевым интеллектуальным умением, лежащим в любой профессиональной компетенции [2].

На этом этапе проведения лекции решающую роль играет каскад подготовленных лектором проблемных вопросов, опыт и отличное знание предлагаемого материала. Очень важным является умение лектора заинтересовать аудиторию и «держать» ее внимание. Только эти условия помогут исключить «отрицательный» результат мыслительной деятельности студентов. «Под влиянием лекции у студента вырабатывается взгляд на науку, складываются научные убеждения. Лекция организует творческую мысль студентов, заставляет их размышлять над той или иной научной проблемой», – пишет С. И. Архангельский. Тематический классификатор теоретической информации, применяемый на лекционном занятии, создает необходимые условия научной проблемности.

На следующей стадии лекции: решение задач, – использование ТКТИ носит прикладной характер. Лектор предлагает часть уже усвоенного теоретического материала закрепить путем решения практических задач. Таким образом, проверяется степень усвоения студентами учебного материала, нивелируется подготовка отстающих на этом этапе лекции студентов. Деятельность обучаемых по решению задач сориентирована на домашнюю самостоятельную работу и работу на предстоящем практическом занятии. Основным критерий результативности лекции – это умение осуществлять прикладную деятельность, узнавание учащимися материала при его повторном предъявлении, легкость напоминания основных знаний темы при решении задач и выполнении упражнений.

Экспериментальный поток		Контрольный поток	
С-О-1-Э	3,9	М-О-1-К	3,8
С-О-2-Э	4,0	С-2-1-К	3,7
А-1-1-Э	4,0	С-2-2-К	4,0
А-1-2-Э	4,0	С-9-1-К	3,4
А-2-1-Э	4,4	Т-1-1-К	3,9
А-2-2-Э	3,9	Т-1-2-К	3,9
А-0-1-Э	4,0	Т-2-1-К	4,3
А-0-2-Э	4,2	Т-2-2-К	3,7
С-1-1-Э	4,1	М-9-2-К	3,5
С-1-2-Э	3,8	М-9-1-К	3,7
Среднее значение балла =4,0		Среднее значение балла =3,8	

Работа студента с тематическим классификатором теоретической информации продолжается при выполнении домашнего задания по указанной теме лекционного занятия. Итоговое тестирование подготовки студентов по результатам текущей лекции проводилось с использованием экспресс-задания на практическом занятии по одноименной теме. Результат итогового тестирования показал, что качество усвоения материала было лучше в экспериментальных группах, чем в контрольных, где учебный процесс проходил по традиционной методике (Таблица 1).

Использование ТКТИ на лекционном занятии выявило многообразие его функций:

1. Появилась возможность на высоком качественном уровне раскрыть сущность всей изучаемой темы.
2. Исключены трудности срисовывания сложных графических изображений с меловой доски.
3. Созданы условия учебно-исследовательской проблемности.
4. Подготовлена база и сформированы умения к осуществлению прикладной деятельности при выполнении домашних заданий.

Библиографический список

1. **Рукавишников, В. А.** Геометро-графическая подготовка инженера: время реформ [Текст]/ В. А. Рукавишников. // Высшее образование. – 2008. – № 5. – 24 с.
2. **Полат, Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.22

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@mail.ru, Новосибирск

Чусовлянова Светлана Викторовна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного университета путей сообщения, cl0506@yandex.ru, Новосибирск

Волежжанина Ирина Сергеевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского государственного университета путей сообщения, erarcher@mail.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ

Skibitsky Eduard Grigorievich

Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Department of pedagogics and psychology of Siberian Academy of Finance and Banking, skibit@mail.ru, Novosibirsk

Chusolyanova Svetlana Viktorovna

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of foreign languages department of Siberian Transport University, cl0506@yandex.ru, Novosibirsk

Volegzhanina Irina Sergeevna

Teacher of foreign languages department of Siberian Transport University, erarcher@mail.ru, Novosibirsk

PEDAGOGICAL INSTRUMENTS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ECONOMISTS

Одной из приоритетных задач, поставленных перед системой образования Правительством Российской Федерации, является необходимость подготовки профессионалов, способных обеспечить конкурентоспособность отечественных достижений на международном уровне. Ожидается, что в результате обучения человек должен овладеть рядом компетентностей, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность интернационально. В их числе называют иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность.

Компетентность в широком смысле трактуется как высокий уровень общественно-практического опыта субъекта, уровень его обученности адек-

ватным социальным и индивидуальным формам активности, что позволяет ему в рамках своих способностей и социального статуса успешно и эффективно функционировать в данном обществе [1]. М. Кяэрст отмечает, что при раскрытии содержания понятия «компетентность» целесообразно выделять предпосылки компетентности (способности, талант, знания); деятельность человека (работа) как процесс (ее описание, структура, характеристика, признаки); результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности) [2].

Учитывая вышеизложенное, *под иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью (ИПКК) обучающегося мы будем понимать сформированную в процессе обучения готовность к взаимодействию с представителями родственного иноязычного профессионального сообщества, определяющую эффективность выполнения совместной профессиональной деятельности.* В свою очередь, готовность является результатом профессионально-ориентированного обучения иностранному языку новообразование, способствует переходу к качественно новой для обучающегося деятельности [3].

Приобретение ИПКК связано с целенаправленными качественными изменениями, происходящими у обучающегося под влиянием внешнего управляющего воздействия и за счет внутренних источников. Первые обеспечивают формирование ИПКК, вторые – ее развитие. При этом в формировании всегда присутствуют моменты развития, а в развитии наблюдаются моменты формирования [4]. В нашем исследовании мы подошли к ИПКК с точки зрения доминирования процесса формирования. Под ним понимаются целенаправленные качественные изменения, происходящие у обучающегося под управляющим воздействием педагога, в результате которого создаются внутренние источники развития ИПКК: осознание ценности иноязычной подготовки для будущей образовательной и профессиональной деятельности; потребность в приобретении компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия на изучаемом иностранном языке с представителями родственного профессионального сообщества; рефлексия.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что эффективность формирования ИПКК возрастает в системе непрерывного профессионального образования, важным звеном которого является работодатель. В нашем исследовании «работодатель» – организация, имеющая собственное образовательное подразделение (центр, филиал и др.) и осуществляющая корпоративное обучение сотрудников на основе соответствующей лицензии. Наличие преемственных связей при обучении иностранному языку обеспечивает целостность содержания иноязычной подготовки и позволяет ориентироваться на результат, спроектированный с учетом требований работодателя.

Несмотря на то, что проблема компетентностей в учебной и профессиональной деятельности человека уже несколько десятилетий порождает оживленные дискуссии педагогов, процесс формирования ИПКК в образо-

вательных системах стал предметом активных исследований сравнительно недавно – одновременно с вхождением России в единое экономическое и информационно-образовательное пространство. При этом формирование ИПКК обучающихся по экономическому профилю изучено лишь немногими учеными. В перечне рассматриваемых образовательных систем доминируют «школа/лицей–вуз», «колледж–вуз», «школа–ссуз–вуз», «бакалавриат–магистратура», оставляя систему «школа–вуз–работодатель» наименее исследованной. Анализ педагогического опыта также подтверждает, что между ступенями системы «школа–вуз–работодатель» наблюдаются слабые преемственные связи, а существующие на сегодняшний день педагогические средства формирования ИПКК обучающихся, несмотря на их научную и практическую ценность, не всегда способствуют усилению этих связей.

Сложившаяся ситуация доказывает актуальность создания педагогического инструментария формирования ИПКК обучающихся по экономическому профилю в системе «школа–вуз–работодатель». Он представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных средств формирования ИПКК в системе «школа–вуз–работодатель», предназначенных педагогу и обучающимся.

В структуру педагогического инструментария входят следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

1. Практикоориентированный курс «Английский язык» для обучающихся по экономическому профилю – обучающий комплекс, способствующий формированию ИПКК обучающихся в системе «школа–вуз–работодатель» средствами дисциплины «Иностранный язык» и экономических дисциплин. Компоненты курса включают содержательную учебную информацию (СУИ), структурированную по принципу модульности; методы, средства и организационные формы обучения, формы контроля; контролируемые материалы.

2. Педагогическая технология формирования ИПКК – с одной стороны, педагогически полезный технологичный образовательный продукт, разработанный на основе проекта процесса формирования ИПКК в системе «школа–вуз–работодатель», а с другой стороны – данный процесс как строящая последовательность педагогических действий при определенных дидактических условиях, в результате которого у обучающихся формируется ИПКК с заранее заданными характеристиками. Она состоит из мотивационно-целевого, предметно-содержательного, когнитивно-операционального, оценочно-коррекционного и рефлексивно-прогностического взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

3. Научно-методическое сопровождение педагогического инструментария формирования ИПКК – с одной стороны, совокупность методических рекомендаций педагогу по управлению процессом применения педагогического инструментария, дидактических разработок и инструкций для обучающегося по организации самообразовательной деятельности с использованием инструментария, а с другой – этап разработки педагогического инструментария.

Практикоориентированный курс является содержательной частью педагогического инструментария формирования ИПКК [5]. При построении курса мы использовали принципы преемственности, интегративности, модульности и вариативности. Благодаря взаимосвязям компонентов курса на отдельной ступени (микроуровень) и в системе «школа–вуз–работодатель» (макроуровень), курс способствует усилению преемственных связей по вертикали – между СУИ курса ступеней данной системы и по горизонтали – между СУИ модулей курса. Курс является интегративным, т. к. объединяет в себе СУИ экономических дисциплин и дисциплины «Иностранный язык».

Вторым компонентом педагогического инструментария является педагогическая технология формирования ИПКК. Она создана на основе комплексного подхода и принципа дуализма. Последний предполагает гармоничное сосуществование пар «разнополюсных» принципов: целостность и прагматичность, универсальность и конкретика, полифункциональность и простота структуры. Структура педагогической технологии представлена мотивационно-целевым, предметно-содержательным, когнитивно-операциональным, оценочно-коррекционным и рефлексивно-прогностическим взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами.

Непрерывный педагогический мониторинг процесса формирования ИПКК реализуется через регулярную и оперативную диагностику с помощью вариативных форм контроля и самоконтроля обучающихся, в том числе автоматизированных.

Научно-методическое сопровождение педагогического инструментария содержит описание его структуры и содержания, а также необходимые данные для практической реализации и контроля. Как этап разработки педагогического инструментария, непрерывное научно-методическое сопровождение предполагает оказание педагогу и обучающимся методической помощи при реализации инструментария в практике обучения. Все элементы педагогического инструментария формирования ИПКК обучающихся по экономическому профилю в системе «школа–вуз–работодатель» взаимосвязаны, взаимообусловлены и имеют единую методологическую, информационную и технологическую основу.

Процесс разработки педагогического инструментария является интегративным и состоит из семи этапов. Прогнозирование осуществляется в допроектной фазе. Моделирование, проектирование и конструирование происходят в проектной фазе. Завершающая фаза – оценочная – включает апробацию и внедрение. Научно-методическое сопровождение педагогического инструментария представляет собой заключительный этап процесса его разработки.

Для определения полезности педагогического инструментария во взаимосвязи его компонентов была проведена опытно-экспериментальная работа, которая продолжалась с 2000 по 2010 гг. Под полезностью педагогического инструментария понимается его дидактическое качество (целесо-

образность и эффективность) как примера педагогической системы. Целесообразность – соответствие изменений, прогнозируемых в педагогическом инструментарии, целям обучения. Эффективность инструментария – степень соответствия фактических изменений прогнозу.

В эксперименте участвовали 30 педагогов и 396 обучающихся из МБОУ СОШ № 178, МБОУ «Лицей № 126», Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, Сибирского территориального управления Федерального агентства железнодорожного транспорта и ООО «Строительная и бытовая техника» (г. Новосибирск).

Для определения целесообразности разработки педагогического инструментария мы установили начальный уровень сформированности ИПКК обучающихся, для чего использовали тест на определение уровня владения английским языком по системе Common European Framework of Reference и диагностические материалы, разработанные совместно с Новосибирским государственным медицинским университетом на основе теста «Самоконтроль в общении» М. Снайдера, методики экспертной оценки невербальной коммуникации А. М. Кузнецовой и опросника «Саморегуляция» А. К. Осницкого. При обработке полученных данных применялись формулы расчета коэффициентов индивидуального и среднегруппового усвоения СУИ курса, а также метод сравнения с нормой времени выполнения обучающимися коммуникативных заданий, которые были установлены экспертами образовательных учреждений, участвовавшими в эксперименте.

Результаты оценивались посредством отобранных критериев: смысловой (показатель – осознание ценности иноязычной подготовки для будущей образовательной и профессиональной деятельности); когнитивно-операциональный (показатель – языковые знания и речевые умения); коммуникативный (показатель – способность к достижению взаимопонимания в ситуации речевого взаимодействия на иностранном языке); рефлексивный (показатель – критичность мышления).

Мы выделили три уровня сформированности ИПКК обучающихся: а) необходимый – готовность к профессионально-ориентированному иноязычному взаимодействию, определяющая достижение положительного результата в совместной деятельности без избыточных временных затрат; б) достаточный – принципиальная готовность к профессионально-ориентированному иноязычному взаимодействию, в ходе которого обнаруживаются коммуникативные затруднения, вследствие чего достижение положительного результата в совместной деятельности требует дополнительного времени; в) недостаточный – отсутствие готовности к профессионально-ориентированному иноязычному взаимодействию, когда положительный результат в совместной деятельности не достигается.

Данные стартовой диагностики приведены в таблице.

Результаты стартовой диагностики уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся (в %)

Уровень	Образовательная ступень		
	Школа	Вуз	Работодатель
Необходимый	3	5	12
Достаточный	36	31	34
Недостаточный	67	64	54

Из таблицы видно, что большинство школьников, студентов и экономистов относятся к категории обучающихся с недостаточным уровнем сформированности ИПКК. Установлено, что на всех ступенях системы «школа–вуз–работодатель» практически отсутствуют испытуемые с необходимым уровнем. При этом распределение по уровням сформированности компонентов ИПКК обучающихся по экономическому профилю на отдельных ступенях системы «школа–вуз–работодатель» принципиально не отличается, а положительная динамика процесса формирования во времени выражена слабо. Это свидетельствует о необходимости усиления преемственных связей между ступенями рассматриваемой системы и недостаточной эффективности существующих на сегодняшний день средств формирования ИПКК.

Для оценки полезности разработанного педагогического инструментария формирования ИПКК обучающихся по экономическому профилю в системе «школа–вуз–работодатель» было организовано экспериментальное обучение. Испытуемые вошли в состав контрольной и экспериментальной групп школьников, составивших их основу на ступенях «вуз» и «работодатель». В контрольной группе обучение велось с использованием традиционных средств, а в экспериментальной – с использованием разработанного педагогического инструментария.

Полученные в ходе экспериментального обучения данные представлены на рисунках 1 и 2.

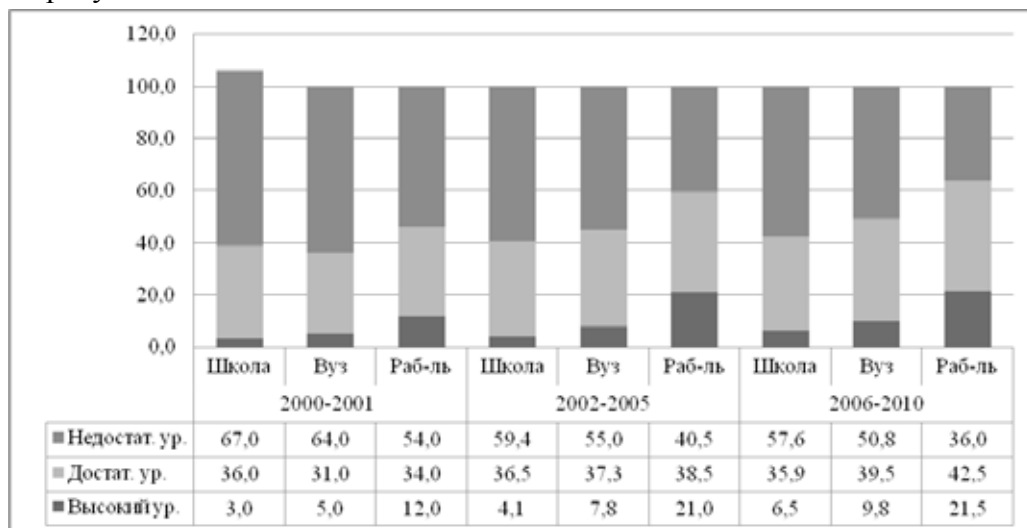


Рисунок 1 – Динамика процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в контрольной группе обучающихся

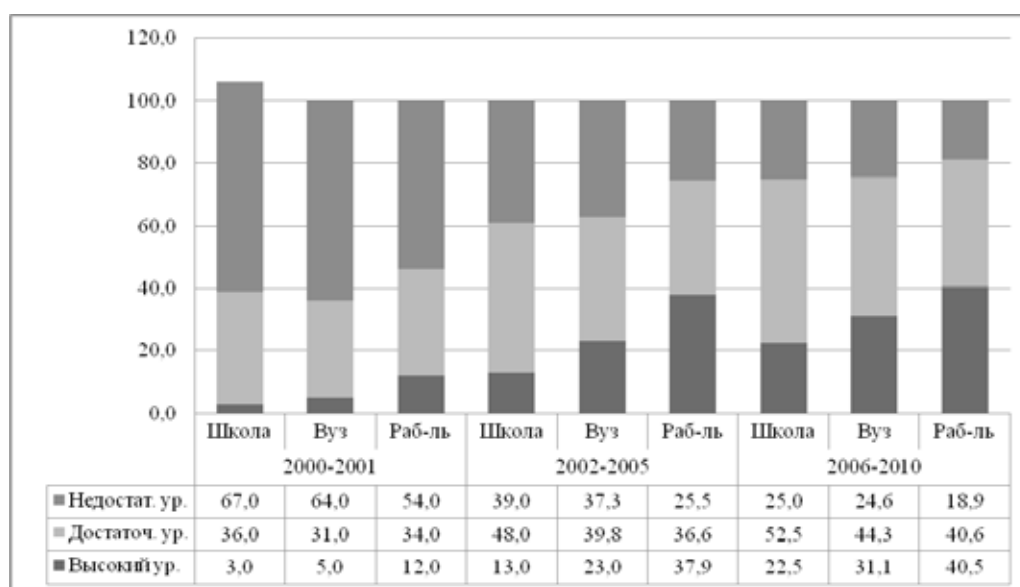


Рисунок 2 – Динамика процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в экспериментальной группе обучающихся

Как видно из рисунков 1 и 2, в контрольной группе, несмотря на наличие позитивных изменений при формировании ИПКК на отдельных образовательных ступенях, положительная динамика этого процесса в преемственном формате практически отсутствует. В экспериментальной группе после обучения с использованием педагогического инструментария обучающихся с недостаточным уровнем сформированности ИПКК установлено на 13,1% меньше, чем было изначально. Число обучающихся с достаточным уровнем сократилось на 9,5%, а категория обучающихся с необходимым уровнем ИПКК увеличилась на 22,8%.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа показала, что разработанный педагогический инструментарий способствует усилению преемственных связей в системе «школа–вуз–работодатель» и обеспечивает эффективность иноязычной подготовки будущих экономистов, способных конкурировать на международном рынке труда.

Библиографический список

1. **Чусовлянова, С. В.** Проблема формирования ценностей у студентов медицинского вуза в процессе профессионализации [Текст] / С. В. Чусовлянова // Биотика: федеральный научно-практический журнал. – 2010. – Т. 1, № 5. – С. 31–33.
2. **Кяэрст, М.** Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией [Текст] / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980. – С. 45–67.
3. **Левин, Е. М.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / Е. М. Левин, В. А. Беловолов // Новосибирск. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 41–50.

4. **Рапацевич, Е. С.** Современный словарь по педагогике [Текст] / Е. С. Рапацевич – Минск: Современное слово, 2002. – 928 с.

5. **Волегжанина, И. С.** Роль курса иностранного языка в процессе преемственного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся [Текст] / И. С. Волегжанина // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2010. – № 9. – С. 110–115.

УДК 378.16:811.111

Оршанская Евгения Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Новокузнецк

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЯЗЫКОВУЮ ПОДГОТОВКУ
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Orshanskaya Evgeniya Gennadevna

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of the foreign languages department at Siberian State Industrial University, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Novokuznetsk

**THE CHARACTERISTIC OF PROFESSIONAL ORIENTED
EDUCATIONAL EDITIONS PROVIDED LANGUAGE TRAINING
FOR STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT**

Подготовка студентов факультета иностранных языков к педагогической деятельности должна быть профессионально ориентированной, т. к. речь идет не просто об овладении иностранным языком, а об овладении им для обучения других. Включение профессионально значимых компонентов необходимо для обеспечения усвоения теоретических сведений и формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений в рамках определенного аспекта деятельности учителя-билингва – речевого, психолого-педагогического, языкового, методического и страноведческого. Каждый из них по своей структуре и содержанию связан с речеведческой подготовкой будущего учителя, которая приобретает особую значимость в условиях реализации билингвальной профессиональной деятельности, отличающейся от аналогичной деятельности, осуществляемой в ситуации монолингвизма. В связи с тем, что при обучении в вузе наибольшее внимание уделяется языковой составляющей, проанализируем содержание профессионально ориентированной базовой учебной литературы, которая в большинстве российских педагогических вузов используется для организации учебного процесса.

Основные аспекты языковой подготовки студентов, связанные с учетом специфики речевого общения учителя-билингва, отражены в двух профессионально направленных учебных дисциплинах: «Практический курс иностранного языка» и «Сравнительная типология». Рассмотрим изданную учебную литературу по каждой дисциплине и попытаемся определить, какие профессионально значимые сведения изложены в учебниках и учебных пособиях, предусмотрено ли в них формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений.

«Практический курс иностранного языка». Изучение данной дисциплины осуществляется в течение пяти лет обучения преимущественно с использованием базового учебника «Практический курс иностранного языка» под редакцией В. Д. Аракина, разработанного для каждого курса (1 курс – 2008 г., 2 курс – 2003 г., 3 курс – 2008 г., 4 курс – 2008 г., 5 курс – 2006 г.) [4–8].

Цель данных учебников – познавательная-практическая, обеспечивающая сопровождение теоретических сведений о фонетических, лексических и грамматических особенностях изучаемого языка целенаправленной работой по овладению умениями чтения, устной и письменной речи, аудирования и перевода.

Характер изложения материала. Каждый учебник состоит из основного курса и вспомогательных разделов, в которых предусмотрены упражнения на тренировку и коррекцию звуков речи и интонации, грамматических умений, содержится перечень разговорных фраз, тексты для дополнительного чтения и проблемные ситуации для обсуждения.

Основной курс состоит из нескольких уроков, каждый из которых включает новые речевые образцы и упражнения, обеспечивающие их автоматизацию, отрывок из текста (сокращенный вариант текста) из оригинального произведения английского или американского автора, краткие сведения о нем, комментарии с пояснением реалий и трудных для понимания языковых явлений, словарь активной лексики с объяснением значений слов и иллюстративными примерами на иностранном языке, различные упражнения, направленные на закрепление нового материала и повторение изученного, затем следуют тексты и упражнения для обсуждения, перечень тем для подготовки и выступления с монологическим высказыванием и ситуаций ролевых игр. Теоретические сведения излагаются в виде кратких рекомендаций, преимущественно на иностранном языке.

Разделы учебников. В учебниках уделяется внимание языковым, речевым, педагогическим особенностям подготовки студентов факультета иностранных языков к профессиональной деятельности, рассматриваются основные проблемы методического и психологического характера, с которыми может столкнуться начинающий учитель, дана характеристика образовательным системам различных стран, некоторым культурологическим реалиям.

Содержание разделов учебников. Наибольший интерес для анализа представляют изучаемые тексты, материалы для бесед и обсуждений. Они отра-

жают проблемную тематику, предусмотренную программой каждого курса, что позволяет подготовить студентов к беседе на определенные темы. В таблице отражены рассматриваемые темы.

Изучаемые тексты и темы для беседы

Курс	Тематика текстов и материалов для бесед
1	<ul style="list-style-type: none"> – питание; – распорядок дня; – университет; – времена года, погода; – отдых; – покупки; – столица нашей страны; – первое знакомство с театром
2	<ul style="list-style-type: none"> – выбор профессии; – болезни и их лечение; – мой город; – образование; – виды спорта и спортивные игры; – география, путешествия; – театр
3	<ul style="list-style-type: none"> – поход как способ проведения свободного времени; – человек и кино; – английское школьное образование; – воспитание детей; – живопись; – чувства и эмоции; – описание внешности и характера людей; – человек и природа
4	<ul style="list-style-type: none"> – высшее образование в США; – суды и судебные системы; – чтение книг; – человек и музыка; – трудные дети; – традиции и праздники; – семейная жизнь
5	<ul style="list-style-type: none"> – что делает учителя хорошим; – книги и читатели; – кино: прошлое, настоящее и будущее; – театр; – новое в образовании; – путешествия; – защита окружающей среды; – проблемы «отцов и детей»

Анализ тематики текстов и материалов для бесед, представленных в таблице, позволяет сделать вывод о том, что большинство из них имеет определенное отношение к профессиональной деятельности учителя, но в основном их тематика даёт возможность познакомить студентов с различными системами обучения и воспитания и проблемой взаимоотношений между детьми и их родителями. Исключением является тема «Что делает учителя

хорошим», ориентированная на студентов последнего года обучения. В ней обсуждается положение учителя в обществе, определяются качества, необходимые учителю иностранного языка, анализируются примеры поведения учителя в различных ситуациях уроков. Большинство текстов отражают мнения отдельных авторов о том, каким должен быть учитель и затрагивают такие вопросы, как внешний вид учителя, его взаимоотношения с учениками и их родителями, способы установления контакта с обучаемыми, выражения порицания неадекватному поведению учащихся.

В проанализированных учебниках для 1, 2 и 3 курсов отсутствуют разделы, посвященные профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Учебник для 4 курса содержит методические рекомендации студентам, готовящимся к проведению микроуроков. Они охватывают 8 видов микроуроков: по работе с фонетикой, речевыми образцами, лексикой, текстом, экспрессивной речью, аудиотекстом, видеofilmом и проведению письменного контроля. В них представлена последовательность работы при организации определенного вида микроурока, перечислены возможные упражнения, которые могут быть использованы студентами при проведении уроков во время прохождения педагогической практики. Затем предлагается проанализировать проведенный микроурок с точки зрения соответствия характера упражнений формируемой деятельности, их количеству, разнообразию и последовательности, темпу микроурока, поведению учителя (правильности, эмоциональности, лаконичности и доступности его речи, умения использовать средства наглядности, умения фиксировать и исправлять ошибки).

Учебник для 5 курса имеет более ярко выраженную профессиональную направленность, реализуемую с помощью включения раздела «Insight into profession / Овладение профессией» в содержание всех уроков. Каждый урок содержит статью для обсуждения, освещающую определенную проблему: поведение детей; увеличение словарного запаса обучаемых; использование обучающих фильмов; объяснение значения новых слов на уроках иностранного языка; как научить писать; использование неожиданного на уроке; обучение устной речи. Обсуждение осуществляется путем ответа на вопросы, формулирования доводов в поддержку мнения автора статьи или выражения несогласия с ним. Кроме того, в приложении описаны 20 ситуаций, характеризующих «плохое» поведение учащихся (отсутствие внимания на уроке, шум в классе, неподчинение требованию учителя, невыполнение домашнего задания и т. д.) и ошибки в поведении учителя (уделение большего внимания одному ученику, удаление учащегося с урока за нарушение дисциплины и т. п.). После изучения содержания ситуации студентам предлагается сказать, как бы они поступили в подобной ситуации: что сказали бы, что сделали бы.

Практические задания. Изучение упражнений в учебниках позволило отобрать и проанализировать те из них, которые направлены на развитие определенных коммуникативно-речевых умений. К ним относятся: нахож-

дение, подбор и использование речевых средств в соответствии с ситуацией общения (например, убеждение, согласие/несогласие, реакция на мнение собеседника, выражение совета, его принятие/отказ и т. д.) (23%), выражение своего мнения (19%), комментирование ситуаций (13%), анализ текстов (34%), определение стиля прочитанного текста (11%). Упражнения на сравнение и сопоставление особенностей создания и реализации речевых жанров, значимых при изучении иностранного и родного языков, отсутствуют. В качестве итогового задания предлагаются ролевые игры, подготовка устных сообщений и письменных высказываний по одной из предложенных тем. Количество упражнений распределено практически равномерно по урокам учебников. Их выполнение осуществляется на иностранном языке.

Учитывая изложенное, можно сказать, что учебники по английскому языку направлены на практическое овладение иностранным языком, что подтверждает наличие большого количества упражнений по совершенствованию фонетических, лексических и грамматических умений, практико-ориентированных текстов и ситуаций для анализа, комментирования и создания на их основе своих собственных высказываний с использованием изучаемой лексики. Таким образом, подавляющее большинство текстов и упражнений ориентировано на повышение уровня владения иностранным языком, освещение педагогической стороны деятельности учителя, рассмотрение некоторых методических приемов изучения неродного языка.

Что касается основных тем, изучаемых в школе в процессе овладения английским языком, то затрагиваются лишь некоторые из них (отдельные аспекты речевого этикета, написание речи без анализа ее структуры, подготовка отзыва без разбора его составляющих). Не уделяется внимание способам выражения вежливости, созданию презентации речи и отзыва, особенностям этикетного телефонного разговора, написания писем, требованиям к поведению выступающего, в том числе учителя.

Анализ учебников показал, что осуществляется формирование только двух коммуникативно-речевых билингвальных умений, необходимых учителю иностранного языка: умение приблизить свою речь к аутентичной, поскольку уделяется пристальное внимание тому, как говорят студенты на иностранном языке, и как они говорят на родном языке при переводе с английского языка, и умение коммуникативной целесообразности, т. к. владение данным умением обеспечивает отбор языковых единиц и их успешное применение для выражения определенных мыслей в соответствии с нормами употребления языка, содержанием и условиями произнесения речи. При этом формирование данных умений происходит не применительно к профессиональной деятельности учителя, а носит общий характер, позволяет общаться на различные повседневные темы, а также темы, связанные с возможностями отдыха и получения образования.

Кроме того, в учебниках отсутствуют тексты и ситуации, содержащие примеры демонстрации положительной модели речевого поведения учителя, четко сформулированные рекомендации по организации поведения учи-

теля-билингва. В представленных материалах приведены только описания отрицательного речевого поведения учителя. Отсутствие образцов надлежащего поведения, учитывающего специфику билингвального общения на уроке, существенно затрудняет реализацию эффективной профессионально ориентированной подготовки студентов.

Имеющиеся упражнения, как правило, не нацелены на формирование механизма переключения, в том числе и применительно к педагогической деятельности. Они ограничиваются переводом отдельных слов, словосочетаний и предложений, содержащих изучаемую лексику, с русского языка на английский и наоборот.

Таким образом, выявлено, что учебники по дисциплине «Практический курс иностранного языка»:

- не раскрывают понятие «билингвизм», его основные характеристики;
- не рассматривают специфику двуязычного общения учителя иностранного языка;
- не ориентируются на содержание тем, изучаемых в школе на уроках иностранного языка;
- не предусматривают формирование механизма переключения в педагогической сфере деятельности;
- не знакомят студентов с условиями и традициями речевого общения, не способствуют овладению нормами речевого поведения страны изучаемого языка;
- не обеспечивают возможность сравнительно-сопоставительного изучения языков;
- не предусматривают целенаправленное формирование ком-муникативно-речевых билингвальных умений.

Проанализируем учебные пособия, используемые для обеспечения процесса изучения дисциплины «Сравнительная типология».

«Сравнительная типология». Для обеспечения данной учебной дисциплины в педагогических вузах России используются следующие учебные пособия: В. Д. Аракин «Сравнительная типология английского и русского языков» (2005) [1]; В. В. Гуревич «Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков» (2010) [2]; И. Г. Кошева «Курс сравнительной типологии английского и русского языков» (2004) [3].

Цель данных учебных пособий – познавательная, обеспечивающая передачу теоретических и частично исторических сведений о типологических особенностях английского и русского языков путем сравнительного рассмотрения систем обоих языков.

Характер изложения материала. В учебных пособиях теоретические сведения изложены в описательной форме, приведены определения основных понятий, таких как «типология языков», «языковой тип», «язык-эталон», «сопоставление». Дана характеристика разделам типологии языков, уровням типологического исследования, рассмотрена связь типологии с

другими дисциплинами. Для обеспечения наглядности и обобщения сравниваемых характеристик используются сопоставительные таблицы, отражающие информацию о сопоставляемых системах двух языков.

Разделы учебных пособий. В названных учебных пособиях представлены сведения об исторической типологии, дан краткий обзор истории типологических исследований, описаны методы типологического анализа, рассмотрена типология фонологических, морфологических, синтаксических и лексических систем английского и русского языков, отражена взаимосвязь сравнительной типологии и методики преподавания английского языка.

Содержание разделов учебных пособий. Авторами раскрываются значение и роль определения типологических характеристик изучаемого языка относительно родного. Дана характеристика понятиям о фонологическом, морфологическом, синтаксическом уровнях языка. Основное внимание уделяется межъязыковым расхождениям двух систем в фонологическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом аспектах, выделению структурно и функционально сходных и различных признаков в системах обоих языков. Для иллюстрации теоретических сведений и выводов используются примеры из разных языков (русский, английский, немецкий, французский, турецкий, итальянский, латинский). Описана типология слоговых структур, частей речи, грамматических категорий, словосочетаний, предложения, слова, словообразовательных систем, словосложения. Рассмотрена проблема интерференции как явления, вызывающего ошибки различного рода. Дано теоретическое обоснование способам и этапам предотвращения появления ошибок и борьбы с ними. Отмечается важность учета межъязыковых расхождений в процессе преподавания иностранного языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебные пособия, в которых рассматривается проблематика типологического изучения английского и русского языков, содержат сведения о наиболее общих чертах структуры данных языков, обоснование метода типологических исследований, отбор показателей для установления типологии и примеры межъязыковых расхождений и соответствий. Данные учебные пособия имеют ярко выраженную теоретическую направленность и не предусматривают формирование умений. Значимым для речеведческой билингвальной подготовки учителя иностранного языка представляется информация о сопоставлении как методе исследования, позволяющем находить тождественные и различные признаки однородных явлений двух языков, и интерференции, определяющей типичные ошибки большинства обучаемых, необходимости учета их родного языка при организации процесса изучения иностранного языка.

На основании изложенного, можно сделать вывод о том, что в проанализированных учебных изданиях, обеспечивающих языковую подготовку студентов по учебным дисциплинам «Практический курс иностранного языка» и «Сравнительная типология», отсутствует описание специфики профессиональной деятельности учителя иностранного языка, связанной с необходимостью билингвального общения, примеров и правил речевого по-

ведения представителей стран родного и изучаемого языков, системы формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений.

В связи с этим целесообразным представляется разработка риторической модели формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений учителя иностранного языка, реализация которой позволит дополнить содержание указанных дисциплин сведениями о билингвизме, об особенностях культуры речевого общения русских и англичан, о наиболее распространенных речевых жанрах, изучаемых при овладении иностранным языком в школе, профессионально значимых высказываниях учителя. Реализация этой модели обеспечит повышение уровня коммуникативной компетенции учителя-билингва на основе межъязыковой интеграции и обеспечит эффективное взаимодействие родного и иностранного языков и культур в рамках учебного процесса.

Библиографический список

1. **Аракин, В. Д.** Сравнительная типология английского и русского языков [Текст]: учеб. пособие для студ. старш. курсов пед. ин-тов / В. Д. Аракин. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.
2. **Гуревич, В. В.** Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков [Текст]: учеб. пособие / В. В. Гуревич. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 168 с.
3. **Кошечая, И. Г.** Курс сравнительной типологии английского и русского языков [Текст]: учеб. пособие / И. Г. Кошечая. – М.: Спецкнига, 2004.
4. **Практический курс английского языка. 1 курс:** учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / В. Д. Аракин, Л. И. Селянина, К. П. Гинтовд и др. / Под ред. В. Д. Аракина. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 536 с.
5. **Практический курс английского языка. 2 курс:** учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / В. Д. Аракин, А. В. Куценко, Л. И. Селянина и др. / Под ред. В. Д. Аракина. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 520 с.
6. **Практический курс английского языка. 3 курс:** учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / В. Д. Аракин, О. В. Афанасьева, И. А. Новикова и др. / Под ред. В. Д. Аракина. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 432 с.
7. **Практический курс английского языка. 4 курс:** учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / Г. В. Аксенова-Пашковская, В. Д. Аракин, И. А. Новикова и др. / Под ред. В. Д. Аракина. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 352 с.
8. **Практический курс английского языка. 5 курс:** учеб. для педвузов по спец. «Иностр. яз.» / Г. Б. Антрушина, В. Д. Аракин, Е. П. Кириллова и др. / Под ред. В. Д. Аракина. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 228 с.

УДК 371.014

Шляпкинова Виктория Викторовна

Аспирант кафедры теории и практики физического воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, института физической культуры и спорта, marus-@mail.ru, Оренбург

**ПРОФИЛИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ЗНАЧЕНИЕ,
ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ**

Shliapnikova Victoria Viktorovna

Post-graduate of department of theory and practice of physical training Orenburg state pedagogical university, institute of physical training and sport, marus-@mail.ru, Orenburg

**PROFILED PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL:
THE IMPORTANCE, ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION**

Социально-экономические преобразования современного российского общества, существенно изменили характер и условия труда, преобразовали существующие профессии, вызвали появление новых, в целом требуют проявления от работников производства все более совершенных двигательных и личностных потребностей и способностей.

Преобразования в профессиональной сфере обусловили повышение требований к подготовке конкурентоспособных, мобильных кадров, подготовка которых – прерогатива системы образования на всех ее уровнях. Конкурентоспособность и мобильность кадров обусловлена тем, что «время жизни» профессии различно. Профессия может исчезнуть вообще либо измениться до неузнаваемости, тогда человеку придется сменить профессию или приспособиться к происходящим в ней изменениям.

Сложившаяся ситуация выявила необходимость, уже в процессе обучения в общеобразовательной школе, формировать профессиональное самоопределение школьников. Профессиональное самоопределение на основе соотнесения личностного и социального ресурсов выбора предстоящей профессиональной деятельности, обеспечивает проектирование образовательного пути с учетом индивидуальных предпочтений школьников и требований рынка труда.

Профессиональное самоопределение школьников, понимается как состояние готовности выпускника к реальному и осознанному выбору профессии. Показатели готовности к выбору профессии: наличие профессионального выбора, знание о профессии и ее требованиях к личности, знание своих индивидуальных особенностей, учебная и практическая работа по выбираемой специальности, наличие общих трудовых навыков [5], стремление к самосовершенствованию и самореализации.

Профессиональное самоопределение – важное событие в жизни человека. Каждый человек нуждается в признании окружающих, ищет одобрения,

любви и независимости [10]. Один из способов достичь этого – правильно профессионально самоопределиться. Это определит следующие социально и личностно значимые результаты [3]:

1) сокращение (и весьма существенное) материальных затрат государства на обучение и дальнейшее переучивание специалистов, «ошибившихся» в изначальном выборе профессии;

2) полноценная «отдача» специалистов в сфере социального производства в преумножении ценностей культуры социума;

3) материальное и моральное удовлетворение личностью избранной профессией.

Одним из основополагающих факторов «начального» производства и воспроизводства квалифицированного и трудоспособного потенциала общества является система школьного образования, призванная именно на этом этапе решать одну из основных социально и личностно значимых задач – становление и развитие профессионального самоопределения школьников, школьников готовых к дальнейшему профессиональному образованию и производительному труду.

Достижение необходимых обществу определенных социальных и экономических результатов составляет смысл функционирования всей системы образования и всех ее элементов в отдельности. Результаты образования выражаются в совершенствовании и развитии самого человека. В результате организованного образовательного процесса резко повышается и экономическая, и социальная отдача человека [5].

Формирование профессионального самоопределения (и как результат готовность школьников старших классов к выбору профессии) в общеобразовательной школе, в современных социально-экономических преобразованиях Российского общества, может являться своеобразным показателем качества предоставляемого школой образования, его адекватности рынку труда, успешной адаптации (социальной, профессиональной, жизненной) выпускников.

Человек – субъект сложных взаимосоставляющих биологической и социальной. Учитывая, что по своей сути и то обстоятельство, что каждая профессия (точнее успешная самореализация в ней) предъявляет повышенные требования к психофизическим, личностным и физиологическим свойствам, качествам и функциям личности актуальным становится «привлечение» к формированию профессионального самоопределения всей совокупности ценностей физической культуры, основное требование к подбору ценностей – их профилированность, а прогноз их использования – комплексное становление и развитие биосоциальных потребностей и способностей, соответствующих предполагаемой и предстоящей профессиональной деятельности.

Мы предполагаем, что часть вопросов реализации системы становления и развития профессионального самоопределения школьников «лежит» в сфере использования ценностей физической культуры, в «процессе» про-

филированного физического образования (ПФО), направленное использование которых – залог и существенная предпосылка адекватного становления системы двигательных и личностных потребностей и способностей, обусловленных требованиями предстоящей профессиональной деятельности. В процессе ПФО происходит познание биосоциальных начал личности и уже затем – их становление и коррекция в связи с требованиями к уже выбранной или предназначенной к выбору профессии.

В связи с означенным актуальным становится представление сущностных аспектов реализации профилированного физического образования (ПФО) (с включением основ профилированной подготовки), понимаемого как процесса обеспечения планомерной передачи обучающимся и последовательным усвоением обучаемыми совокупности знаний о мире профессий; умений и навыков в различных видах профессиональной деятельности; систематическим пополнением, углублением и совершенствованием их в связи с профилированным обучением и выбором профессии.

Профилированность физического образования позволит преодолеть такой недостаток современной школы, как рассогласование знаний, умений и навыков приобретаемых в процессе физического образования в школе и оторванность этих знаний от реальной жизни ученика.

Реализация профилированного физического образования в общеобразовательной школе в большей мере отражает суть деятельности учителя физической культуры. Деятельность школьного учителя физической культуры в направлении формирования профессионального самоопределения школьников может иметь следующие этапы и предполагает реализацию следующих действий.

I этап – выявление двух групп учащихся, а именно: определившихся и не определившихся в дальнейшей профессиональной деятельности (методом анкетного опроса).

II этап – в отношении учащихся не самоопределившихся в предстоящей профессиональной деятельности предусматривается: ознакомление школьников с их двигательной подготовленностью и личностными качествами; доведение до их сведения номенклатуры профессий (современного рынка труда), к которым есть предрасположенность школьников в соответствии с личностными особенностями. У школьников профессионально самоопределившихся проверяется информированность о профессиях современного рынка труда, знание и учет своих двигательных и личностных способностей при выборе профессии.

III этап – со всеми учащимися проведение дифференциально-диагностического опросника с целью определения предпочтительных сфер труда по группам профессий «человек-природа», «человек-техника», «человек-человек», «человек-знак», «человек-художественный образ» и составить схему анализа профессий с целью сравнительного анализа трех или более предпочитаемых профессий для более полного понимания их содержания, определения преимуществ и недостатков каждой из них [7; 9].

IV этап – составление (возможно более полных) профессиограмм. При составлении профессиографии особое внимание уделяется двигательным и личностным качествам, а также условиям труда и профессиональным заболеваниям.

V этап – составлении основ спортограмм, определяющих подбор прикладных видов физкультурно-спортивной деятельности в отношении направленного становления выявленных ранее (IV этап) профессионально важных личностных качеств и двигательной подготовки школьника.

VI этап – собственно реализация методических оснований ПФО, который предполагает внедрение основ ПФО в образовательном процессе, что определяет: организацию и проведение специализированных уроков, основная направленность которых – формирование компонентов профессионального самоопределения (когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного, рефлексивно-оценочного); использование различных форм организации ПФО (профилированная гимнастика до занятий, профилированные физкультминутки и паузы, профилированные утренние физические упражнения и др.).

Формирование профессионального самоопределения в процессе ПФО (базовая часть) в рамках классно-урочной формы является основной и представлена прежде всего уроками физической культуры, обеспечивающими целостность образовательного процесса.

В формировании компонентов профессионального самоопределения на уроках по физической культуре, в процессе ПФО, в общеобразовательной школе традиционно используются следующие виды физкультурно-спортивной деятельности: гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры, лыжная подготовка [6]. В каждый вид физкультурно-спортивной деятельности включены прикладные упражнения, способствующие развитию личностных качеств необходимых в избранной профессиональной деятельности и обогащению школьников знаниями связывающих профессиональную и физкультурно-спортивную деятельности.

В ходе урока сообщаются необходимые теоретические сведения: объясняется значение конкретного прикладного упражнения на развитие двигательных и личностных качеств необходимых в будущей профессиональной деятельности; роль общей работоспособности для освоения профессиональной деятельности и др.

Формирование профессионального самоопределения в процессе ПФО (вариативная часть) на уроках по физической культуре осуществляется средствами атлетической гимнастикой, настольным теннисом, элементами самомассажа, упражнениями аутотренинга и психогигиенической саморегуляции, теоретическими занятиями.

Атлетическая гимнастика обеспечивает скорый и целенаправленный эффект в укреплении необходимых мышечных групп, воспитании физических качеств. При условии подбора специальных упражнений в содержании комплексов атлетической гимнастики будет достигнут значимый эффект в раз-

витии и совершенствовании наиболее важных физических и личностных качеств необходимых в предстоящей профессиональной деятельности [4].

Настольный теннис позволяет развить физические (быстроту, ловкость, выносливость, координацию движений) и психические (сообразительность, упорство, настойчивость, концентрации внимания, эмоциональная устойчивость и др.) качества, которые необходимы практически во всех сферах профессиональной деятельности. Игра в настольный теннис способствует развитию глазомера. За счет того, что по ходу игры приходится постоянно следить за мячом (совершая движения глазами в разных направлениях) укрепляются мышцы глаз – это приравнивается к упражнениям для глаз, тем самым сохраняется и укрепляется зрение. В ходе игры фиксируется значительный подъем частоты пульса – тренируется сердечная мышца, что несомненно благоприятно сказывается на работе всего организма [8].

Упражнения аутотренинга и психогигиенической саморегуляции могут быть с успехом использованы как средство подготовки и профессиональной адаптации практически к любой деятельности. Реализацию настоящего раздела предваряют теоретические занятия, на которых учащиеся получали сведения о значении и влиянии аутотренинга и психогигиенической саморегуляции на организм. При этом подчеркивался высокий потенциал рациональных занятий как средства развития мышечной системы, воздействия на кардиореспираторную систему (повышение деятельности психофизиологических функций, общей и специальной работоспособности). Указывалось также, что аутотренинг весьма положительно сказывается на активизации психических и физических функций (память, внимание, мышление, способность прилагать мышечные усилия в деятельности), в определенной мере способствует профилактике и лечению болезней (в том числе и профессиональных), помогает на пути к самосовершенствованию [1; 4].

Самомассаж оказывает благоприятное воздействие на кожу, мышцы и сосуды, тех участков тела где делается массаж. Положительное влияние самомассажа обуславливается усилением кровообращения, обеспечением притока крови к поверхностным слоям кожи, благодаря чему улучшается кровоснабжение и питание тканей. С помощью самомассажа можно устранить или ослабить действие неблагоприятных последствий, вызванных трудовой деятельностью [2].

Теоретические занятия необходимы для проведения диагностических методик, для встреч и бесед со специалистами различных профессий, для более глубокого и содержательного раскрытия сути какой-либо профессии и др.

Таким образом, эффект от реализации процесса ПФО в школе может проявляться в следующем: осознанный выбор учащимися профессии, в том числе на основе своих личностных и двигательных потребностей, возможностей и способностей; сформированность позитивного отношения к труду, к конкретной профессиональной деятельности; высокий «стартовый» уровень подготовленности к дальнейшему профессиональному образованию

(в двигательном и личностном отношении); познание основ прикладного физического самосовершенствования, профилактике профзаболеваний; знание и учет своих способностей и возможностей позволит (при необходимости) «не потеряться» в постоянно изменяющемся и обновляющемся мире профессий.

Значение ПФО заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить свои способности и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов. Следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами – гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Подобное образование, помимо необходимости к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе.

Библиографический список

1. **Беляев, И. А.** Психогигиеническая саморегуляция. [Текст]/ И. А. Беляев, В. С. Лобзин, И. А. Копылова. – Л.: Медицина, 1977. – 160 с.
2. **Дубровский, В. И.** Валеология. Здоровый образ жизни [Текст]/ В. И. Дубровский. / Предисл. В. Н. Мошков. – М.: RETORIKA-A: Флинта, 1999. – 560 с.
3. **Коровин, С. С.** Профессиональная физическая культура и формирование личности. [Текст]/ С. С. Коровин. – Оренбург: изд-во ОГПУ, 1998. – 259 с.
4. **Коровин, С. С.** Теоретические и методологические основы профессиональной физической культуры учащейся молодежи [Текст]: дис. ... доктора пед. наук. / С. С. Коровин. – М., 1997. – 372 с.
5. **Крившенко, Л. П.** Педагогика [Текст]: учеб. / под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 432 с.
6. **Мишин, Б. И.** Настольная книга учителя физкультуры: Справ.-метод. пособие [Текст]/ Сост. Б. И. Мишин. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астель», 2003. – 526, [2] с.
7. **Пряжников, Н. С.** Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. [Текст]/ Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
8. **Спортивные** и подвижные игры [Текст]: учебник для средних спец. учебных заведений физ. культ. – Изд. 3-е, перераб., доп. / Под ред. Ю. И. Портных. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 344 с.
9. **Черникова, Т. В.** Профориентационная поддержка старшеклассников [Текст]: учеб.-метод. пособие. / Т. В. Черникова. – М.: Глобус, 2006. – 256 с.
10. **Чистякова, С. Н.** Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9–11 классы [Текст]/ С. О. Кропивянская, П. С. Лернер, О. Д. Пало и др.; под ред. С. Н. Чистяковой. – М.: ВАКО, 2009. – 160 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37(091):37.034:1(091)

Корниенко Елена Реевна

Кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Северного государственного медицинского университета г. Архангельск, lenarevo.kamal@mail.ru

ПЕДАГОГИКА ПРОШЛОГО КАК ИСТОК ПЕДАГОГИКИ БУДУЩЕГО

Kornienko Elena Revovna

Candidate of Science in Pedagogy, Senior Lecturer of Pedagogy and psychology in the North State Medical University, Arkhangelsk, lenarevo.kamal@mail.ru

PEDAGOGY OF THE PAST AS THE SOURCE OF FUTURE PEDAGOGY

Социальные, общественные, политические, нравственные трудности в каждом временном отрезке истории имеют свои особенности. Это побуждает философов, психологов и педагогов того или иного исторического периода рассматривать указанную проблему под тем углом зрения, который отражает данные особенности в большей мере.

Постоянная «убыль» народа, констатируемая на современном этапе развития российского общества, – это лишь внешнее проявление глубинных болезненных изменений, происходящих в сознании русских людей. Такое наблюдается, когда народ забывает о воспитании. К сожалению, лишь совсем недавно, на рубеже тысячелетий, губительность исчезновения воспитательного начала из сферы образования и всей культуры осознали на высоком государственном уровне. Стремительный возврат в чиновно-государственный язык понятий «воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «нравственное воспитание» и др. таит в себе опасность омертвления глубинных корневых смыслов этих слов, то есть тех смыслов, которые развивались в течение многих веков в философии и педагогической науке.

Поиск выхода общественного сознания из кризисной ситуации и истоки современного содержания воспитания необходимо искать в истории. Так, например, выдающийся мыслитель античности Аристотель (около 384–322 до н. э.) в сочинении «Политика» отмечал, что «законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этого нет, и самый строй терпит ущерб». Воспитание в значительной степени обеспечивает преемственность в развитии общества, передачу исходных ценностей; именно в процессе воспитания осуществляется духовное воспроизводство человека. Стержнем всего процесса воспитания является воспитание нравственное, ибо именно оно формирует базовые качества человека, приобщает к вечным, глубинным человеческим ценностям. Попытка

заглянуть в прошлое, обратиться к прежним системам ценностей обусловит идейные ориентиры как педагогической науки в целом, так и современной общеобразовательной и высшей школы.

Общечеловеческие ценности, не имеющие исторических и государственных границ, определяют цели воспитания на различных этапах развития человечества. Эти цели связаны главным образом с понятиями морали и нравственности. Древний античный философ Пифагор (570–490 до н. э.) отмечал, что главное для человека – «наставить душу к добру и злу».

Самая важная задача духовно-нравственного воспитания – воспитание сердца, с которым связано формирование мотивов к той или иной деятельности. Именно сердце различает добро и зло, являясь «седалищем» совести. В связи с этим русский просветитель Николай Иванович Новиков (1744–1818) в трактате «О воспитании и наставлении детей» писал: «Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть или корыстолюбие..., или честолюбие и ненависть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия... а все сие зависит от образования сердца в юношестве». «Человек склонен... к добру и злу, – отмечал психолог Э. Фромм (1900–1980); – когда обе склонности находятся в равновесии, он способен выбирать... Однако если его сердце ожесточилось до такой степени, что его склонности больше не уравновешены, он более не свободен в выборе».

Воспитание в человеке нравственности всегда было приоритетным делом любого общества. Нравственность теряет свое духовное предназначение, если злые силы преобладают в моральной жизни над мотивами добра. В истории философской мысли разработано обширное учение о добродетелях. Добродетель означает «деятельное стремление к добру, к избежанию зла» (В. И. Даль), то есть человек совершает такие поступки, которые несут в себе благо, ценное для людей. Добродетель сама по себе выступает духовной ценностью человека. Это понятие является обобщенной характеристикой высоких устойчивых нравственных качеств личности, в нем подчеркивается деятельная форма усвоения добра. По мнению профессора архимандрита Платона Игумнова (1945 г. р.), добродетель подразумевает нравственную доблесть, которая способна восхищать и привлекать всякого человека и вести его к совершенству.

Все, что есть в человеке доброго и злого, вырастает в самом человеке; доброе – из идеальной природы его личности, злое – из фактического подчинения личности физическому миру. Желание доброго в действительности ограничено в человеке, поэтому он нуждается в поддержке различных мотивов. Эмпирические мотивы добродетели конечным образом опираются на практическое соображение. Что представляется человеку истинно выгодным, то и является двигателем поступков. Все расчеты человека о выгоде не имеют никакого отношения к содержанию морального сознания, так как они преследуют не осуществление нравственного идеала ради его безусловной истинности, а лишь

осуществление некоторых добродетельных поступков ради их предполагаемой выгоды. Безусловно, такими поступками человек не может внести в мир ценность нравственного порядка.

Обращение к нравственным проблемам добра и зла, добродетели и порока было традиционным для философской и педагогической мысли. Например, древнекитайский философ Конфуций (около 551–479 до н. э.) рассматривал человека не как изолированного от общества индивида, а как связанного со всеми людьми природными, родовыми и общественными узами. Поэтому и нравственный идеал добродетельного человека непосредственно связывался у Конфуция с социальным порядком. По мнению философа, овладение человеком совокупностью норм общежития позволяет ему поступать нравственно в различных жизненных ситуациях, с достоинством избегать разного рода столкновений. Нравственные нормы воздействуют на чувства, мысли, поступки человека, несут в себе элемент организации, сплоченности людей и порядка в обществе. Каждый человек выполняет в обществе определенные обязанности. От того как он их выполняет, зависит не только его жизнь, но и благополучие других людей и общества в целом [1, с. 151].

Представляется интересной у Конфуция классификация людей на три категории в зависимости от нравственных качеств: благородный, средний и мелкий (низкий) человек.

Благородным человеком, по мнению философа, можно считать того, кто постоянно совершенствует себя, чтобы в свою очередь, обеспечить благоденствие своим близким, своему народу. Благородный человек постоянно стремится к добродетели и заботится о том, чтобы не только в поступках, но и в мыслях не было ничего дурного, чтобы торжествовала справедливость.

Если образ благородного человека выступает у Конфуция нравственным идеалом, к которому люди должны стремиться, то образ мелкого человека несет в себе все негативное, осознавать его нужно, как нравственное падение. Если благородный человек способствует тому, чтобы в людях торжествовали добродетель, доброе и прекрасное, то мелкий человек наделен отрицательными качествами: самоуверенность, категоричность, себялюбие, поглощенность материальным интересом, склонность ко лжи, упрямству; трусость, заносчивость, распушенность, пренебрежение и т. д. [2, с. 157].

Конфуций в своем трактате, характеризуя благородного человека, выделяет следующие добродетели: сострадание ко всем живым существам, скромность, чувство стыда, умение отличать добро от зла, истину от заблуждений. Высшей «от Неба добродетелью» он считает человечность, гуманность, любовь к людям, служение им. Человечность как высшая людская добродетель «не бывает одинокой», к ней относятся совесть, твердость устремлений, ученость, справедливость и честность, доброта и искренность, правдивость и милосердие, почтительность, храбрость, великодушие, сметливость и т. п.

Человечность, с точки зрения философа, выступает важнейшей духовной основой общества. Лишь тот, кто добродетелен, умеет любить людей. Благородному человеку присущи такие нравственные качества, как вежливость в поведении, точность на службе, мужество, знание людей, добро в поступках,

смиренность – что позволяет достичь совершенства. А совершенным, с точки зрения китайского мудреца, можно считать того, кто предпочитает справедливость личной выгоде, жертвует собой в момент опасности, но не погибает безрассудно. Также благородный человек стремится соблюдать следующие нравственные принципы: ясно видеть и слышать своего собеседника; при общении с людьми следит, чтобы выражение лица всегда оставалось ласковым, а поступки – почтительными, речь – искренней; думает о справедливости. Однако чувство справедливости, которое благородный человек ценит выше всего, не означает всепрощение [5].

Вслед за Конфуцием русский просветитель Н. И. Новиков в статье «К добродетели» обозначил следующие нравственные качества человека: благородность за услуги, стремление взаимному благосостоянию, примиримость, великодушие; искренняя любовь, почитание людей братьями, признание человека за человека, истинное человеческое достоинство, благотворение и помощь нуждающимся, ограничение в забавах, отказ от удовольствия и наслаждения, владение собою, жертвенность во имя добродетели, терпение в страдании, бодрость в несчастье, преодоление трудностей, сохранение невинности, спокойствия; сожаление, благодетельность, терпение, постоянство, спокойствие, бодрость, уступчивость, любовь к истине, любовь к праведности, чистосердечие, честность, откровенность, трудолюбие, взаимопомощь, смирение, скромность, доброе поведение, общепольное поведение, снисхождение и др. [3, с. 314].

Мыслитель выделял среди них главные добродетели, «коим дети и молодые люди должны быть научаемы и в которых беспрестанно упражнять их надлежит»: повиновение, уступчивость, любление истины и честности, трудолюбие, порядок в делах, смирение, скромность, человеколюбие, удовольствие в благотворении, владение самими собой, отрицание сильных чувственных похотей, терпение в страдании, постоянство в несчастье, неустрашимость в опасностях.

Взгляды на добродетельного человека у древнекитайского и русского философов схожи:

Конфуций		Н. И. Новиков
благородный человек		добродетельный человек
сострадание	↔	не стыдиться слез сожаления
скромность	↔	скромность
умение отличать добро от зла	↔	благодетельные мысли
умение отличать истину	↔	любовь к истине
точность на службе	↔	порядок в делах, прилежание
мужество	↔	мужество
добро	↔	чистосердечие
совестливость	↔	следовать совести
честность	↔	честность
искренность	↔	чистосердечность
правдивость	↔	творить правду

почтительность	↔	уважение, дружество
храбрость	↔	смелость и неустрашимость
великодушие	↔	великодушие
смиренность	↔	повиновение, уступчивость, смирение
справедливость	↔	следовать совести, творить правду
человечность	↔	благоволение ко всем, благотворение

Русский философ считал представленные добродетели благородными «предводительницами» в жизни человека.

По мнению Н. И. Новикова, добродетель предполагает «доброе сердце», то есть такое «качество души», которое указывает смысл жизни в «общей пользе и охраняет от «неправды и сребролюбия», побуждает пользоваться благами по заслугам, соответственно «благоразумию и способностям» и выполнять долг «с истинной верностью и неослабеваемым прилежанием» [4, с. 184]. Н. И. Новиков в статьях своих издаваемых журналов указывал, что не корысть, а внутреннее удовлетворение должно руководить человеком.

Китайский мудрец Конфуций считал, что человек от рождения добр, но он утрачивает свои добродетели, совершает безнравственные поступки. Подобное происходит, по мнению Конфуция, в силу того, что человек начинает терять благородные качества под влиянием дурного общества и отсутствия должного воспитания и культуры общения. Поэтому важную роль в осознании всеми людьми необходимости выполнения своих обязанностей, нравственных норм поведения Конфуций отводил системе воспитания. Человек должен тратить все свое свободное время на обучение, постигать высшую степень знания, которое начинается с познания самого себя. Благоустройство в самом себе позволяет человеку сознательно и правдиво мыслить, сердцем быть чистым и добродетельным. Выбатывать в себе благородную душу, с точки зрения Почтенного Учителя (Конфуций), может любой человек, если начнет формировать в себе добродетель. Человек в состоянии улучшать свою нравственную природу [5, с. 132–146]. Таким образом, Конфуций приоритетным в жизни человека считал образование, познание самого себя, воспитание сердца. Исходя из анализа педагогического наследия Н. И. Новикова, можно заключить, что взгляд его на человека во многих аспектах идентичен древнему философскому этическому учению.

Так, Н. И. Новиков тоже отмечал, что добродетель формируется внешним образом. Это то, что привносится в человеческую природу, задается, воспитывается, в широком смысле прививается. Поэтому добродетель складывается под воздействием внешних усилий. Нравственность приобретает в сфере публичности, внешних отношений, в контроле не только со стороны государства (через наказание и награду) и публичных отношений в целом (через порицание и одобрение), прежде всего над самим собой. Внешняя и внутренняя дисциплина, контроль необходимы для поддержания добродетели. «Но к сему нужны долговременные рассуждения, намерения... и беспрестанные старания, которые бы могли нас удерживать на пути добродетели» [6, с. 376], – писал Н. И. Новиков. Нравоучение или практическое наставление нуждается

в правилах, благодаря которым становится возможным рассмотрение видов добродетели: прямое добросердечие, благожелательство, гостеприимство. Именно такие правила составил Н. И. Новиков в статьях «О образовании сердца» и «Всеобщие правила», опубликованных в журнале «Прибавления к Московским «Ведомостям» (1783–1784). Просветитель указывал на зависимость человеческих добродетелей от наставления, воспитания, внешних обстоятельств, от божественного провидения.

Конфуций заявлял, что если игнорируются учеба и воспитание, то добродетельные достоинства могут перейти в порок; поэтому устремленность к добродетели освобождает от всего дурного. Той же точки зрения придерживался Н. И. Новиков. Более того, он считал, что грехи и пороки «ослабляют и унижают дух человеческий..., делают человека бесполезным, презренным, вредным членом человеческого общества» [7, с. 294]. Н. И. Новиков призывал «споспешествовать образованию сердца», так как тем самым будет оказана большая польза роду человеческому и его благополучию [8, с. 299].

Рассуждая об истинном благополучии, к которому стремятся все граждане, княгиня Е. Р. Дашкова (1743/1744–1810) пришла к заключению, что оно состоит не в богатстве, чинах, могуществе и роскоши. Человеческое благополучие и счастье надо искать в добродетели. «Добродетель вообще, – по мысли Е. Р. Дашковой, – есть то душевное расположение, которое постоянно устремляет нас к деяниям полезным нам самим, ближним нашим и обществу» [9, с. 34]. Говоря о важнейших человеческих добродетелях, которыми являются человеколюбие, благоразумие, великодушие, смиренность, благотворительность, кротость, терпение, снисходительность и др., княгиня подчеркивала, что эти «добродетели рождают благонравие, ... без которого народы благоденствовать не могут» [9, с. 35].

В рассуждениях об идеальном государственном деятеле княгиня Е. Р. Дашкова также обращалась к авторитету Конфуция, который считал, что «не довольно знать добродетель; надобно ее любить, а любя надобно ею обладать. Сие священное правило, для всех состояний полезное, долженствует паче впечатлено быть в сердцах великих вельмож» [9, с. 36].

Философ-просветитель Н. И. Новиков считал одним из «украшений» человека добродетель, и «первейшее упражнение и старание» человека состоит в том, чтобы «успевать в предписанных добродетелях» [10, с. 221]. Н. И. Новиков последовательно в «Рассуждении о бессмертии души», размышляя о «будущей жизни» человека, проводит мысль о награждении и «мучении» в будущей жизни: человек должен быть оправдан или осужден, «смотря по добрым и злым его действиям»; нет в «сём свете» различия между «состоянием добродетельных и порочных»; нет «должного возмездия» за добродетель и «мучения» за порок, которое соответствовало бы «великости оного»; необходимо, чтобы «высочайшее существо» (Бог) оказывало человеку свое либо благоволение, либо негодование; добродетельные люди не получают награждения, «беззаконники» наказания; в другой будущей жизни мучения и награждения должны распределяться «каждому соразмерно прежнему его поведению; «взирая» на

людей, бог должен наградить добродетель и наказать порок воздаянием точно соразмерным заслуге и преступлению каждого. В заключение просветитель утверждал, что «добродетель всегда восторжествует над пороком».

Таким образом, добро – это благо, благоденствие как для человека, так и для общества; тогда как зло олицетворяет собой все «печальные» стороны социального бытия, что является следствием дисгармонии людей, нарушающих нравственные нормы общежития. Состоит оно в нарушении человеком положительных ценностей.

Воспитание общечеловеческих моральных ценностей занимает важное место в современном обществе, поскольку утрачиваемая людьми нравственность ведет к девальвации духовной жизни человека. Обращение к морали на основе историко-философского исследования проблем добра и зла, добродетели и порока может оказать положительное влияние на демократические преобразования в нашей стране. Этот процесс требует формирования гражданина и патриота, наделенного лучшими добродетелями во имя процветания России.

Общенациональные интересы требуют, чтобы общество и государство, озабоченные сохранением своей целостности, должны помочь молодому поколению сориентироваться в реальном соотношении борющихся и воспитывающих его сил, отличить истинные ценности от мнимых и ложных, достойные цели от недостойных. Концепция воспитания современной российской молодежи, предполагающая определение цели воспитания – формирование личности в соответствии с идеалом молодого человека, соотношенным с историческим периодом развития общества, должна быть действенной и жизнеспособной. Обращение к прошлому, в частности к идеям гуманизма, к философии морали, к наиболее важным этическим категориям добра и зла, добродетели и порока, отвечает современным задачам нравственного воспитания молодежи.

Библиографический список

1. **Конфуций.** Я верю в древность [Текст]/ Конфуций. – М., 1995. – 425 с.
2. **Древнекитайская философия.** [Текст]/ В 2 т. М., 1972, т. 1. – 362 с.
3. **Новиков, Н. И.** Избранные сочинения [Текст]/ Н. И. Новиков. – М.; Л.: Гослитиздат, 1951. – 774 с.
4. **Новиков, Н. И.** О воспитании согласно с избираемым образом жизни [Текст] / Н.И.Новиков // Покойщийся трудолюбец. – 1789. – Ч. I. – 598 с.
5. **Васильев, В. А.** Конфуций о добродетели [Текст] / В. А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 132–146.
6. **Новиков, Н. И.** О добродетели [Текст] / Н. И. Новиков // Утренний свет. – 1780. – Ч. 9 (май–август). – 547 с.
7. **Н. И. Новиков** и его современники [Текст]/ Об образовании сердца. 1. Вообще. // Избранные сочинения. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 448 с.
8. **Н. И. Новиков** и его современники [Текст]/ Об образовании сердца. 1. Вообще. // Избранные сочинения. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 448 с.

9. **Дашкова, Е. Р.** Об истинном благополучии [Текст] / Е. Р. Дашкова // Собрание. – 1783. – Ч. 1. – 269 с.

10. **Новиков, Н. И.** Рассуждение о бессмертии души [Текст] / Н. И. Новиков // Вечерняя заря. – 1782. – Ч. 1. – 683 с.

УДК 377

Сайгушева Людмила Ивановна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета, radmila55@mail.ru, Магнитогорск.

Томчикова Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СУБЪЕКТНОЙ
ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Saigusheva Lyudmila Ivanovna

EdM (candidate of pedagogical science), professor of Education Management Department of Magnitogorsk State University radmila55@mail.ru, Magnitogorsk

Tomchikova Svetlana Nikolayevna

EdM (candidate of pedagogical science), associate professor of Education Management Department of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk

**PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE
POSITION OF THE SUBJECT OF THE STUDENTS
OF THE COLLEGE OF EDUCATION**

Субъектная проблематика в настоящее время занимает центральное место в теоретических и прикладных исследованиях всех наук о человеке и представляет приоритетное направление в изучении психолого-педагогических механизмов личностного и профессионального развития людей.

Среднее профессиональное образование становится в нашей стране все более востребованным. Одна из его актуальных задач – стимулирование самосовершенствования человека, его самообразование и саморазвитие. В данном аспекте студент рассматривается как самоорганизующийся субъект учебной и профессиональной деятельности.

В работах ученых (К. А. Абульхановой-Славской, Е. И. Исаева, А. В. Леонтьева, А. Г. Маслоу, Н. К. Сергеева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др.) человека различают, с одной стороны, как субъекта жизнедеятельности и, с другой, – как субъекта внутреннего, психического мира. Человек как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития основных условий

своего бытия. В то же время человек в данном аспекте – это целостность душевной жизни, интеграция психических процессов, состояний, свойств.

Ядром субъектности личности, по мнению ученых (А. Адлер, А. Г. Асмолова, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского и др.) выступает субъектная позиция. Субъектную позицию студента можно определить как личностное и профессиональное саморазвитие; как системное отношение внутренних психических элементов, которые позволяют гармонично осуществлять взаимодействие с внешней и внутриличностной средой.

Становление субъектной позиции студента педагогического колледжа следует понимать как форму проявления активности в образовательной деятельности и его жизнедеятельности. Субъектная позиция является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Поскольку всякая позиция реализуется в соответствующей деятельности, то, определив в качестве цели профессионального образования становление субъектной позиции студента, мы получаем возможность направить образовательный процесс на подготовку человека-творца, активного участника социального прогресса, профессионала-гражданина.

Определить динамику становления субъектной позиции студентов педагогического колледжа позволяет педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика (в переводе с греческого «способность распознавать») – это процесс постановки «диагноза», т. е. установление уровня развития субъекта диагностики. Суть педагогической диагностики состоит в отслеживании качественных изменений, происходящих в субъекте диагностики. Кроме этого, важен анализ собранной информации с целью определения удач и неудач в развитии, профессиональном становлении личности будущего педагога, в раскрытии смысла изменений, происходящих в субъекте диагностики.

Осуществляя ее, многие авторы выделяют следующие общие требования к ее проведению:

- 1) изучение личности должно быть направлено на поиск ее резервов, нераскрытых возможностей;
- 2) диагностика не должна быть самоцелью, а должна носить стимулирующий характер;
- 3) изучение личности необходимо осуществлять в процессе деятельности и общения;
- 4) личность изучается не изолированно, а в контексте социальных отношений;
- 5) нельзя делать выводы о личности только на основе одного диагностического метода.

Алгоритм организации и проведения диагностических процедур в современной науке представлен таким образом:

- определение цели и задач исследования;
- подбор критериев и показателей для определения результативности изучаемого явления;
- выбор методик изучения;

- подготовка диагностического инструментария;
- исследование испытуемых;
- обработка и интерпретация результатов исследования.

В теории и практике среднего профессионального образования имеют место отдельные диагностические методики субъектной позиции студентов педагогического колледжа. Это обусловило необходимость систематизации диагностического инструментария.

В данной статье особое внимание мы обратим на характеристику критериев и показателей субъектной позиции, их выраженности на разных уровнях, а также методах диагностики.

В рамках исследуемой проблемы для нас представляют интерес результаты научных исследований последних лет, проведенных Н. М. Борытко, Е. В. Богдановой, О. А. Мацкайловой, Т. А. Ольховой. Выделенные ими уровни и их содержательная характеристика представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика уровней сформированности субъектной позиции студентов и учащихся

Авторы	Название уровней	Характеристика уровней
1	2	3
Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова	Идентификации	Позиция индивида представляется как «неопределенная, размытая идентичность». Он не стремится к саморазвитию, его самооценка зависит от мнения окружающих, поведение и деятельность спонтанны и реактивны, в большей мере зависят от обстоятельств. Он предпочитает действовать по аналогии, стараясь избегать рефлексивных действий и принятия собственных решений.
	Индивидуализации	Индивид включается в соответствующую систему отношений, но делает это часто не самостоятельно. Свое саморазвитие он мыслит как достижение идеалов, присущих референтной группе. Самооценка индивида во многом зависит от мнения окружающих, которых он начинает выбирать сам. Критерием выбора становится возможность реализовать себя и получить защиту.
	Социализации	Индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения. Выявление «самости» в процессе рефлексивного самоопределения приводит к выделению набора социальных ролей, которые индивид «отрабатывает» в различных группах. Выбор групп обоснован формирующейся ценностно-смысловой системой и возможностями самореализации в данной группе. Характерным для этой стадии становится возрастание устойчивости самооценки. Самоутверждение такого индивида происходит фрагментарно.
	Интеграции	Индивид перешел от поиска себя к практической самореализации на основе сформированной ценностно-смысловой сферы в результате самопонимания и устойчивой, внутренне обоснованной самооценки, развитой мотивации саморазвития и самоутверждения.

1	2	3
Т. А. Ольховая	<p>Креативно-ценностный (высокий)</p> <p>Функционально-конструктивный (средний)</p> <p>Ситуативно-репродуктивный (низкий)</p>	<p>Характеризуется осознанностью, рефлексивностью, проективностью самосознания, в том числе и профессионального. Высокий уровень принятия себя, мотивации достижений, самоконтроля. Ярко выражено стремление участвовать в познавательной деятельности эвристического уровня. Высокий уровень смыслообразующей активности. Знания характеризуются системно ценностным уровнем. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности.</p> <p>Средний уровень учебных достижений, развития профессиональных знаний, умений, навыков фрагментарно. Мотивация достижений недостаточно высока, но эти студенты обладают множеством способностей, реализация которых позволяет достигнуть успеха, как в личном, так и в профессиональном становлении. Нуждаются в постоянной актуализации их субъектной позиции.</p> <p>Низкий уровень принятия себя. Слабо выражена мотивация достижений. Неумение выстраивать перспективу деятельности. Поступки характеризуются ситуативностью, одномоментностью. Низкий уровень самоконтроля эмоций в поведении. Субъектная активность у них хаотична, ситуативна, малоосознаваема. Уровень знаний репродуктивно-нейтральный. Затрудненная адаптация к профессиональной деятельности.</p>
Е. В. Богданова	<p>Базовый</p> <p>Основной</p> <p>Перспективный</p>	<p>Наличие у студентов базовых представлений социально-профессиональной направленности; проявление ситуативного интереса к участию в общественно полезной деятельности; невысокий уровень самоактуализации и самореализации в социальной и профессиональной деятельности.</p> <p>Наличие у студентов достаточных знаний в сфере социально-профессиональной направленности; проявлением устойчивого интереса к участию в общественно полезной деятельности; эпизодическим проявлением инициативности, самостоятельности, ответственности за свои действия; достаточным уровнем самоактуализации, самореализации и самопрезентации в социальной и профессиональной деятельности.</p> <p>Наличие устойчивой системы социальных и профессиональных ценностей и интересов, устойчивой мотивации к участию в общественно полезной деятельности и ее организации; нахождение оригинальных способов решения социальных и профессиональных задач; высокий уровень самоактуализации, самореализации, самопрезентации в различных социально-профессиональных ситуациях.</p>

Как видно из табл. 1 в качестве основных критериев субъектной позиции авторы выделяют способности к самореализации и самопрезентации, систему профессиональных и социальных ценностей, интерес к участию в социальной жизни, мотивацию достижений.

Теоретический анализ литературы и опыта работы Белорецкого педагогического колледжа (Башкортостан) позволил нам выделить три уровня сформированности субъектной позиции студента: низкий, средний, высокий. Представим их подробную характеристику.

Низкий уровень. Отсутствует интерес к педагогической деятельности. Наблюдается еле заметное проявление эмпатии. Безответственно относится к выполнению заданий.

Имеет неадекватную самооценку. Понимает необходимость саморазвития, самообразования, но не занимается ими. Не контролирует свое эмоциональное состояние. Не умеет конструктивно общаться. Не считает нужным изменять коммуникативный контроль в зависимости от ситуаций.

Не может рационально организовывать собственную деятельность. Отсутствует умение влиять на окружающих. Редко проявляется стремление к личностной и профессиональной самореализации. Не готов к творческому решению учебно-профессиональных задач.

Средний уровень. Не всегда проявляет интерес к педагогической деятельности. Способен проявлять эмпатию, но не всегда проявляет ответственное отношение к значимым для него заданиям. Имеются отдельные случаи безответственного отношения.

Имеет неадекватную самооценку. Во время общения сдержан в эмоциональных проявлениях, не всегда считается с мнением окружающих.

Испытывает некоторые затруднения в рациональной организации образовательной деятельности. Не ярко выражена способность влиять на окружающих. Не всегда проявляет стремление к личностной и профессиональной самореализации. Готовность к творческому решению профессиональных задач обусловлена его интересами.

Высокий уровень. Проявляет устойчивый интерес к педагогической деятельности. Способен к проявлению эмпатии. Ответственно относится к выполнению заданий.

Имеет адекватную самооценку. Испытывает потребность в саморазвитии, самообразовании и занимается ими. Способен к саморегуляции эмоционального состояния в любых ситуациях, высокий коммуникативный контроль.

Умеет рационально организовывать собственную образовательную деятельность. Способен эффективно влиять на других, гибко реагировать на изменения в любых ситуациях. Стремится к личностной и профессиональной самореализации. Готов к творческому решению профессиональных задач.

При отборе методов диагностики мы исходили из следующих требований, указанных в психолого-педагогических исследованиях:

– система методов изучения субъектной позиции должна отражать динамику ее становления в двух плоскостях – изменения в содержании и структуре позиции, а также изменения его функций в индивидуально-личностном развитии студентов, в его учебной деятельности и профессионально-личностном самоопределении;

– для повышения объективности полученных результатов, их достоверности необходимо так выстраивать систему методов, чтобы они как бы «перекрывали» друг друга, обеспечивая возможность перепроверки полученных данных;

3) система методов в целом должна раскрывать все стороны изучаемого феномена по выделенным показателям. При этом каждый метод должен применяться в соответствии со своими возможностями, в условиях, обеспечивающих их реализацию;

4) необходимы методики, позволяющие помимо качественных, получить некоторые количественные характеристики, что способствует большей объективности исследования.

Для диагностики субъектной позиции студентов педколледжа нами были отобраны и апробированы следующие методы: анкетирование, тестирование, наблюдение в значимых ситуациях, которые отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Диагностика субъектной позиции студента

Критерии и показатели	Методики диагностики
1	2
<p>1. Профессионально-ценностная ориентация:</p> <p>а) устойчивый интерес к педагогической деятельности;</p> <p>б) эмпатия;</p> <p>в) ответственность</p>	<p>Анкета «Что вам интересно?»</p> <p>Тест «Определение уровня эмпатии» (по Т. П. Гавриловой)</p> <p>Наблюдение в значимых ситуациях</p>
<p>2. Отношение к себе как субъекту собственной жизнедеятельности:</p> <p>а) способность к адекватной самооценке;</p> <p>б) готовность к самообразованию, самосовершенствованию;</p> <p>в) коммуникативный контроль</p>	<p>«Самооценка» (Е. А. Шкуринская)</p> <p>Тест «Способность к саморазвитию, самообразованию» (по В. И. Андрееву)</p> <p>«Умеете ли Вы контролировать себя?» (по М. Снайдеру)</p>

1	2
<p>3. Профессионально-педагогическая активность:</p> <p>а) способность к самоорганизации образовательной деятельности;</p> <p>б) умение влиять на других;</p> <p>в) способность к творческому решению профессиональных задач</p>	<p>Тест «Организованный ли вы человек» (по Щебетенко)</p> <p>Тест «Умеете ли вы влиять на других» (по Г. Райтгаровой)</p> <p>Наблюдение в значимых ситуациях</p>

Резюмируя все вышесказанное следует отметить, что успешность формирования субъектной позиции студента педколледжа определяется рядом условий. Среди них важное место занимает отбор и систематизация диагностического инструментария, которые позволят выявить объективную картину сформированности исследуемого нами феномена и наметить перспективы дальнейшей работы.

Библиографический список

1. **Богданова, Е. В.** Формирование субъектной позиции студентов в волонтерской деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е. В. Богданова. – Кострома, 2010. – 22 с.
2. **Борытко, Н. М.** Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока [Текст]: монография / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
3. **Ольховая, Т. А.** Становление субъектности студента университета [Текст]: монография / Т. А. Ольховая. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.

УДК 377.5

Лешер Ольга Вениаминовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, vlesher@rambler.ru, Магнитогорск

Баландин Михаил Анатольевич

Аспирант кафедры педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, Магнитогорск

**РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹**

Lesher Olga Veniaminovna

The doctor of pedagogical sciences, the professor, managing chair of pedagogics and psychology of Magnitogorsk technical university of a name of G. I. Nosov, vlesher@rambler.ru, Magnitogorsk

Balandin Mihail Anatolyevich

Post-graduate chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk Technical University named after G. I. Nosov, Magnitogorsk

**DEVELOPMENT OF A PATRIOTIC ORIENTATION
OF STUDENTS OF COLLEGE: METHODOICAL ASPECT¹**

События последнего времени подтвердили, что в нашем обществе у молодежи прослеживается тенденция к утрате традиционного российского патриотического сознания. Объективные и субъективные процессы в России существенно обострили национальный вопрос, патриотизм нередко стал перерождаться в национализм. Ученые, занимающиеся этой проблемой, отмечают, что во многом потеряно истинное значение и понимание понятия «интернационализм». В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессия, неуважительное отношение к государству и социальным институтам [3].

Особенно ярко данные тенденции проявляются в молодёжной среде, что приводит к созданию новых молодёжных движений, отличающихся проявлениями указанных выше качеств и ориентацией на разного рода экстремистские идеи.

В реализуемой в настоящее время программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 гг.» отмечается, в частности, что образовательные учреждения испытывают недостаток в методическом обеспечении процесса патриотического воспитания, а также в части подготовки специалистов в области патриотического воспитания [1].

¹ Работа выполнена при поддержке Федерального агентства по науке и инновациям в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

В Троицком авиационном техническом колледже – филиале Московского государственного технического университета гражданской авиации, значительное внимание уделяется патриотическому воспитанию студентов. Так, в частности, нами была разработана и апробирована методика развития патриотической направленности студентов колледжа. При этом мы исходили из положения о том, что патриотическая направленность, как качество личности, определяет тенденции в патриотическом воспитании, самовоспитании, формировании мировоззрения, отношений и поведения студентов, позволяет студенту самостоятельно оценивать те или иные социальные явления, вырабатывать соответствующее отношение к ним, строить свое поведение исходя из сформированных патриотических ценностей, т. е. оказывает значительное влияние на поведение студентов. Патриотическая направленность студентов проявляется в особенностях их потребностей, мотивов, интересов и пристрастий, установках и целях, а также склонностях, влечениях, желаниях, стремлениях, убеждениях [2].

Содержательным наполнением патриотической направленности выступает патриотизм как нравственный принцип, социальное чувство, в основе которого является любовь к Родине, готовность подчинить ее интересам свои собственные, а также гордость за достижения и культуру своей Родины, желание сохранять её характер, культурные особенности, идентификация себя с другими членами народа [1].

Приступая к изложению методики развития патриотической направленности студентов колледжа, уточним, что разработанная нами методика включает в себя: основополагающую идею, содержание которой раскрывается в ее целях и задачах; принципы, которые легли в основу ее разработки; этапы организации процесса развития патриотической направленности; формы, методы, способы и приемы развития патриотической направленности студентов колледжа, а также способы диагностики полученных результатов.

Анализ теоретических и практических аспектов проблемы развития патриотической направленности студентов колледжа, позволил предположить, что патриотическую направленность студентов как системное образование можно эффективно развивать с помощью методики, предусматривающей развитие как каждого из ее компонентов в отдельности, так и с помощью ситуаций, требующих целостного проявления как патриотической направленности, так и других качеств личности студента.

Поэтому в процессе теоретического анализа патриотической направленности студентов колледжа нами были уточнена ее структура, представленная взаимосвязанными компонентами: мотивационно-потребностным – потребности (физические и органические, духовные и социальные), мотивы (цели деятельности), установки (предпочтительные виды деятельности и особенности их осуществления, интересы, склонности); ценностным: ценности и ценностные ориентации (смысл и условия жизни и труда, благосостояние, квалификация, социальное положение, здоровье и др.); когни-

тивным: знания, умения, представления о сущности патриотизма, особенностях патриотических отношений и поведения; рефлексивным: анализ и оценка особенностей собственной деятельности с позиций ее соответствия представлениям о патриотизме, оценивание образа своего «Я» как субъекта патриотической активности и перспектив саморазвития; эмоционально-оценочным: наличие идеалов, эталонов оценки различных социальных явлений с позиций их соответствия признакам патриотизма.

Следует отметить, что разработка данной методики была основана на ряде положений, к числу которых, как нами отмечено выше, отнесены ее принципы: личностного целеполагания, ситуативности обучения, образовательной рефлексии, гуманистической направленности, интегративности, дополнительности, конструктивного взаимодействия, творческого начала, последовательности и систематичности, технологичности, обратной связи; ряд: ознакомление студентов с понятиями: «направленность», «патриотизм», «патриотическая направленность», «структура патриотической направленности», выяснение их функций и значения для профессионального становления и развития личности; развитие умений анализа и оценки собственной патриотической направленности, определения и субординации целей профессионального развития, проектирование собственного пути развития; расширение и углубление знаний, умений и навыков будущего специалиста в усвоении, накоплении и интерпретации значимой для процесса развития патриотической направленности информации, актуальной применительно к изучаемому кругу проблем, расширение знаний о нормах и правилах, регулирующих взаимоотношения представителей различных социальных общностей, а также способность учитывать их применительно к конкретным обстоятельствам; развитие способностей будущего специалиста к адекватному поведению в профессиональной среде, а также способности к эффективному деловому взаимодействию; формирование информационно-аналитических умений, способствующих поиску, накоплению, систематизации и обобщению знаний; использованием электронных средств коммуникации и информации для моделирования и прогнозирования социальных ситуаций.

Реализация указанных задач, как показал педагогический эксперимент, предусматривает воспитание патриотического отношения студента к колледжу, родному городу, России, представителям профессионального сообщества в колледже, патриотам своей Родины, объектной области профессии (авиационной и космической технике, современным технологиям и техническим новинкам). Одной из задач является формирование у студентов ответственного отношения к семье, к своему окружению, народу и Отечеству, добросовестного выполнения конституционных законов, профессиональных обязанностей, стремления вносить свой вклад в процветание своей страны.

Для решения вышеозначенных задач нами использовались различные средства и приемы: организация совместной трудовой, спортивной, худо-

жественной и других видов деятельности педагогов и студентов; объяснение значимости определенного вида деятельности для повышения престижа коллектива колледжа, конкретного предприятия, Отечества; материальное и моральное поощрение деятельности и проявления при этом творчества; знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны; различные формы организации деятельности студентов по интересам; Методика развития патриотической направленности студентов колледжа содержит комплекс упражнений по выработке определенных навыков при выполнении конкретных операций; творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценка их качества; временные и постоянные поручения, дежурства по колледжу, выполнение возложенных обязанностей в учебных коллективах; систематическое участие в общественно-полезном труде, обучение технологиям и приемам организации профессиональной деятельности; контроль за экономией времени, электроэнергии, ресурсами; учет и оценка результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличие творческого подхода); специальная профессиональная подготовка к будущей профессиональной деятельности в области обслуживания и ремонта авиационной техники, а также компьютерные средства предъявления информации и контроля, компьютерные программные средства поиска и анализа информации, система учебных заданий, включающих в себя работу с тестами с целью определения степени развития компонентов патриотической направленности студентов.

В качестве форм организации обучения студентов выступали лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, самостоятельная работа студентов, факультативные занятия, индивидуальная работа со студентами, участие студентов в мероприятиях патриотической направленности.

В процессе развития патриотической направленности студентов колледжа мы придерживались определенной последовательности:

– самоанализ особенностей патриотической направленности студентов, цель которого – выявление ведущих потребностей, мотивов, интересов, желаний, ценностей и установок, свойственных конкретному студенту;

– определение целевых предпочтений (ведущих мотивов). Целеобразование, предполагающее определение жизненных целей, средств и ограничений в общем виде;

– выработка и принятие студентами целей патриотической деятельности (корректировка иерархии мотивов). Ведущая роль патриотических мотивов деятельности студентов колледжа обеспечивает выбор жизненных и профессиональных целей (построение иерархии целей, определение промежуточных целей, определение способов и средств достижения поставленных целей), обеспечивающих развитие малой и большой Родины и избранного направления профессиональной деятельности;

– установление взаимосвязи между профессиональными целями и патриотическими целями развития малой и большой Родины, отечественной техники и технологий;

- определение качеств личности профессионала-патриота;
- формирование основных понятий, связанных с патриотизмом и патриотической направленностью: «патриотизм», «патриотическая направленность», «потребности и мотивы патриотической деятельности личности», «жизненные цели», «патриотические пути и средства достижения жизненных целей» и др.;
- развитие умений самостоятельного анализа, проектирования, корректировки собственной будущей профессиональной деятельности с позиций патриотизма;
- определение патриотических целей в профессиональной деятельности и путей их достижения. Установление взаимосвязи между патриотическими целями и средствами, целями развития малой и большой Родины и профессиональной области;
- формирование эталонов оценки социальных явлений;
- осуществление оценки и выработки соответствующего отношения к социальным явлениям с позиций их соответствия признакам патриотизма;
- выработка собственной патриотической позиции;
- развитие качеств патриотической личности: целевая ориентация студентов на высокий уровень личностных и профессиональных достижений при ведущей роли патриотической мотивации; развитие способности студентов к прогрессивному саморазвитию, самоорганизации, самоподготовке; развитие их рефлексивных способностей анализировать и оценивать собственные цели, действия, методы и приемы профессиональной деятельности с позиций патриотизма.

Успешной реализации методики развития патриотической направленности студентов колледжа способствовал комплекс следующих педагогических условий:

- обогащение содержания работы по развитию патриотической направленности студентов с ориентацией на компоненты, входящие в ее структуру;
- организация системы внутриколледжной подготовки педагогов, способных эффективно, на уровне современных требований решать задачи развития у студентов патриотической направленности;
- активное включение студентов колледжа в работу по реализации проектов патриотической направленности.

Педагогический эксперимент показал, что первое педагогическое условие по обеспечению содержательного наполнения процесса развития патриотической направленности студентов колледжа, предполагает доступность информации направленной на развитие компонентов их патриотической направленности. Реализация данного педагогического условия осуществляется как с помощью включения необходимой информации в содержание учебных дисциплин, предусмотренных государственным образовательным стандартом, так и в рамках дисциплины по выбору студентов «Развитие патриотической направленности студентов колледжа в процессе профес-

сиональной подготовки», позволившей осуществить как покомпонетное, так и интегративное рассмотрение вопросов развития патриотической направленности студентов: сформировать базовые знания, умения и показать связь вопросов патриотизма с изучаемыми дисциплинами.

Второе педагогическое условие, связанное с внутриколледжной подготовкой педагогов и воспитателей, реализовывалось с помощью специально организованных занятий, включающих в себя теоретическую и практическую подготовку. Теоретическая часть содержала изучение понятийного поля патриотизма, патриотической направленности, а также педагогических вопросов, относящихся к теории и практике развития патриотической направленности студентов колледжа и включала в себя следующие темы:

- феномен патриотической направленности личности в контексте философии, психологии, социальной психологии, педагогики;
- структура патриотической направленности личности студента – основа моделирования процесса ее развития;
- потребности как основа направленности личности;
- развитие потребностей личности в процессе профессиональной подготовки;
- мотивы как внутренние побуждения личности, направленные на удовлетворение ее потребностей;
- патриотические ценности личности студентов колледжа как основные ориентиры выбора жизненных и профессиональных целей саморазвития;
- знания о патриотизме как многоаспектном социально-психологическом явлении;
- знания о патриотической направленности как основа ее развития;
- саморазвитие – основа личностного и профессионального совершенствования;
- рефлексия – необходимый компонент процесса саморазвития студента;
- эмоции студентов в структуре оценки ими явлений патриотизма;
- пути и методы развития патриотической направленности студентов колледжа в процессе изучения ими учебных дисциплин;
- методы диагностики особенностей развития патриотической направленности студентов колледжа.

Работа с преподавателями и воспитателями также включала в себя практические занятия, предполагающие углубленное освоение ими теоретических вопросов и конкретных методик по развитию патриотической направленности студентов, они предполагали изучение следующих тем:

- патриотизм в системе ценностно-мировоззренческих ориентаций российской молодежи;
- проблемы преподавания истории в контексте задач патриотического воспитания;
- патриотизм в контексте изучения технических и специальных дисциплин;

– поиск новых подходов к формированию патриотических качеств подростков и молодежи, отвечающих реалиям современного общества.

На практических занятиях рассматривались такие вопросы как:

– методы изучения патриотической позиции молодежи и взрослого населения;

– формирование патриотического отношения к малой родине, активной гражданской позиции в отношении городских проблем;

– круглый стол по проблемам воспитания патриотизма и национального самосознания молодежи;

– проведение информационно-просветительской работы по истории города, патриотическому воспитанию молодежи;

– индивидуальное социально-адаптивное психологическое, правовое консультирование населения города;

– освещение в СМИ хода и итогов творческих конкурсов, смотров, фестивалей и иных мероприятий по патриотическому воспитанию, пропаганда в прессе и на ТВ патриотических ценностей;

– круглый стол «Патриотические ценности современной молодежи»;

– патриотизм и национализм – общее и различие.

Третье педагогическое условие, способствующее эффективности развития патриотической направленности студентов колледжа, – их активное включение в работу по реализации проектов патриотической направленности обращено на реализацию в экспериментальной методике деятельностного подхода, обеспечивающего многообразие видов деятельности и их практическую направленность. Кроме того, данное педагогическое условие обеспечивает комплексное воспитательное воздействие на студентов посредством включения их в разнообразные социальные контексты. Нами также использовались интегративные методы, предполагающие развитие всех компонентов патриотической направленности студентов.

На подготовительном этапе к практической работе со студентами в нашем эксперименте использовались деловые игры, тренинги, в которых ведущая роль преподавателей и воспитателей была значительна и представлена достаточно профессионально.

В ходе эксперимента проводилось два вида деловых игр: 1) ситуативные, направленные на решение конкретной ситуации (ролевые дискуссии, драматизация и т. п.); 2) сквозные деловые игры, охватывающие большой спектр учебной действительности студентов (олимпиады, тематические конкурсы и т. п.). В подготовке к игре нами предусматривались: 1) разработка элементов сценария, поэтапное описание действий (ролей) участников игры; 2) определение средств управления игровой деятельностью и общением участников; 3) проектирование возможных положительных и отрицательных результатов игры.

Студенты наряду с преподавателями также участвовали в подготовке, как деловых игр, тренингов, так и различных мероприятий патриотической направленности: разрабатывали сценарии, участвовали в распределе-

нии ролей, осуществляли необходимое информационное сопровождение с использованием материалов из сети Интернет ресурсов. Нами было предусмотрено максимальное участие студентов на всех этапах проведения мероприятий: определение тематики, планирование этапов проведения, информационная поддержка, решение организационных вопросов по распределению обязанностей, оперативному управлению и подведению итогов.

Библиографический список

1. **Государственная** программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 11 июля 2005 года № 422) // Собр. законодательства РФ. – 2005. – № 29.
2. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике. [Текст]/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – М: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. **Резниченко, М. Г.** Формирование воспитательного пространства вуза [Текст]: Автореферат дисс. ... доктора пед. наук./ М. Г. Резниченко. – Москва – 2009 – 37 с.

УДК 378.172

Кусякова Рафиля Файзрахмановна

Доцент кафедры физической культуры Пермского государственного технического университета, panachev@pstu.ru, Пермь

Лапина Елена Ефимовна

Доцент кафедры физической культуры Пермского государственного технического университета, panachev@pstu.ru, Пермь

Паначев Валерий Дмитриевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры Пермского государственного технического университета, panachev@pstu.ru, Пермь

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА**

Kusyakova Rafilya Fayzrahmanovna

Assistant professor of the pulpit of the physical culture Perm state technical university, panachev@pstu.ru, Perm

Lapshina Elena Efimovna

Assistant professor of the pulpit of the physical culture Perm state technical university, panachev@pstu.ru, Perm

Panachev Valery Dmitrievich

Managing pulpit of the physical culture Perm state technical university, panachev@pstu.ru, Perm

ANALYS OF THE PHYSICAL CULTURE SOCIETY

По мнению ученых, основным формообразующим фактором всякой культуры является социальный порядок, базирующийся на том или ином типе социальной солидарности, а поддержание этого социального порядка, «его манифестация в различных «культурных текстах» интеллектуального, художественного, идеологического и иного толка, а также его воспроизводство в социокультурных установлениях и нормах существования следующих поколений и является по существу культурной жизнью данного общества» [1].

Интерес к познанию феномена культуры в исследовании закономерностей и условий развития феномена физической культуры и спорта (ФКиС) определяется различными обстоятельствами: необходимостью преобразованием окружающей среды, совершенствования социальных институтов, повышению производительной силы сообщества, оптимизации процесса социализации молодых поколений, формированием здорового образа жизни и др.

Обратимся к анализу сущностных характеристик такого многосложного объекта, как культура. Как известно, в своем этимологическом значении

понятие «культура» восходит к античности (в первоначальном значении – «возделывание», «обработка», в более позднее время – «почитание», «поклонение»). И лишь в XVII в., в качестве самостоятельного понятие «культура» получила ценностную окраску и стало употребляться (в трудах немецкого юриста и историографа С. Пуфендорфа) в современном его значении как нечто положительное, что возвышает человека, выступая как результат человеческих свершений, дополняющих его внешнюю и внутреннюю природу. К примеру, известный лингвист Э. Сепир определяет этот феномен так: «Культура – это социально унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни» [2].

В классификации американских культуроведов А. Кребера и К. Клакхона, длительное время изучавших явление культуры и основывающихся на подходах, принятых в англо-американской литературе, одним из выделенных типов подходов к определению понятия «культура» базируются на нормативных определениях, к которым, с одной стороны, относятся определения, ориентирующиеся на идею образа жизни, с другой, – определения, ориентирующиеся на представления об идеалах и ценностях. К. Уислер, представляющий первое направление, пишет: «Образ жизни, которому следует община или племя, считается культурой ... Культура племени есть совокупность стандартизированных верований и практик, которым следует племя».

В качестве примера второго направления могут быть приведены два определения: философа Т. Карвера, который считает, что «культура – это выход избыточной человеческой энергии в постоянной реализации высших способностей человека», и социолога У. Томаса, полагающего, что «культура – это материальные и социальные ценности любой группы людей (институты, обычаи, установки, поведенческие реакции), независимо от того, идет ли речь о дикарях или цивилизованных людях» [3].

Известный американский культуролог Н. Смелзер считает, что современное научное определение феномена «культура» «символизирует убеждения, ценности и выразительные средства (применяемые в искусстве и литературе), которые являются общими для какой-то группы; они служат для упорядочения опыта и регулирования поведения членов этой группы» [4]. В свою очередь, английский ученый Э. Гидденс, полагает, что культура содержит ценности, созданные отдельными группами, нормы, которым они следуют в жизни, материальные вещи, которые производят люди, а К. Гиртц называет культуру «системой регулирующих механизмов, включающей планы, рецепты, правила, инструкции..., которые служат для управления поведением» [5].

В русской лексике термин и понятие «культура», по мнению языковедов, появилось в середине XIX в. в «Карманном словаре иностранных слов» Н. Кириллова. В середине XIX в. замечательный знаток русского языка В. И. Даль в своем Толковом словаре характеризует слово «культура» через понятия умственного и нравственного образования, и только к

концу XIX в. оно стало употребляться постоянно [6]. Несколько позднее, в 1890 г. Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон в своем Энциклопедическом словаре дают определение культуры следующим образом: «...Во-первых, под культурой подразумевается известная степень образованности ..., в том же смысле употребляются выражения, такие, как культурный человек, культурные привычки и др. Другое, более широкое употребление слова придает культуре значение быта вообще или внутреннего состояния... Если говорить о культуре в более узком смысле, то под ним подразумевается обычно культура духовная» [7].

Именно в силу своей деятельностной сущности культура выступает в качестве межсубъективной социальной реальности, которая оказывает формирующее воздействие на духовный мир и физическое состояние общества, социальной группы, человека, «приобретает свое воплощение в совершенствовании производства и потребления, в оптимизации этих процессов и способа разрешения противоречия между ними, в повышении качества жизни общества без ущерба для природной среды» [8].

Можно утверждать, что, начиная с 60-х г. и до настоящего времени, практически не прекращаются дискуссии вокруг самой дефиниции культуры, ее логической структуры, сущности и форм проявления. Более того, многогранность культуры нашла свое отражение в многочисленных попытках не только ее определения, но и в подходах к ее определению (антропологический, философский и социологический), разработанных Л. Е. Кертманом [9].

Если заглянуть в историю становления культуры в России (а точнее, СССР) то необходимо констатировать, что с середины 60-х г. в отличие от предшествующего дихотомического подхода к раскрытию феномена «культура» (выделение двух её основных составляющих – материальной и духовной) появляются работы, в которых проводится деятельностный анализ явления культура. Так, в основном в контексте личностного становления рассматривают культуру Э. А. Баллер, Н. С. Злобин, Л. Н. Коган, В. М. Межуев и др. В. Е. Давидович, Ю. В. Жданов, М. С. Каган, Э. С. Маркарян, З. И. Файнбург характеризуют культуру как универсальное свойство общественной жизни. Философское осмысление явлений культуры мы находим в работах М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили, В. С. Библера.

Культурологи выделяют в настоящее время следующие взаимосвязанные характеристики культуры как особого феномена общественной жизни. Во-первых, культура как процесс активной деятельности человека, направленной на освоение, познание и преобразование мира, чье отражение в чувствах, идеях людей, в их индивидуальном и общественном сознании представляет ее гносеологический аспект. Во-вторых, совокупность достигнутых в процессе освоения мира материальных и духовных ценностей – аксиологический аспект культуры. В-третьих, культура как важнейший фактор духовного развития человека – гуманистический аспект, раскрытия его творческих способностей. В-четвертых, культура как средство регу-

лирования социальных отношений людей в обществе, его стабильности – соционормативный аспект. И, в-пятых, собственно социальный аспект культуры – процесс взаимосвязи явлений культуры с социально-экономическими отношениями [10].

При педагогическом анализе определённых предметов и объектов исследователь вынужден редуцировать многосложный феномен «культура» по ряду составляющих явлений культуры, которые можно зафиксировать, измерить и эмпирически сопоставить. По отношению, например, к изучению жизнедеятельности в сфере ФКиС культура индивида, группы может быть редуцирована как культура бытовой деятельности, культура межличностного общения, культура питания и гигиены, телесная физическая культура, культура образовательной деятельности, культура деятельности в сфере спортивных занятий и т. д.

Следует подчеркнуть, что функции ФКиС обусловлены исторически, являются во многом детерминантой социально-экономических условий бытия и трансформируются как по набору, так и по их иерархичности. По мере цивилизованного развития общества в развитии ФКиС все более актуализируются функции, связанные с общением, эмоциональными отношениями соревнующихся, учащихся и преподавателей, спортсменов и тренеров, обеспечением информацией и самозащитой. В нашем исследовании наибольший интерес представляют функции ФКиС, связанные с оздоровлением населения, материально-экономическим жизнеобеспечением сферы ФКиС, проблемами социализации молодого поколения, развитием демократических основ общественных отношений.

Анализируя стабилизирующие и деструктивные факторы жизнедеятельности населения в сфере ФКиС, мы, очевидно, должны попытаться выделить наиболее существенные принципы образования социальных общностей (групп) в этой сфере социальных контактов людей, её существенные признаки. Нарушение, деформация этих принципов и признаков является основой деструктивных процессов в повседневной жизнедеятельности и, в конечном итоге, – в общем развитии массовой ФКиС.

Во-первых, основной духовной силой, интегрирующей отдельных индивидов в общий семейный союз, является чувство обязательности и необходимости занятиями ФКиС для удовлетворения целого ряда важнейших потребностей индивида, его референтной группы и общества в целом. Такая обязательность и необходимость детерминируют возникновение между ними взаимной моральной ответственности.

Во-вторых, одна из главных социальных функций сферы ФКиС – воспроизводство жизненно важных качеств населения и первичная социализация нового поколения – определяют присутствие во взаимоотношениях субъектов такой деятельности не только фактора материальной и моральной заботы друг о друге, но и создание, сохранение и передачу специфических духовных ценностей этой сферы, таких, как любовь и привязанность к занятиям ФКиС, стремление к достижению

более высоких показателей, формировании качеств выдержки, трудолюбия, упорства терпения в достижении социально значимой цели, взаимная солидарность участников в группе, уважение соперника.

В-третьих, члены групп в сфере ФКиС во многом связаны, особенно, спортивные команды, общностью бытовой деятельности, идентичностью экипировки и символикой, характером жизнедеятельности во время занятий ФКиС (например, в период сборов) сравнительно близкой идентичностью удовлетворения большинства хозяйственно-бытовых нужд, определённым кругом общих предметов обихода и т. д. Это, в свою очередь, является существенным фактором, влияющим на формирование у них в какой-то степени одинаковых потребностей, стандартов, критериев, ценностных ориентаций, ибо «сознание... есть вначале осознание ближайшей чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами» [11].

Кардинальные изменения в условиях жизни подавляющего большинства россиян, деформация устоявшегося за многие десятилетия механизма преемственности и в целом процесса социализации молодых поколений, вхождения их в общественное производство, изменения в иерархии социальных ценностей и норм поведения обусловили не только актуальность вопросов устойчивого и безопасного развития государства. В число наиболее острых социальных проблем выходит проблема обеспечения стабильности и безопасности формирования генотипа личности, вбирающей в себя приемлемые для современного этапа развития цивилизованного человеческого сообщества черты работника, гражданина, семьянина.

В конечном счете, культура появляется там, где люди пытаются договориться между собой о приемлемых правилах общежития, той или иной деятельности, общих мировоззренческих и нравственных взглядах и суждениях, моральных и эстетических оценках, о системе ценностей и т. п. Таким образом, культура в обязательном порядке является продуктом социальной коммуникации, информационных связей между людьми, общего языка и взаимопонимания. Человек, живущий на необитаемом острове, не может создать культуру этого острова, поскольку ему не с кем коммуницировать, находить общий язык, договариваться о «правилах игры» сосуществования на этом острове. Всякая культура начинается с выработки основ разговорного языка, правил взаимного уважения (или неуважения: упорядоченный антагонизм является точно такой же культурой, как и упорядоченная комплиментарность) [12].

Важнейшим мотиватором группового существования становится решение задач поддержания и воспроизводства их общности как социокультурного феномена, носителя свойственных только данной группе культурных особенностей сознания и поведения. Но поскольку эти культурные особенности не «падают с неба» и не являются биологически запрограммированными, а постепенно формируются в процессе длительного накопления

опыта совместного проживания (адаптации к ландшафту и внешнему социальному окружению, внутренней самоорганизации сообщества, познания мира, селекции этого опыта, кумуляции отдельных его черт в ценностных формах и принципах, фиксации и интерпретации в «культурных текстах» и т. п., а главное в результате действия очень сложного механизма его передачи следующим поколениям), то становится очевидным, что «основа основ» устойчивого коллективного существования – социальная солидарность – является продуктом социального опыта истории данного общества, выраженным в формах его культуры [13].

1. Историческая обусловленность и преемственность социальных процессов, ибо «...если рассматривать какое угодно общественное явление в процессе его развития, то в нем всегда окажутся остатки прошлого, основы настоящего и зачатки будущего» [14]. Здесь необходимо отметить исторические корни гендерного подхода к анализу физической культуры еще во времена античности. Как пишет известный антиковед Ю. В. Андреев, спартанки были освобождены от изнурительного вида домашней работы: ткачества и прядения. Время, свободное от забот о семье и хозяйстве, они могли посвящать занятиям атлетикой, продолжая, как в юности, тренировать свое тело на благо самим себе и государству. «Атлетические упражнения не только физически закаляли и укрепляли спартанских девушек и женщин, готовя их к выполнению основной биосоциальной функции – к родам и материнству, но и прививали им чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах, смелость и независимость» [21].

2. Взаимосвязь и взаимообусловленность экономических и социокультурных процессов. Данные процессы не могут существовать друг без друга.

3. Природно-климатическая и территориально-поселенческая обусловленность развития физической культуры и спортивных занятий населения. Речь идет, в первую очередь, о существенной дифференциации условий, складывающихся в различных природно-климатических зонах, обеспечивающих природные условия для занятий населения физической культурой, тем или иным видом спортивной деятельности (наличие природного льда, снега, тёплых водных акваторий, лесных и гористых территорий). Развитие ФКиС во многом детерминировано материально-экономическими условиями городских и сельских поселений (в одном и том же регионе) при создании и функционировании материально-технической базы для массовых занятий физической культурой. Нельзя недоучитывать и существенные различия городских и сельских жителей, разную степень их предрасположенности к занятиям ФКиС, которое, по определению Т. И. Заславской, заключается «во-первых, в социально-экономическом положении городского и сельского населения; во-вторых, в образе жизни этих групп населения; в-третьих, в характерном для них уровне развития личности» [15]. Значительные территориально-поселенческие различия в регионе мы находим в разных городах и поселениях городского

типа (например, рабочие поселки, малые, средние, крупные города). Эти различия обусловлены не только величиной городов, но и их географическим местоположением, особенностями развития производственной и социальной инфраструктуры, состава населения и т. д.

4. Взаимосвязь количественных и качественных параметров процессов воспроизводства общественной жизни, включая ФКиС. Здесь проявляется один из основных законов материалистической диалектики, согласно которому изменение качества объекта происходит тогда, когда накопление количественных изменений достигает определенного предела [16]. Применительно к развитию процессов в сфере ФКиС проявление этого закона не столь прямолинейно и однозначно. Количественные и качественные параметры, характеризующие повседневную (ретро- и прогностическую) жизнедеятельность населения причудливо переплетаются во взаимодействии посредством удовлетворения материальных и духовных потребностей людей, обусловленных их ценностными ориентациями.

5. Диалектическое взаимодействие в поведении субъекта ФКиС. Удовлетворение комплекса материальных и духовных потребностей предполагает причастность индивидов, социальных групп к целому спектру различных видов жизнедеятельности, большинство из которых выступает не только в качестве утилитарного средства достижения той или иной цели, но и является самоценностью для личности (группы). Отсюда эффект «незаменимости» для личности того или иного вида деятельности другим видом. Здесь мы можем найти объяснение в причастности индивидов, с одной стороны, к самосохранительным видам жизнедеятельности и, с другой, – саморазрушительным, которое, по исследованиям В. М. Димова, характеризуется нежеланием считаться с нормами здорового образа жизни, питания, режима работы и отдыха, оздоровительными рекомендациями ваеологии, предписаниями медицины, санитарии и гигиены [17].

Понятие культурный уровень можно представить как сравнительную характеристику культуры разных субъектов, процессов или культурных изменений одного или нескольких субъектов во времени. «Сравниваться по культурному уровню без предварительных условий могут только однотипные субъекты культуры, группы или социальные процессы. Культурный уровень можно представить как отношение культуры одного субъекта к культуре другого субъекта или других субъектов или к своему собственному состоянию культуры в прошлом или ожидаемому в будущем. Критерии культурного уровня представляют из себя, по сути, ценностный вектор шкалы, по которой ранжируются показатели культуры [18].

По нашему мнению, ФКиС можно представить, как обусловленный общественными отношениями способ и меру реализации во всех сторонах ее деятельности сущностных сил и творческих способностей как отдельных индивидов, так и социальных групп. При этом социокультурные условия реализации жизнедеятельности в сфере ФКиС «благоприятный морально-психологический климат оказывают культууроформирующее воздействие на человека, во многом определяют ценностные ориентиры деятель-

ности индивида в других группах, в сферах общественного производства и потребления [19].

В Концепции «Сбережение населения Пермского края на период до 2015 года», например, в качестве одного из важных компонентов, призванных обеспечивать желаемый формат общественного воспроизводственного процесса необходимо выделить рациональное цивилизованное потребление, обеспечивающее в перспективе создание российского стандарта благосостояния, «при котором нормативы потребления должны соответствовать достойному уровню жизни для основной массы российских граждан. Стандарт благосостояния, основанный не на минимальной потребительской корзине на грани физического выживания, а учитывающий качественное жилье, высокую обеспеченность товарами длительного пользования, доступность качественных услуг здравоохранения, образования, досуга, занятия спортом, достойную заработную плату и пенсию и др.

Библиографический список

1. **Флиер, А. Я.** Социальный опыт как основа функционирования и исторического воспроизводства сообществ [Текст]/ А. Я. Флиер // *Общественные науки и современность*. 2002. – № 1. – С. 167.
2. **Ионин, Л. Г.** Социология культуры [Текст]: учеб. пособие./ Л. Г. Ионин. – М.: Логос, 1996, – С. 16.
3. **Ионин, Л. Г.** Социология культуры [Текст]: учеб. пособие./ Л. Г. Ионин. – М.: Логос, 1996, – С. 15–17.
4. **Смелзер, Н.** Социология: Пер. с англ. [Текст]/ Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994, – С. 41.
5. **Гидденс, Э.** Социология [Текст]: учебник 90-х годов (реферированное издание)/ Э. Гидденс. – Челябинск, 1991, – С. 82.
6. **Культура** [Текст]// Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Прогресс, 1994. Т. 2. – С. 557–558.
7. **Культура** [Текст]// Энциклопедический словарь. Репринтное воспр. изд-ния Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1890. – М.: Терра, 1991. – Т. 33. – С. 6.
8. **Анисимов, С. А.** Развитие культуры производства и потребления: социологический анализ [Текст]: аттореф. дис. на соискание уч. степени д-ра социол. наук./ С. А. Анисимов. – М., 1991, – С. 33.
9. **Культурология:** теория и история культуры. Курс лекций. [Текст]/ Под ред. В. Ф. Мамонова. Челябинск: Институт гуманитарных исследований при Челяб. гос. пед. ун-те; Институт культурологии при Челяб. гос. ин-те искусства и культуры, 1997. – Ч. 3. – С. 13–16.
10. **Культурология:** теория и история культуры. Курс лекций. [Текст]/ Под ред. В. Ф. Мамонова. Челябинск: Институт гуманитарных исследований при Челяб. гос. пед. ун-те; Институт культурологии при Челяб. гос. ин-те искусства и культуры, 1997. – Ч. 3. – С. 58–59.
11. **Маркс, К.** [Текст]/ К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. т. 3, – С. 29.
12. **Флиер, А. Я.** Социальный опыт как основа функционирования и исторического воспроизводства сообществ [Текст]/ А. Я. Флиер. // *Общественные науки и современность*. 2002. – № 1. – С. 176.

13. **Флиер, А. Я.** Социальный опыт как основа функционирования и исторического воспроизводства сообществ [Текст]/А. Я. Флиер. // *Общественные науки и современность*. 2002. – № 1. – С. 168.
14. **Маркс, К.** [Текст]/ К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч., т. 1, – С. 181.
15. **Заславская, Т. И.** Преодоление социальных различий между городом и деревней как объект междисциплинарного исследования [Текст]/ Т. И. Заславская. // *Социальная география СССР*. – Л., 1984, – С. 37.
16. **Философский** энциклопедический словарь. [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1983, – С. 488.
17. **Димов, В. М.** Здоровье как социальная проблема самосохранения человека, безопасности этноса, выживания человеческого рода [Текст]/ В. М. Димов. // *Философия и социология здоровья*. – Алматы. 1998. – С. 91.
18. **Анисимов, С. А.** Развитие культуры производства и потребления: социологический анализ [Текст]: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра социол. наук./ С. А. Анисимов. – М., 1991, – С. 19–20.
19. **Анисимов, С. А.** Развитие культуры производства и потребления: социологический анализ [Текст]: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра социол. наук. / С. А. Анисимов. – М., 1991, – С. 21.
20. **Концепция** «Сбережение населения Пермского края на период до 2015 года». Принята Постановлением Правительства Пермского края от 16 апреля 2008 г. № 193-01.
21. **Андреев, Ю. В.** Спартанская гинекократия [Текст]/ Ю. В. Андреев. // *Раннегреческий полис (гомеровский период) / Вступ. Статья Ю. А. Виноградова*. СПб., Издат. Центр «Гуманитарная академия», 2003. – С. 417.

УДК 378.02

Готовцева Нюргустана Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии, аспирант Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, custana@mail.ru, Якутск

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ**

Gotovtseva Nurgustana Gennadievna

Senior teacher of chair of age and pedagogical psychology, the post-graduate student of Pedagogical institute of the Yakutian State University after M. K. Ammosov, custana@mail.ru, Yakutsk

**FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS
BY MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-
ACTUALISATION IN HIGH SCHOOL**

В условиях модернизации российского образования остро возникает необходимость формирования ценностных ориентаций будущих педагогов, основой которых является ценностное отношение человека не только к себе, но и к другому человеку, своей профессии, познанию посредством самоактуализации. Перестройка ценностных основ общества в целом и личности в отдельности – это проблема осознания смысла существования человека. Кризис системы ценностей в современном обществе проявляется в следующих основных тенденциях: в размывании значимости определенных ценностей; в переоценке ценностей, перемне аксиологических знаков, возможно на диаметрально противоположные [1].

Ценности развивающейся личности, осмысление их природы и пути влияния на формирование этих ценностей – одна из актуальных проблем в философии, педагогике, психологии. Жизненные ценности студентов должны рассматриваться с учетом особенностей личностного развития, а также в контексте реформирования образования и профессионального становления будущих специалистов. Основной задачей является формирование и утверждение в студенческой среде такой системы ценностей, которые, преломляясь через жизненные ценности каждой личности, способствовали бы профессиональному становлению.

Гуманистическая среда вуза представляет собой духовное пространство, в котором происходит взаимообмен общечеловеческими ценностями, и в связи с этим вуз является значимым условием формирования ценностных ориентаций личности студента как будущего специалиста. Согласно этому, в нашем исследовании личностно-ориентированный

подход к формированию личности студента как будущего специалиста является базовым.

Личностно-ориентированное образование рассматривает обучаемого как основную ценность всего образовательного процесса; способствует созданию условий для формирования и проявления ценностных ориентаций, становления творческой, активной личности, удовлетворения познавательных и духовных потребностей обучаемых, развития их интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования, саморазвития; ориентировано на потребность общества в специалистах, способных самостоятельно приобретать знания, способных к переквалификации и адаптации в новых социальных условиях [3, с. 134]. Основной целью личностно-ориентированного образования является создание условий, обеспечивающих, во-первых, мотивацию к образованию и развитию личности обучаемого; во-вторых, гуманное отношение к обучаемому.

Также, развитие личности студента предполагает проявление психологических предпосылок личностно-профессиональной самоактуализации, приводящей к формированию определенных ценностных ориентаций на самообразование, самопознание, самовоспитание. Особое внимание в процессе личностно-ориентированного образования обращается на максимальный учет следующих индивидуальных свойств будущего педагога: особенностей восприятия, памяти, внимания, мыслительных процессов, темперамента, волевых качеств, мотивации, самооценки.

Ориентация на личность студента в практике означает смену стиля педагогического общения – от авторитарного к демократическому, поощрение самостоятельности, формирование способности к индивидуальному интеллектуальному усилию, готовности к свободе выбора, формирование таких ценностных ориентаций как «Я – Ценность», «Другой – Ценность», «Познание ценность». Таким образом, на основе личностно-ориентированного подхода, выдвигается модель формирования ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе (рис. 1).

Современное общество выдвигает перед высшим образованием подготовку специалистов, имеющих не только достаточный уровень профессиональных знаний и умений, но и способных к самостоятельному выстраиванию стратегии собственной жизни и ориентированных на определенные ценности. Данные категории и составляют основу личностно-профессиональной самоактуализации будущего педагога, ориентированного на поиск своих личностных и профессиональных ресурсов.

Для решения данных задач необходимо создать единую, непрерывную профессионально-ориентированную систему подготовки учителей. Особое значение в формировании ценностных ориентаций будущего педагога приобретает его личностно-профессиональная самоактуализация, основой которой является изучение фундаментальных (по предметному основанию), специальных (частнодидактических), психолого-

педагогических знаний, которые определяют уровень овладения умениями будущей профессиональной деятельности; принятие конкретных ценностей, выбор личностью социальной позиции, норм поведения при взаимодействии с другими людьми, характер принятых решений, направленность выбора. Ценностные ориентации при этом, с одной стороны – выполняют роль внутренних стимулов, а с другой стороны – роль критериев, с опорой на которые личность осуществляет свое поведение и деятельность.

Изучение и анализ отечественной и зарубежной философской, социологической, психолого-педагогической литературы по теме исследования показывают, что в числе причин, препятствующих процессу формирования ценностных ориентаций личности, являются – проблема саморазвития, снижение познавательной активности, потребности в познании, недостаточный уровень его самоактуализации, особенности личностных смыслов и смысловых установок, освоение новых форм и методов обучения.

В этой связи самоактуализацию рассматривают как механизм, стимулирующий саморазвитие, делающий его потребностью, целью и жизненной стратегией (К. А. Абульханова-Славская, И. А. Акиндинова, Т. И. Артемьева и др.). Личностно-профессиональная самоактуализация связывается с процессом развития личности как субъекта интеллектуальной активности (Д. Б. Богоявленская), свободного выбора (В. А. Петровский), саморегуляции, произвольной активности (В. А. Иванников), как носителя ответственности, нравственности, веры (Б. С. Братусь) и смысла (Д. А. Леонтьев).

В студенческие годы идет становление творческой личности будущего педагога в личностно-ценной учебно-профессиональной деятельности, основной задачей которого сделать рост и самосовершенствование целью дальнейшего личного и профессионального развития. Это особенно актуально для будущих педагогов. Специалист, призванный содействовать развитию других людей, должен совершенствоваться и лично расти в первую очередь сам. Сензитивность этого периода развития личности молодого человека, который приходится на время обучения в вузе, подчеркивается многими исследователями, в частности Б. Г. Ананьевым [1], Л. Н. Куликовой, Якиманской И. С. и др. В том числе, ими отмечено, что данный период является основополагающим для формирования ценностных ориентаций, установок, мотивации, самоактуализации, направленности личности, динамики интеллектуального развития.

В этой связи необходимо рассматривать личностно-профессиональную самоактуализацию как процесс, который имеет свои особенности проявления в учебно-профессиональной деятельности, и как интергративное личностное образование, представленное определенными личностными свойствами и имеющие четкую структуру.

Анализ проблемы формирования ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации

в вузе требует поиска новых подходов. Вместе с тем, анализ теории и практики по проблеме формирования ценностных ориентаций позволяет заключить, что в современных реалиях еще недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с исследованием педагогического обеспечения формирования ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации.

В процессе экспериментальной работы, установлено, что формирование ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе целесообразно реализовывать поэтапно, решая при этом следующие задачи:

- обоснование теоретических подходов к формированию ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе;

- определение структуры и содержания педагогического сопровождения формирования ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в контексте личностно-ориентированного подхода;

- формирование ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации состоит из ценностно-смыслового, оценочно-познавательного, эмоционально-волевого компонентов, где базовым является ценностно-смысловой компонент.

В ходе эксперимента определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе: обеспечение личностно-ориентированной направленности воспитательно-образовательного процесса на формирование личностных смыслов (ценностей), смысловых установок (ценностные ориентации) личности студента; применение поэтапного формирования у будущих педагогов выстраивания собственной стратегии жизни и профессионального становления, ценностей «Я – Ценность», «Другой – Ценность», «Познание как ценность», ценностного отношения к психолого-педагогическому знанию и профессии педагога; осуществление психолого-педагогической поддержки формирования ценностных ориентаций студентов посредством включения их в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность на основе личностно-профессиональной самоактуализации.

Таким образом, в ходе исследования определились следующие базовые положения:

- ценностные ориентации представляют собой конкретизацию ценностей, направленных на отношение к самому себе – «Я – Ценность», отношение к другому человеку «Другой – Ценность» и «Познание как ценность» на основе личностной и профессиональной самоактуализации личности; личностно-профессиональная самоактуализация в учебно-профессиональной деятельности является внутренней активностью

субъекта по выявлению потенциальных возможностей, постижению собственной уникальности, ценности и жизненного предназначения;

– педагогическими условиями, способствующими эффективности формирования ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации, являются: усиление личностно-ориентированной направленности учебно-воспитательного процесса в системе вуза; применение поэтапного формирования ценностных ориентаций будущих педагогов; осуществление педагогического сопровождения формирования ценностных ориентаций посредством личностно-профессиональной самоактуализации обучаемых;

– компонентами сформированности ценностных ориентаций в вузе являются: ценностно-смысловой, оценочно-познавательный, эмоционально-волевой, оценка которых осуществляется по критериям: потребность в познании, рефлексия, самоорганизация, послужившие основой для определения их уровней: высокий, средний, низкий.

В этих условиях формирование ценностных ориентаций будущего педагога посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе – многоаспектный и многофакторный процесс саморазвития личности, который строится на гуманистическом, личностно-ориентированном, аксиологическом подходах и охватывает мотивационно-потребностную, когнитивную, личностно-деятельностную, рефлексивную сферы будущего педагога.



Рисунок 1 – Теоретическая модель формирования ценностных ориентаций будущих педагогов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания. [Текст]/ Б. Г. Ананьев. – М., 1980.
2. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности. [Текст]/Л. Н. Куликова, //2-е изд. доп. и испр. Благовещенск, 2001. – 342 с.

3. **Якиманская, И. С.** Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст] / И. С. Якиманская. // Вопросы психологии. 1994. – № 2. – С. 134).

УДК 378.147.88

Шадрин Владимир Анатольевич

Соискатель кафедры педагогики Курганского государственного университета, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ
В ПОЛУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Shadrin Vladimir Anatolyevich

Competitor of pedagogic chair, the Kurgan State University, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**MODELLING OF PEDAGOGIC ASSISTANCE
IN PROFESSIONAL EDUCATION OF HEALTH HANDICAPPED
STUDENTS**

Современные тенденции гуманизации, непрерывности, доступности и личной ориентации в образовании актуализируют проблему профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В нормативных документах к «лицам с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) относят людей, имеющих физические или психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальной материально-пространственной среды.

Обучающиеся специальных (коррекционных) школ, приходя на обучение в колледж, не только получают программу, но и выстраивают социальные отношения с преподавателями и со студентами. Для человека с ограниченными физическими возможностями это более затруднительно. В этой связи очевидна необходимость создания комплексной системы мер для преодоления различных барьеров. Эффективная деятельность такой системы невозможна, если не реализовано взаимодействие и преемственность образовательных систем разного уровня [1; 3; 4; 6; 9]. Таковыми уровнями в нашем изыскании являются коррекционная школа и колледж.

Как верно отмечает Г. К. Зайцев, «мы имеем все основания говорить о сложности и многомерности изучаемого явления ОВЗ, которое порождает логико-смысловой ряд более частных понятий: культура здорового образа жизни, валеологическое здоровье, физическое здоровье, культура физического труда» [2, с. 17]. В то же время, с точки зрения этимологии, психолого-педагогическая сущность самого феномена ОВЗ остаётся сегодня раскрытой недостаточно.

Отсюда и вытекает ключевая задача исследования, которая заключается в моделировании педагогического содействия в получении профессионального образования студентов с ОВЗ, обеспечивающее осуществление, преемственного профессионального образования на основе взаимодействия специальной (коррекционной) школы и колледжа.

Проанализировав роль физического воспитания в укреплении здоровья студентов колледжа с ОВЗ, мы обозначили организационно-содержательные особенности занятий физической культуры в образовательном учреждении:

Построение отношений в системе «преподаватель – студент» на субъект-субъектной основе, представление каждой личности возможности овладения основами физической культуры на путях свободной реализации физических способностей;

– гармонизация содержания физического воспитания, позволяющая обеспечить соразмерное представление в нём процессов духовного и телесного развития студента, использование средств физической культуры как социально-культурной предпосылки для гармоничного формирования и реализации всего спектра способностей индивида с ОВЗ;

– непрерывность процесса физического воспитания, представляющего собой динамическое движение многовариантного педагогического процесса, построенного на использовании гибких методов и средств обучения, обуславливающего творчество и новаторство преподавателей – тренеров, а также самостоятельность и инициативу занимающихся;

– обязательный учёт индивидуальных особенностей каждого студента, развитие самостоятельности личности, приобщение к ценностям здорового образа жизни, эстетическим идеалам и этическим нормам поведения в обществе (И. А. Коновалова).

Реализация основного замысла нашего исследования нам видится через разработку и внедрение моделирования педагогического содействия в получении профессионального образования студентов колледжа с ОВЗ.

Моделирование всегда определяется через понятие «модель». Как отмечает В. А. Штофф, модель – это такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные черты. При этом учёный понимает под моделью «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об объекте» [10, с. 19].

Структура модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих её компонентов: целевой, процессуально-содержательный, критериально-оценочный и, наконец, результативный, отражающий переход с не-системного уровня организации педагогического содействия на системный (рисунок 1).

Взаимодействие структурных компонентов модели носит системный характер и обладает следующими признаками [5; 7; 8]:

- определённость и сопоставимость целей участников взаимодействия;
- разграниченность их участия;
- координированность совместной деятельности;
- подготовленность участников к осуществлению медико-психолого-педагогического сопровождения инвалидов в системе преемственного образования;
- создание необходимых организационно-педагогических условий для получения профессионального образования студентов с ОВЗ.

Ниже, более подробно остановимся на представленных в модели структурных компонентах.

На рисунке 1 выделены три взаимодействующих между собой участника образовательного процесса: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальная (коррекционная) школа и колледж.

Каждый из участников имеет как специфические, так и преемственные цели. Так, например, целью колледжа является подготовка кадров для различных отраслей страны в рамках программы среднего профессионального образования. В ходе исследовательской работы нами было выявлено, что его деятельность не была нацелена на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи в процессе опытно-экспериментальной работы была произведена коррекция не только функционирования, но и названия самого образовательного учреждения. Шадринский техникум физической культуры был переименован в «Зауральский колледж физической культуры и здоровья», а в его функции системно введено профессиональное обучение инвалидов (слабослышащих и глухих).

Таким образом, цель стала носить сопоставимый характер. Целью учащихся специальной (коррекционной) школы является осознание и реализация потребности в профессиональном и жизненном самоопределении. Целью общеобразовательного учреждения выступает образование, коррекция, подготовка к самостоятельной жизни и деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве сопоставимой цели специальной (коррекционной) школы нами выделена подготовка учащихся к профессиональному обучению в Зауральском колледже физической культуры и здоровья.



Рисунок 1 – Схема модели педагогического содействия в получении профессионального образования студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья

Интегративной целью явилось в этой связи обеспечение преемственного обучения детей-инвалидов в условиях взаимодействия специальной (коррекционной) школы и колледжа.

Следующий компонент модели получил название – процессуально-содержательный. Он, в свою очередь, включает такие содержательные характеристики как: содержание преемственного взаимодействия коррекцион-

ной школы и колледжа, этапы взаимодействия, комплекс педагогических условий.

В модели представлены две содержательные характеристики преемственного взаимодействия:

1) поддержка студентов с ОВЗ, включающая такие направления как организационно-педагогическое, психо-коррекционное и медико-реабилитационное;

2) создание рефлексивно-преемственной среды (социально-бытовой, профессионально-образовательной и эмоционально-привлекательной).

Педагогическое содействие в получении профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья, согласно разработанной модели, проходит поэтапно.

1. Профильно-подготовительный этап. В образовательно-коррекционном процессе специальной (коррекционной) школы, совместно с администрацией данного учреждения, был выделен подпроцесс углублённой профильно-ориентированной подготовки учащихся. Его основной целью является подготовка к выполнению профессионально-образовательных требований при поступлении для обучения в колледже. Содержанием педагогического сопровождения на данном этапе являлась деятельность по формированию положительной мотивации у учащихся, осознанию потребности в своём профессиональном самоопределении, формированию у них намерений в поступлении и обучении в профессиональном колледже, медико-психолого-профориентологическая диагностика по определению профессиональной пригодности, образовательной возможности обучения в профессиональном колледже, наличие у них профессионально необходимых качеств, углублённая образовательная подготовка, воспитание необходимых профессиональных качеств, развитие умений.

2. Адаптационный этап взаимодействия содержательно включает следующие виды совместной деятельности: знакомство с содержанием и режимом деятельности колледжа физической культуры; проведение совместных мероприятий профориентационного содержания; обеспечение поступления в колледж; обеспечение бесконфликтной смены среды жизнедеятельности; бесконфликтное вхождение в профессионально-образовательный процесс колледжа [5, с. 46–47].

3. Профессионально-образовательный этап является основополагающим и самым продолжительным, включающим период профессионального обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья с первого по четвёртый курс. На этом этапе основными направлениями деятельности являлась организация образовательного процесса в соответствии с возможностями студентов и особенностями проявления нарушения, формирование межличностных отношений в группе, взаимоотношений со студентами, не имеющими отклонений в состоянии здоровья, поддержание положительной мотивации у педагогов колледжа в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

4. Этап преемственной образовательно-коррекционной и профессионально-коррекционной деятельности педагогов и специалистов специальной (коррекционной) школы и профессионального колледжа. Особенностью её осуществления в школе является коррекция нарушения как такового, без определённой профессиональной направленности. На подготовительном этапе коррекция нарушения осуществлялась уже с учётом профессионально-образовательных требований обучения в колледже, а в период обучения в колледже коррекция нарушения осуществляется в соответствии с требованиями будущей профессиональной деятельности.

Разработанная в исследовании модель педагогического содействия в получении профессионального образования студентов колледжа с ОВЗ связана с изменением свойств модели применительно к тем или иным условиям. Формируя комплекс педагогических условий, мы изучали и фиксировали изменения, возникающие в модели; выявляли взаимосвязь условий и результатов; анализировали тенденции, проявляющиеся в результате этой работы; определяли наиболее оптимальные соотношения между результатами и методами воздействия на профессиональное образование; осуществляли отбор наиболее оптимальных результатов. На основании проделанной работы, был выделен **комплекс педагогических условий** содействия в получении профессионального образования студентов с ОВЗ:

- обеспечение системного уровня взаимодействия колледжа и специальной (коррекционной) школы;
- направленность взаимодействия на создание преемственной специальной среды образовательной деятельности и социально-бытовой среды выпускников школы – студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья;
- учёт особенности характера ограничений возможностей здоровья студентов колледжа;
- создание и реализация системы поддержки студентов с ограниченными возможностями.

Эффективность организуемого педагогического содействия определяется благодаря выявленным в исследовании критериям, которые в конечном итоге определяют результативный компонент по:

а) оценке уровня преемственного взаимодействия колледжа и специальной (коррекционной) школы (определённость и преемственность цели взаимодействия, разграниченность полномочий субъектов взаимодействия, координированность, подготовленность кадров, преемственность форм и методов медико-реабилитационной деятельности, преемственность в создании специальной среды образования и жизнедеятельности);

б) оценке уровня образовательной готовности выпускников колледжа с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной профессиональной деятельности (профессионально-образовательная успешность, профессиональная умелость, профессиональная мотивированность, профессиональная компенсаторность, профессиональная работоспособность).

Завершая описание содержания модели педагогического содействия в получении профессионального образования студентов с ОВЗ, сформулируем выводы:

- представленная модель фиксирует ряд общих и специфических характеристик для эффективного: а) обеспечения преемственного обучения детей-инвалидов в условиях взаимодействия специальной (коррекционной) школы и колледжа; б) развития готовности студентов с ОВЗ к самостоятельной профессиональной деятельности;
- структура модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих её компонентов и отражает переход с несистемного уровня организации педагогического содействия на системный, обеспечивающий достаточно эффективное изучение профессионального образования студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. **Виленский, М. Я.** Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования [Текст]/ М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 11. – С. 27–30.
2. **Зайцев, Г. К.** Здоровье школьников и учителей : опыт валеологического исследования [Текст]/ Г. К. Зайцев. – СПб. : СПбГУМП, 1995. – 53 с.
3. **Зарецкий, В. К.** Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме [Текст]/ В. К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 83–95.
4. **Интернет-конференция:** Вклад НКО в реформу социальной сферы: улучшение здоровья населения, внедрение инклюзивного образования и жилищная реформа // socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986.
5. **Карпова, О. Л.** Теоретические основы профориентации учащихся / Инновационная деятельность в учреждениях профессионального образования : педагогический вестник [Текст]: сб. научно-методических работ. / О. Л. Карпова. – Магнитогорск: МГППК, 2010. – Вып. 20. – С. 45–49.
6. **Конькина, Е. В.** Воспитание культуры здоровья старшего подростка в специализированной школе-интернате [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Конькина. – Оренбург, 2006. – 191 с.
7. **Найн, А. Я.** Рефлексивное управление педагогическим образовательным учреждением [Текст]/ А. Я. Найн, О. Л. Назарова, В. И. Кондрух. – Челябинск: Челябинский рабочий, 2006. – 368 с.
8. **Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах:** диагностика, рекомендации, разработки уроков и внеклассных занятий [Текст]/ авт.-сост. Т. Н. Гордеюк, Л. И. Егошкина; под ред. проф. Ю. В. Егошкина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 182 с.
9. **Ратнер, Ф. Л.** Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст]/ Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, – 2006. – 176 с.
10. **Штофф, В. А.** Социологическое исследование: методология, программа, методы. [Текст]/ В. А. Штофф. – М.: Наука, 1987. – 248 с.

РАЗДЕЛ V
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, Лауреат премии Правительства РФ в области образования, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского Государственного Университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Семенкова Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Кемеровского Государственного Университета, work/semenkova@kemsu.ru, Кемерово

**АДАПТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ПРОЦЕССАМ
ОБУЧЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ**

Kasatkina Natalia Emilievna

Doctor of Pedagogies, Professor Honored Educationalist (Higher School), Member of the international Academy of Psychological and Social Sciences (Schools and Higher Schools), Head of the Inter-University department of general and university pedagogy, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

Semenkova Tatiana Nikolaevna

Candidate of pedagogic sciences, associated professor of the department of general intercollegiate and high school pedagogy, vice-principal of educational and organization, work/semenkova@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

**THE STUDENTS ADAPTATION TO THE EDUCATION PROCESS
AND THE HEALTH KEEPING**

Существенное место в системе научного познания принадлежит изучению учебной адаптации, как одному из видов адаптации, включающих социально-психологический и психофизиологический компоненты.

Условия воспитания и обучения являются той образовательной средой, в которой вынужден постоянно находиться обучающийся в возрасте от 7 до 21 года. Именно в эти годы отмечается интенсивный процесс роста и развития организма, происходит его биологическое и социальное созревание, формируется мировоззрение, готовность к разнообразной трудовой и творческой деятельности молодого человека.

Адаптация обучающихся к обучению понимается как «их приспособление к новым условиям социальной жизни, новым отношениям, требованиям, видам учебной деятельности, способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию». Она имеет сложнейшую многофакторную структуру, включающую различные психофизиологические механизмы [1].

В процессе учебной деятельности развиваются сложные компенсаторно-приспособительные реакции, которые сопровождаются формированием определенного функционального состояния организма, являющегося как результатом адаптационного процесса, так и фактором, определяющим его дальнейшее протекание [2; 3].

Среди причин, вызывающих нарушения процесса адаптации к школе, выделяют 2 группы факторов: *внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) [1].*

На основании предложенных [4] критериев оценки успешности адаптации к учебной деятельности, можно выделить следующие показатели эффективности адаптации к процессу обучения в образовательных учреждениях на довузовском, вузовском и послевузовском этапах образования:

– *группа объективных критериев:* успешность учебной деятельности (текущая и экзаменационная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности;

– *группа субъективных критериев:* удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом); проявление учащимся активности в учебной и общественной деятельности.

Физиологическим критерием адаптации обучающихся к школе может служить устойчиво благоприятная динамика работоспособности или ее улучшение на протяжении первого учебного полугодия в сочетании с улучшением и стабилизацией показателей условно-рефлекторной деятельности обучающихся, вегетативных показателей и хорошей учебной успеваемости [5].

В качестве критериев **социально-психологической адаптации** мы используем особенности пребывания обучающихся в различных сферах образовательной жизнедеятельности: овладение навыками учебной деятельности, приобретение дружеских контактов с одноклассниками, установление доверительных отношений с педагогами, формирование адекватности поведения. «Субъективным индикатором», отражающим удовлетворенность обучающихся пребыванием в образовательном учреждении, выступает *эмоциональное реагирование.*

Как критерий адаптации рассматривается способность обучающихся к развитию, поскольку адаптированный человек способен использовать социальную ситуацию не только для решения задач сегодняшнего дня, но и для формирования предпосылок движения вперед [6].

Большинство исследователей используют следующие критерии процесса адаптации к процессу обучения: 1) *эффективность учебной деятельности, которая определяется через учебную активность и успеваемость»; 2) усвоение образовательных норм поведения, оценивающееся по поведению в процессе обучения и поведению на перерывах; 3) успешность соци-*

альных контактов, определяющаяся по характеру взаимоотношений с товарищами по обучению и отношению к преподавателю; 4) эмоциональное благополучие [7].

Любая даже устойчивая адаптация к условиям обучения, в сфере своей профессиональной деятельности имеет для организма свою «цену», которая может проявляться в прямом изнашивании функциональных систем, на которые в процессе адаптации приходится наибольшая нагрузка; в явлениях отрицательной перекрестной адаптации, выражающихся в нарушениях в других функциональных системах, непосредственно не связанных с данной нагрузкой [8].

Психолого-педагогической проблемой, без решения которой невозможно создание всех необходимых условий для гармонического формирования личности и укрепления и сохранения здоровья подрастающего поколения является *проблема их адаптации и дезадаптации к процессу обучения*.

Под дезадаптацией к процессу обучения понимается «некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социо- и психологического и психофизиологического статуса индивида требованиям ситуации обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или подчас невозможным» [9].

Одной из наиболее значимых проблем дезадаптации к процессу обучения является *«неправильная организация учебного процесса и психоинформационные перегрузки школьников»*. Несоответствие методов и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям обучающихся приводит к нарушению психофизиологических механизмов формирования навыков письма и чтения, к чрезмерной интенсификации учебного процесса, созданию стрессовых ситуаций, связанных с постоянным ограничением времени, развитием утомления у значительной части школьников (в среднем у 50% обучающихся).

Второй по значимости проблемой нарушений адаптации обучающихся к процессу обучения большинство исследователей считают *личность обучающихся и нарушение его эмоционального статуса*, включая психологическую неготовность к обучению в школе, эмоциональную неустойчивость, высокую тревожность и ригидность, недостаточный уровень развития мотивационно-потребностной и волевой сферы, депрессия личности.

Среди проблем дезадаптации обучающихся к процессу обучения выделены:

- *стрессовая тактика авторитарной педагогики*, способствующая возникновению невротических, психосоматических и эмоциональных расстройств;
- *нарушения, обусловленные органической недостаточностью центральной нервной системы;*
- *психоэмоциональная депривация* и низкий уровень семейного воспитания;
- *доминирование леволатеральной функциональной асимметрии* [9].

В момент поступления в школу и начального периода обучения главными причинами затруднений адаптации являются неготовность ребенка к школе и проявления психического дизонтогенеза.

Целостное восприятие мира, свойственное детям младшего школьного возраста, в сочетании с новыми целями и задачами начального образования, требует особого, интегрированного подхода к воспитанию младших школьников. Вот почему следует быть особенно осторожным при попытке разрушения начальной школы, при ее соединении с дошкольными учреждениями или следующей ступенью общеобразовательной школы и введением с самого начала обучения преподавания силами учителей-предметников. Это ведет к раннему интенсивному обучению (а не разностороннему обучению и воспитанию) детей в дошкольном возрасте, негативно сказывается на их здоровье.

При переходе из начальной в основную школу для учащихся наиболее актуальной становится проблема адаптации на социально-психологическом уровне – на первый план выступают факторы риска, относящиеся к эмоционально-волевым нарушениям, нарушениям поведения, а также психосоматические нарушения у подростка.

По мере приближения к пубертатному периоду онтогенеза у школьников снижаются показатели психического здоровья: увеличивается число аффективных расстройств, растет тревожность, увеличивается количество соматических, вегетативных и диссомнических расстройств при одновременном уменьшении числа церебростенического и психоорганического синдромов. Как правило, учащиеся с этими синдромами просто покидают школу, уходя в лучшем случае на начальное профессиональное обучение, в худшем начинают активно алкоголизироваться и употреблять другие психоактивные вещества, что усугубляет их функциональное состояние [10].

Выделено девять ведущих показателей дезадаптации к образовательному процессу обучающихся: уровень самооценки; общая школьная тревожность с преобладающей ролью переживаний страха ситуаций проверки знаний и страха в отношениях с учителем; внутренние мотивации (познавательные и самовыражения); внешние мотивы; мотивации достижения успеха; продуктивность умственной работоспособности; страх несоответствия ожиданиям окружающих, фрустрации потребности достижения успеха; мотивация позиций школьника [11].

Для учащихся старших классов школы значимыми показателями для адаптации являются особенности акцентуаций характера, темперамента, характера межличностных отношений, неуверенности относительно будущей профессии и карьеры и т. д.

К проявлениям школьной дезадаптации относятся следующие показатели:

- *неуспешность в обучении* – «когнитивный компонент»;
- *систематическое нарушение поведения* в среде образовательного учреждения – «поведенческий компонент»;

– *нарушения личностного характера* – эмоционально личностного отношения к обучению – «личностный компонент»;

– *нарушения психосоматического здоровья* – «отклонение в здоровье».

Поиск информативных и объективных социально-педагогических и психофизиологических показателей дезадаптации обучающихся к процессу обучения чрезвычайно важен, поскольку позволяет своевременно диагностировать состояние нервно-психического здоровья, выяснить причины срыва адаптационных механизмов и провести соответствующие корректирующие мероприятия.

В зависимости от степени адаптированности к учебной деятельности и состояния нервно-психического здоровья обучающиеся распределяются по четырем группам:

1 *совершенно здоровые и оптимально адаптированные;*

2 *с напряжением адаптационных процессов* и легкими функциональными нарушениями, в форме невротических реакций;

3 *значительным напряжением адаптационных процессов, сопровождающимся нарушениями в состоянии здоровья в виде астено-невротических состояний или неврозов доклинической или клинической формой на стадии компенсации;*

4 *со срывом адаптационных механизмов, сопровождающимся различными клиническими формами в стадии субкомпенсации, свидетельствующими о невротическом развитии как стойком психопатологическом процессе [5].*

К признакам, свидетельствующим о затруднениях в протекании адаптации, мы отнесли:

– *повышенный и высокий уровень тревожности и страхов у обучающихся;*

– *низкие показатели умственной работоспособности и интеллектуальной продуктивности;*

– *низкие показатели уровня интеллектуального развития, сочетающиеся с низким баллом успеваемости;*

– *нарушения психоэмоционального статуса в виде депрессивного фона настроения, суицидальные мысли и тенденции, переживания чувства одиночества, отчуждения от семьи и т. д.;*

– *признаки дезадаптации обучающихся к процессу обучения в виде низкой успеваемости, нарушений образовательной дисциплины, дерзости с преподавателями, грубости и драк со сверстниками;*

– *признаки гиперактивности с нарушением внимания и др.*

Установлена своеобразная цикличность в характере напряжения адаптационных механизмов, ответственных за психическое здоровье обучающихся, зависящие от особенностей протекания «критических периодов» индивидуального развития и динамики воздействия различных социально-педагогических факторов: наиболее низкие показатели психического здоровья регистрируются в 1, 5 и 10 классах, 1 курсе – периодах обучения,

обуславливающих повышенный уровень стрессированности обучающихся (начало обучения, переход к предметному обучению, пубертатный период и выбор дальнейшего маршрута обучения).

Психическая дезадаптация возникает в том случае, когда личность не может уйти от психотравмирующей ситуации или изменить ее. В таком случае возможно чрезмерное усиление механизмов интрапсихической адаптации, что приводит к снижению продуктивной деятельности, неконструктивной стратегии приспособления, росту напряжения.

На сегодняшний момент диагностика здоровья базируется на определении косвенных показателей (заболеваемость, смертность и др.), что определяет лишь нозологическую составляющую здоровья.

Применение к обучающимся других критериев, таких как гармоничность развития, биологическое соответствие нормам, физическое развитие позволяет в большей степени характеризовать различные стороны здоровья, однако не позволяет получить интегральную количественную оценку. В связи с вышеизложенным уровень оптимальности системы «образовательная среда – обучающийся» оценивается на основе интегральных здоровьесберегающих характеристик, которые отражают не только уровень здоровья, но и степень приспособления к учебной деятельности, а также способность к дальнейшему психофизиологическому, личностному, социальному развитию индивида.

При этом следует предусмотреть соответствие условий воспитания и обучения обучающегося его возрастным, морфофункциональным особенностям развития комплексу экологических, социальных, психологических и педагогических проблем и условий. Необходима, по крайней мере, трехмерная система оценок здоровья подрастающего поколения, в которую должны быть включены социально-педагогические, психологические и медико-биологические критерии [5].

Особое внимание необходимо уделить анализу взаимосвязи и взаимозависимости эмоционально-мотивационной сферы и систем вегетативного регулирования, что в свою очередь обуславливает необходимость изучения соотношения социальных, психологических и психовегетативных функций в адаптации обучающихся к учебной деятельности.

Здоровье студентов СУЗов и ВУЗов также было нами рассмотрено с позиции физиологической, социальной и психологической адаптации и адаптационных резервов, реализуемых в процессе обучения.

Физиологическую адаптацию мы рассматриваем как устойчивый уровень активности и взаимосвязи функциональных систем, органов и тканей, а также механизмов управления, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность организма студента в условиях обучения на протяжении осенних и весенних семестров и во время летней практики. Адаптация студентов к образовательным условиям имеет фазный характер, обусловленный разнообразными специфическими (учебными) и неспецифическими (поведенческими, бытовыми и др.) факторами. Процесс адаптации студентов

отражает сложный и длительный процесс обучения и предъявляет высокие требования к пластичности психики и физиологии молодых людей. Наиболее активные процессы адаптации к новым условиям студенческой жизни происходят на первых курсах. Причём адаптация студентов, проживающих в отрыве от родителей (в общежитии, арендуемой квартире) протекает тяжелее и часто приводит к возникновению разнообразных соматических и психоневрологических патологических состояний.

Процесс адаптации развивается на основе взаимодействия регуляторных систем, а их нарушения приводят к функциональным и органическим изменениям в организме. Даже незначительные отклонения в адаптивном потенциале человека могут вызвать серьёзные сдвиги в состоянии здоровья (например, метеотропные реакции, состояния десинхроноза и др.). Снижение адаптационных возможностей организма считается фактором риска высокой заболеваемости [12].

Период адаптации студентов, связанный с ломкой прежних стереотипов, на первых порах может обусловить низкую успеваемость и затруднения в общении. Многолетний привычный рабочий стереотип в своей основе имеет психофизиологическое явление по И. П. Павлову – динамический стереотип, разрушение которого приводит к нервным срывам, к стрессовым реакциям. У одних студентов формирование нового стереотипа происходит скачкообразно, а у других – равномерно. Эта перестройка связана с особенностями высшей нервной деятельности (ВНД) и с социальными факторами, имеющими решающее значение. На основе индивидуальных особенностей студентов строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения. Это даёт возможность сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным, избежать развития дезадаптационного синдрома.

В процессе адаптации студенты испытывают следующие основные трудности:

- отрицательные переживания, связанные с уходом бывших учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой;
- неопределённость мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками и др.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них имеют объективный характер, другие – субъективный характер и связаны с недостаточной подготовкой и дефектами воспитания.

Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие её деятельности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

Социальная адаптация студентов делится на:

- а) профессиональную адаптацию;
- б) социально-психологическую адаптацию.

Профессиональная адаптация – это приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебно-воспитательного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе.

Социально-психологическая адаптация – это приспособление индивида к группе и взаимоотношениям к ней, выработка собственного стиля поведения.

Кроме того, исследователи различают 3 формы адаптации студентов к образовательным условиям:

- формальную адаптацию;
- общественную адаптацию;
- дидактическую адаптацию.

Формальная адаптация – это познавательное-информационное приспособление студентов к новому окружению, к структуре образовательного учреждения, к содержанию обучения в нём, к предъявляемым требованиям и своим обязанностям.

Общественная адаптация – это процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом.

Дидактическая адаптация – это подготовка студентов к новым формам и методам учебно-воспитательной работы образовательного учреждения [13].

Результаты проведённого нами исследования показали наличие отклонений в изучаемых показателях у 37,5% студентов. Причём они достоверно изменялись в зависимости от возраста и курса обучения студентов ($p < 0,05$). Студенты 4–5-го курсов находились в состоянии реакции тренировки, вызываемой слабыми раздражителями. Для студентов 3-го курса характерной была реакция спокойной активации, отвечающая раздражителям умеренной (средней) силы и являющаяся физиологической нормой. В группе студентов 1–2-го курсов была обнаружена более сильная реакция, которая приближалась к реакции повышенной активации.

Отсюда следует, что изучаемые показатели адаптации у студентов младших курсов отражают менее благоприятный тип реакции, хотя и не выходят за пределы физиологической нормы. Они отражают состояние напряжения адаптационно-компенсаторных механизмов регуляции гомеостаза. Гематологические реакции совпадали с показателями заболеваемости студентов разных курсов в общей тенденции их изменений. Это подтверждает закономерность фазных изменений показателей здоровья обучаемых. Эти фазные

изменения зависят от длительности обучения студентов в вузе. Они являются неблагоприятными на 2-м курсе, нормализуются к 3-му и остаются нормальными на 4–5-м курсах, превышая показатели здоровья студентов 1-го курса.

В научно-исследовательском центре гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодёжи были изучены гигиенические аспекты адаптации студентов к условиям трудового семестра [14]. У студентов в период адаптации к условиям обучения в вузе изучалась иммунологическая толерантность и способность приобретения знаний. Для этого использовался массовый скрининг образцов крови и слюны в условиях физической нагрузки. В течение экзаменационной сессии у студентов наступали психологический стресс и функциональные изменения в их организме. В период обучения студентов в вузе адаптационные процессы имели системный характер. Для оценки состояния здоровья студентов и адаптации их к физическим нагрузкам использовался двухкилометровый тест, у которого было доказано функционально-диагностическое значение. Установленная динамика функциональных показателей с физической нагрузкой организма студентов при обучении их в вузе позволила обосновать физическое воспитание и тренинг, облегчающих течение физиологической адаптации.

Нами доказано, что у студентов экзаменационный психологический стресс оказывает влияние на содержание некоторых гормонов в крови, определяемых радиоиммунологическим методом, ЧСС и результатами психологического тестирования. На адаптацию студентов к учебному процессу влияет образ жизни и психологический склад, которые нередко приводили к нарушениям психосоциальной адаптации.

Нами изучены патофизиологические аспекты адаптации организма человека к изменению климато-географических условий. Исследование показало, что физиологическая адаптация неразрывно связана с факторами окружающей среды. Неблагоприятные воздействия приводят к повышению уровня заболеваемости (респираторными инфекциями, нейроциркуляторной дистонии и др.) и показателей нетрудоспособности.

Все вышеизложенное свидетельствует, что адаптация обучающихся к процессу обучения является многомерным и многопроблемным понятием, включающим в себя такие типы адаптации, как психическая, социальная и физиологическая (психофизиологическая). В современном образовательном учреждении адаптация обучающихся к образовательному процессу осуществляется в экстремальных социально-экономических условиях информационных перегрузок и гиподинамии, что приводит к дезадаптации, результатом которой является ухудшение их психического и соматического здоровья и снижение эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Анализ проблем адаптации учащейся молодежи к процессу обучения свидетельствует о серьезном влиянии таких негативных проблем, как стрессовая тактика педагогических воздействий (и, прежде всего, – стресса

ограничения времени, связанного с постоянной интенсификацией учебного процесса, несоответствия методик и технологий обучения возрастным и приспособительным возможностям обучающегося, нерациональная организация учебного процесса, недооценка роли адекватной двигательной активности).

Таким образом, на процесс сохранения и укрепления здоровья обучающихся оказывают влияние следующие факторы:

- современные обучающиеся являются внуками и правнуками детей войны, а это значит – на их здоровье оказывают влияние проблемы низкого здоровья их предков;
- современные обучающиеся являются детьми, рожденными в конце 80-х и 90-х годов прошлого века, когда в стране социально-экономическая ситуация оказалась кризисной и о здоровье детей думать было некогда;
- развал системы профилактики здоровья и системы здравоохранения в России, что отрицательно сказалось на здоровье обучающихся;
- появление проблемы наркомании, алкоголизма, токсикомании среди учащейся молодежи;
- сложная экологическая ситуация в регионе;
- неготовность педагогических работников к решению проблемы сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи и др.

Все эти проблемы могли бы быть в значительной мере решены на основе формирования у работников образования новых подходов, нацеленных на всемерное сохранение социального, физического и психического здоровья обучающихся, их адаптацию к условиям образовательной среды.

Система «образовательная среда – обучающийся» должна быть направлена на постоянное, здоровьесберегающее развитие, оптимальную организацию учебной деятельности, под которой понимается не только приспособление к успешному функционированию в образовательной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, физиологическому, личностному, социальному развитию индивида.

В сложившейся ситуации деятельность по сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи должна рассматриваться как условие национальной безопасности и развития российского общества в XXI в.

Библиографический список

1. **Дубровинская, Н. В.** Психофизиология ребенка. Психо-физиологические основы детской валеологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
2. **Антропова, М. В.** Физиология развития ребенка [Текст] / М. В. Антропова [и др.]; под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М., 2000. – С. 259–273.
3. **Хрипкова, А. Г.** Возрастная физиология и школьная гигиена [Текст]: пособие для студентов пед. ин-тов / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. – М. : Просвещение, 1990. – 319 с.

4. **Асеев, В. Г.** Теоретические аспекты проблемы адаптации [Текст]/ В. Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск: гос. пед. ин-та, 1986. – 216 с.

5. **Казин, Э. М.** Роль психофизиологических и социальных факторов в формировании психоэмоционального состояния и биологического возраста педагогов [Текст]/ Э. М. Казин, Н. А. Литвинова, Е. В. Броздовская, Г. В. Ефремова // Мат. VII международной научно-практ. конф. «Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку», Харьков: Харьковский национальный университет, 2009. – С. 157.

6. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе [Текст]/ М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.

7. **Александровская, Э. М.** Социально-психологические критерии адаптации в школе [Текст]/ Э. М. Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С. М. Громбаха. – М. : Медицина, 1988. – 128 с.

8. **Авцын, А. П.** Адаптация и дизадаптация с позиций патологии [Текст]/ А. П. Авцын // Клиническая медицина. – 1974. – Т. 52. – С. 3–15.

9. **Безруких, М. М.** Региональные программы «Образование и здоровье» как вариант комплексного решения проблем здоровья школьников [Текст]/ М. М. Безруких // Здоровье и образование : тез. Международ. конф. – СПб, 1999. – С. 33–34.

10. **Каган, В. Е.** Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст]/ В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 21–25.

11. **Бароненко, В. А.** Ведущие психофизиологические факторы школьной адаптации подростков [Текст]/ В. А. Бароненко, Е. Н. Плаксина // Мат-лы XIX съезда физиологического общества им. И. П. Павлова, Симп. «Физиология труда и спорта». – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. технического ун-та, 2002. – 2 с.

12. **Штарке, К.** Студенты. Становление личности. [Текст] / К. Штарке. Перевод с немецкого. М.: Прогресс, 1982. – 136 с.

13. **Столяренко, А. М.** Психология и педагогика [Текст]: учебное пособие / А. М. Столяренко. – М. : Юнити-Дана, 2004. – 423 с.

14. **Тен, Г. К.** Гигиенические аспекты изучения адаптации студентов к условиям трудового семестра [Текст]: автореф. дисс. ... канд. мед. наук / Г. К. Тен. – М., 1991. – 156 с.

УДК 37.8

Никитина Елена Юрьевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Челябинский государственный педагогический университет, elenaurieвна@bk.ru, Челябинск

Глазырина Лариса Анатольевна

Соискатель, кафедра педагогики, психологии и предметных методик, Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ВИЧ-
ИНФИЦИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

Nikitina Elena Yurievna

Doctor of Pedagogics, Professor Chair of Pedagogics, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

Glazyrina Larisa Anatolievna

Applicant for a Degree Chair of Pedagogics, Psychology and Subject Teaching Methods, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

**SCIENTIFIC SUPPORT OF FUTURE TEACHERS' TRAINING
FOR WORKING WITH HIV-POSITIVE PUPILS**

Одной из актуальных и сложных проблем, возникших в последние годы, является проблема интеграции ВИЧ-инфицированных детей в образовательную среду. Этой теме посвящены международные и российские исследования, проводимые в связи с глобальным распространением ВИЧ/СПИДа на нашей планете. По мнению Л. М. Шипицыной, приоритетная роль в задержке темпов распространения ВИЧ-инфекции принадлежит системе образования, образовательно-профилактическим программам для специалистов, готовящихся работать в ближайшем будущем в образовательных учреждениях [7]. Выполнение государственного заказа учебными заведениями на подготовку квалифицированных педагогических кадров является гарантией того, что будущие специалисты в области обучения и воспитания детей смогут в полной мере обеспечить право граждан на образование независимо от их состояния здоровья. Кроме того, в воспитательном плане будут выполняться задачи толерантного отношения к людям, затронутым эпидемией ВИЧ-инфекции, их успешной социальной и образовательной интеграции [2].

Контент-анализ медицинской, психолого-педагогической, социальной, философской литературы показывает, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение понятий, связанных с ВИЧ-инфекцией и подготовкой будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. Нами вводится в оборот понятийно-терминологическое сочетание «подготовка будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися», под которой подразумевается педагогичес-

кая деятельность, опирающаяся на применение комплекса знаний, умений и навыков медико-биологического, психолого-педагогического и действенно-практического характера при организации образовательного процесса для ВИЧ-инфицированных учащихся. А работа с ВИЧ-инфицированными учащимися предполагает профессиональное взаимодействие учителя с детьми, имеющими отношение к ВИЧ-инфекции, выполнение учителем своих должностных обязанностей как специалиста по отношению к ученикам, их обучению, воспитанию и развитию.

В качестве методологической основы исследования мы выбрали сочетание трех подходов – медико-биологического, толерантного и партисипативного. Мы опирались на медико-биологический подход как эффективный способ учета и ретрансляции естественных биологических процессов, происходящих в организме формирующегося человека во внешнюю среду, представленную образовательным процессом, специально организованным на основе объективных биологических закономерностей возрастного развития ВИЧ-инфицированного ребенка. Кроме этого, медико-биологический подход обеспечивает понимание и усвоение знаний будущими учителями о течении болезни у ВИЧ-инфицированных детей, стадиях ее развития, возможностях лечения, особенностях их физического психологического состояния.

Раскрытие сущности подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися на конкретно-научном уровне методологии осуществлено нами в рамках толерантного подхода. Применение этого подхода важно потому, что ВИЧ-инфицированных учащихся сопровождает стигма и дискриминация, которые имеют много последствий. В аспекте нашего исследования уместно рассматривать ценности в сфере подготовки будущих учителей. Участие людей в профессиональной деятельности, обладающей общими признаками, ведет к формированию у них сходных черт личности, обусловленных профессиональными требованиями к психическим и психофизиологическим особенностям человека. При рассмотрении педагогической толерантности у будущих учителей мы обратились к исследованию М. А. Перепилицыной, которая выделяет информационную, смысловую, эмотивную и регулятивную функции толерантности [6].

При описании партисипативного подхода мы взяли за основу исследование Е. Ю. Никитиной, впервые разработавшей этот подход в теории и методике профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования. Партисипативный подход предполагает социальное и культурное творчество будущих специалистов, их непосредственное участие в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью, взаимный контроль, взаимопомощь, принятие общих ценностей и целей, определяющих поведение каждого студента, коллективную ответственность за результаты и высокую эффективность их учебно-познавательной деятельности, всемерное развитие и использование индивидуального и группового потенциала [4].

Наряду с вышеназванными подходами нашего исследования важны педагогические принципы. Основу разработанной нами практико-ориентирован-

ной модели подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися составляют две подсистемы принципов:

- 1) общепедагогические принципы профессиональной подготовки студентов вузов;
- 2) принципы осуществления подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Принцип аксиологичности ставит в центр личности будущего учителя гуманистические ценности и смыслы. Применение этого принципа в нашем исследовании направлено, в большей степени на формирование мировоззрения у будущих учителей на основе общечеловеческих ценностей, привлекательности здорового образа жизни, законопослушности, уважения к личности, государству, окружающей среде, которые являются ориентирами и регуляторами их поведения.

Принцип междисциплинарности проявляется в применении междисциплинарных связей. На наш взгляд, этот принцип для подготовки будущих учителей к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися имеет существенные возможности, так как в рамках спецкурса студенты получают знания из разных областей: медицины, биологии, психологии, педагогики, конфликтологии, дефектологии, философии, социологии и др. Каждая из этих дисциплин вносит свой вклад в процесс осуществления подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися, но вместе они выступают в виде комплексного применения в будущей профессиональной деятельности.

В дополнение к толерантному походу, рассмотренному выше, в исследовании мы использовали *принцип языковой толерантности*. По мнению О. Ю. Афанасьевой языковая толерантность «идет» от разума, это ограничения, накладываемые нашим сознанием на оценочное высказывание, чтобы удерживать его в рамках нормы [1]. Проявлению языковой толерантности способствует все, что снижает эмоциональность оценки, т. е. снижает экспрессивность, аффективность и интенсификацию высказывания.

В процессе подготовки будущих педагогов к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися преподаватель должен объяснять, что средства и приемы речевого общения со студентами-коллегами и учащимися могут быть мягче, агрессия сниженной, чтобы не вызвать резко отрицательную реакцию у адресата, не спровоцировать ответную агрессию и добиться поставленной цели. Для достижения достаточно высокого уровня языковой толерантности необходимо создать коммуникативное единство образовательного пространства, в рамках которого формируются не только знания в различных предметных областях, но и расширяется социальный опыт обучаемых.

Актуальным для нашего исследования является и принцип эмпатии. При его соблюдении представления о собственной личности и представления о личности другого функционируют в восприятии каждого участника общения как равноправные взаимосвязанные представления о деятельности двух равноценных, но различных представителей разных культур. В работе педагога с ВИЧ-инфицированными учащимися важно, так называемое эмпатическое

слушание, которое позволяет лучше понять что говорит ребенок, поскольку учитель определяет значение сказанного с учетом его чувств и желаний [3].

Еще одним принципом из группы принципов, отражающих профессиональную подготовку, использованным в нашем исследовании, стал *принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе*. Осуществление этого принципа происходит через организацию совместной групповой деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации [1].

В научной литературе не выделяется группа принципов, отражающих специфику подготовки будущих учителей к работе с детьми, затронутыми ВИЧ-инфекцией. Поэтому мы попробовали сформировать ее самостоятельно, с учетом тех правил, которые необходимы для работы с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ-инфекции, с одной стороны, и особенностей обучения студентов знаниям, умениям и навыкам, связанным с ВИЧ-инфекцией, с другой стороны.

Отметим, что в связи с профилактической направленностью вопросов работы с ВИЧ-инфицированными учащимися в эту группу принципов вошли принципы организации превентивного обучения в области ВИЧ/СПИДа в образовательной среде, обозначенные в Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде определены, которые мы использовали в своем исследовании [5].

Принцип многоаспектности предполагает сочетание различных аспектов профилактической деятельности - образовательного, социального, психологического. В эту группу нами дополнительно введены правовой и управленческий аспекты, связанные с необходимостью получения знаний в области законодательства и формированием у будущих специалистов управленческих навыков по организации профилактической работы с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Принцип ситуационной адекватности означает соответствие профилактических действий реальной социально-экономической ситуации в стране и в образовательной среде, обеспечение непрерывности, целостности, динамичности, постоянства, развития и совершенствования профилактической деятельности с учетом оценки эффективности и мониторинга ситуации. Принцип индивидуальной адекватности подразумевает разработку профилактических программ с учетом возрастных, гендерных, культурных, национальных, религиозных и других особенностей целевых групп. При разработке программы спецкурса по интеграции ВИЧ-инфицированных детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду нами учтены возрастные и личностные особенности студентов, обучающихся в педагогическом вузе, знания в области педагогики и психологии, опыт практической работы студентов с учащимися в ходе педагогических практик, а также традиции и педагогическая культура нашего вуза.

Следующим принципом, отражающим специфику подготовки педагогов к работе с ВИЧ-инфицированными детьми, является принцип легитимнос-

ти, на основе которого работа с ВИЧ-инфицированными учащимися должна соответствовать законодательству Российской Федерации и нормам международного права.

Принцип неразглашения ВИЧ-положительного статуса ребенка заключается в недопустимости разглашения тайны диагноза ВИЧ-инфицированных учащихся. А принцип соблюдения универсальных мер профилактики ВИЧ подразумевает неукоснительное соблюдение всеми работниками образовательного учреждения универсальных мер профилактики ВИЧ-инфекции.

Каждый из приведенных принципов в отдельности и все вместе в совокупности привносят в процесс подготовки студентов по вопросам ВИЧ-инфекции интегративный эффект, выраженный в виде теоретико-методологической основы разработанной педагогической модели, которая имеет следующий компонентный состав:

1) целевой компонент, определяющий цели и задачи подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися;

2) ценностно-мотивационный компонент, актуализирующий необходимость решения проблем ВИЧ-инфицированных детей средствами образования, определяющий мотивационное подкрепление учебной деятельности студентов;

3) содержательный компонент интегрирует знания, умения и навыки студентов, заложенные в медико-биологическом, психолого-педагогическом и действенно-практическом блоках;

4) технологический компонент акцентирует внимание на технологиях, применяемых при подготовке будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися;

5) организационный компонент определяет этапы подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися;

6) оценочно-результативный компонент задает критерии и показатели для определения вектора динамики подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Разработанная модель может функционировать лишь при наличии определенных педагогических условий: содержательных и процессуально-технологических.

Включение студентов в воспитательно-профилактическую деятельность подразумевает организацию и проведение ими социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих инфицированию ВИЧ, на предупреждение развития и ликвидацию негативных личностных, социальных и медицинских последствий инфицирования ВИЧ.

Разработка и реализация программы спецкурса «Интеграция детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду» позволяет будущему учителю на основе правильных знаний о ВИЧ-инфекции сформировать умения и навыки работы с ВИЧ-инфицированными учащимися через их интеграцию в образовательную среду.

В процессуально-технологической группе педагогических условий мы выделяем несколько условий: применение стратегических и тактических образовательных технологий, партисипативных методов обучения, создание дидактико-коммуникативных ситуаций интерактивного обучения. Их выбор обусловлен высокой социальной значимостью проблемы ВИЧ/СПИДа, ее закрытостью и сложностью для реального восприятия молодыми людьми. В практике реализации разработанного нами спецкурса для будущих учителей широко используются методы дискуссии и полемики, которые позволяют использовать на практике теоретические знания по педагогике и психологии детей, развивают умение внимательно слушать других, понимать и сопереживать эмоциям. Выявленный комплекс педагогических условий повышает эффективность реализации модели подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Итак, научное обеспечение подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися складывается из теоретико-методологической основы, предполагающей соединение медико-биологического, толерантного и партисипативного подходов; системы педагогических принципов двух групп – общепедагогических принципов профессиональной подготовки студентов вузов и принципов осуществления подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. Это позволило разработать практико-ориентированную модель, имеющую методологическую многоуровневость и иерархический характер за счет структурной и содержательной взаимосвязи и концептуального единства, а также выделить педагогические условия, обеспечивающие ее эффективную реализацию.

Библиографический список

1. **Афанасьева, О. Ю.** Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение: монография [Текст]/ О. Ю. Афанасьева – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.
2. **Дети со знаком «плюс»:** Информационное пособие для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений [Текст]/ Е. Е. Воронин, Л. А. Глазырина, А. И. Загайнова Т. А. Епоян, Е. В. Фомина; под ред. А. И. Загайновой. – М. : ООО «БЭСТ-принт», 2008. – 80 с.
3. **Дети со знаком «плюс»:** Пособие по проведению семинара-тренинга для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений по вопросу интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду [Текст]/ А. И. Загайнова, Л. А. Глазырина, Т. А. Епоян, Е. В. Фомина, И. А. Яковлева; под ред. А. И. Загайновой. – М.: ООО «БЭСТ-принт», – 2008. – 171 с.
4. **Никитина, Е. Ю.** Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: моногр. [Текст]/ Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
5. **О Концепции** превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде / Письмо Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 4 октября 2005 г.

6. **Перепилицына, М. А.** Формирование педагогической толерантности у будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Перепилицына. – Волгоград, 2004. – 176 с.

7. **Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде** [Текст]: учебное пособие для преподавателей педагогических вузов / под ред. Л. М. Шипицыной. – М.: ООО «Фирма «Вариант», – 2006. – 256 с.

УДК 37.01:796

Пилюгина Елена Иозовна

Старший преподаватель кафедры спортивных игр Астраханского государственного университета, pusik412@rambler.ru, Астрахань

Морозова Ольга Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных игр Астраханского государственного университета, kafedra-fk78@mail.ru, Астрахань

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

Pilugina Elena Iozovna

Older teacher chair Sports Games Astrakhan State University, pusik412@rambler.ru

Morozova Olga Vladimirovna

Candidate of science, the state pedagogic chair Sports Games Astrakhan State University, kafedra-fk78@mail.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL ESCORT
OF SENIOR PUPILS PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT**

Сейчас много говорят о сопровождении как об основном компоненте оказания помощи ребенку, о центрах психолого-медико-педагогического сопровождения, о философии и стратегиях сопровождения и других важных теоретических аспектах этого процесса.

Конкретных технологических разработок в области педагогического сопровождения мало известны. Принципы деятельности любого специалиста образования – комплексность; рекомендательный характер советов; приоритет интересов клиента; непрерывность и др. – в равной степени относятся к сопровождению [3].

В настоящей статье мы хотим осветить ряд принципиально важных вопросов, касающихся процесса педагогического сопровождения физического самосовершенствования старшеклассников.

Исходным положением для формирования теории и практики педагогического сопровождения стал системно-ориентационный подход, а важнейшим его положением выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта. Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о существовании проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения [3].

Наиболее обобщенной, гуманистически ориентированной целью сопровождения является защита прав детей на развитие и образование, на сохранение «позитивного здоровья», которое нарушается из-за перегрузок образовательных программ, несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям детей, их эмоциональных перегрузок [1; 8].

Таким образом, понятие «сопровождение» теснейшим образом должно сочетаться как с охраной здоровья, так и с вытекающими отсюда, с одной стороны, динамической оценкой адаптированности ребенка в образовательной среде и, с другой стороны, поддержанием оптимальной его адаптации в этой среде.

В последние годы в нашей стране неуклонно возрастает внимание к проблеме здоровья подрастающего поколения, формирования основ здорового образа жизни, адаптации молодежи к умственным и физическим нагрузкам. Это многоплановая и комплексная проблема, которая особо остро наблюдается у учащихся старших классов. Перед выпускниками школ стоит приоритетная задача сдачи ЕГЭ, что требует дополнительных занятий по ряду учебных предметов, их углубленного изучения или посещения элективных курсов. Всё это отрицательно сказывается на психическом и физическом здоровье учащихся и выражается в тревожности, закомплексованности и т. п., что снижает динамику образовательного процесса.

Проведенный нами анализ исследований по проблемам физического самосовершенствования старшеклассников свидетельствует о возрастающем интересе к этому вопросу.

Старший школьный возраст представляет собой период, когда наиболее существенное влияние на формирование основ культуры здоровья и физического самосовершенствования оказывают следующие условия: средства массовой информации, институт семьи, общеобразовательные учреждения, окружение товарищей и др. [3].

Старшекласснику свойственен творческий подход к своему здоровью, успешной реализации в обществе, умению адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям.

Педагогическое сопровождение физического самосовершенствования старшеклассников предполагает выявление уровней их сформированности готовности к самостоятельной физкультурной деятельности.

Рассматривая педагогическое сопровождение формирования готовнос-

ти старшеклассников к физическому самосовершенствованию отметим, что именно с этим периодом в жизни человека связывается изменение форм деятельности в сторону повышения интереса к собственному миру, возникновения нового уровня его самопознания и самооценки, появляется стремление к самостоятельности и самовоспитанию, самосовершенствованию, что позволяет совершать осознанные поступки [8].

Анализ литературы показал, что, несмотря на многообразие смысловых оттенков, вложенных авторами в понятие «готовность» к любой деятельности, всех их объединяет понимание данного термина как процесса формирования, совершенствования, развития знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для определенной деятельности, результатом которой является готовность личности к ее выполнению.

Готовность рассматривается также как многоплановая и многоуровневая структура качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности позволяют определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность [2].

Отсутствие единства в понимании термина «готовность» обусловлено, по нашему мнению, не столько особенностями теоретических концепций, лежащих в основе подготовки старшеклассников к тому или иному виду деятельности, сколько уровнем рассмотрения этого понятия: «функциональным» (субъективным) – состояние личности, осознающей себя способной к осуществлению деятельности, стремящейся ее выполнить».

Педагогическое сопровождение физического самосовершенствования старшеклассников осуществляется в процессе учебных занятий и во внеучебное время. Оно включает несколько этапов: психолого-педагогическая подготовка; практическая организация; стимулирующий; контрольно-коррекционный.

На первом этапе в ходе психолого-педагогической подготовки – формирование значимых мотивов, чтобы учащиеся включились в работу над собой в плане физического самосовершенствования и духовно-нравственного саморазвития, на втором – практическая организация – обучение учащихся методам и приемам работы над собой в плане физического и духовно-нравственного саморазвития, овладение методикой самостоятельных занятий физическими упражнениями; на третьем – стимулирование – создание педагогических условий, методических приемов для дальнейшего развития процесса физического самовоспитания, ориентированного на духовно-нравственное воспитание учащихся 10–11 классов; на четвертом – контрольно-коррекционный – определение результативности процесса физического самовоспитания, постановка новых целей самовоспитания [1; 2; 5].

В процессе психолого-педагогической подготовки школьники включаются в процесс самопознания и самосознания. Эти процессы организуются относительно изучения своего физического состояния и духовно-нравственной сферы. По программе «Мониторинг здоровья» с помощью известных методов самопознания старшеклассникам – самонаблюдение,

самоанализ и самооценка, они оценивают свой уровень физического развития и уровень физической подготовленности. Уровень физического развития характеризуется показателями телосложения и показателями здоровья, отражающих функциональное состояние физиологических систем организма. Физическая подготовленность как результат физической подготовки выражается в показателях развития физических качеств (силы, выносливости, скоростно-силовых, скоростных, координационных и др.), определяется в процессе сдачи тестовых упражнений. Учащиеся принимают непосредственное участие в процессе самопознания.

Для формирования мотивов работы над собой в плане физического самосовершенствования проводятся лекции, круглые столы, беседы о роли и значимости физического самовоспитания, показ фильмов, беседы с врачом и психологом. В ходе этого решаются три задачи: показать сущность физического самовоспитания в тесной взаимосвязи с духовно-нравственным развитием личности; познакомить с физическим самовоспитанием как важным и необходимым средством физического совершенствования [2].

Из вышесказанного можно сказать, что педагогическое сопровождение физического самосовершенствования старшеклассников – это специально организованное равновесие между образовательными воздействиями педагога и индивидуальными возможностями учеников. Подобное равновесное состояние должно поддерживаться в каждый отдельный момент нахождения старшеклассников в образовательном пространстве, то есть в идеале иметь динамический характер.

Библиографический список

1. **Бушуева, В. О.** Формирование здорового образа жизни у старшеклассников [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. Спец. 13.00.01 – общ. педагогика, история педагогики и образования / В. О. Бушуева; Пятигор. гослингв. ун-т. – Пятигорск, 2002. – 21 с. – Библиогр.: С. 20–21.
2. **Выдрин, В. М.** Физическая культура – вид культуры личности и общества (опыт историко-методологического анализа проблем) [Текст] / В. М. Выдрин. – Омск, 2003.
3. **Губанова, М. И.** Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников [Текст] / М. И. Губанова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32–39.
4. **Сидакова, И. В.** Педагогические технологии при разработке и осуществлении проекта «Школа будущего – школа здоровья» [Текст] / И. В. Сидакова // Омский научный вестник. – Омск : Издательство ОмГТУ, 2007. – № 4 (58). – С. 130–133.
5. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе [Текст] / Н. К. Смирнов. – М. : Изд-во АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
6. **Талызина, Н. Ф.** Диагностика развивающего эффекта использования здоровьесберегающей деятельностной технологии усвоения [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : ЗАО «МТО ХОЛДИНГ», 2003. – 236 с.
7. **Торохова, Е. И.** Валеология [Текст]: словарь / Е. И. Торохова. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 248 с.

8. **Чермит, К. Д.** Исследование механизмов формирования, развития и сохранения психофизического здоровья учащихся в динамике обучения по инновационным образовательным и физкультурно-оздоровительным программам [Текст] / К. Д. Чермит, А. В. Шаханова, Н. Н. Хасанова, Т. В. Глазун // Валеология. – 2002. – № 3. – С. 9–15.

УДК 37.032

Ленкова Алена Александровна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, lenkova357@mail.ru, Челябинска

**ДИВЕРГЕНТНЫЙ ХАРАКТЕР МЫСЛИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННОГО
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Lenkova Alyona Aleksandrovna

Senior lecturer of the department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and improvement of professional skill of educators, lenkova357@mail.ru, Chelyabinsk

**DIVERGENT CHARACTER OF INTELLECTUAL ACTIVITY
OF CREATIVELY TALENTED SCHOOL KID**

Одним из приоритетных направлений реформирования современной школы при внедрении Федеральных Государственных Образовательных стандартов является идентификация, воспитание, обучение, создание оптимальных условий для развития личности одаренного ребенка, раскрытия его природных задатков и способностей, для успешности принятия им решений, самостоятельного функционирования в постоянно меняющихся социальных условиях. Это связано с тем, что общественный социальный заказ, достижения в науке и искусстве, конкурентноспособность национальной экономики, нередко напрямую связываются с успешным преодолением трудностей раннего выявления и обучения одаренных детей.

Анализ педагогической практики показывает, что недостаточный уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и в мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Поэтому ряд исследователей детской одаренности (В. В. Барулин, Д. Б. Богоявленская, Э. Ландау, Л. И. Ларионова, В. И. Панов, А. И. Савенков, В. М. Слуцкий) в своих исследованиях делают акцент на необходимости выделения и разработки психолого-педагогических аспектов обучения и воспитания творчески одаренных детей [1; 3; 4; 8; 11]. Особое значение разработка данных аспектов приобретает при организации

работы с одаренными младшими школьниками, в период их обучения в начальной школе.

Целью данного исследования является определение параметров, структурных компонентов, опираясь на которые педагог мог бы осуществлять субъект-субъектное взаимодействие с творчески одаренным младшим школьником, создавая оптимальные условия для его развития.

Нами установлено, что современное понятие дивергентного мышления как ведущего показателя одаренности детей в западноевропейской и американской психологии сложилось благодаря исследованиям проблем продуктивного мышления (М. Вертгаймер, Д. Гилфорд, К. Дункер, В. Лоуэнфельд, В. Келлер, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей и др). Достигнутое в ходе экспериментальных исследований, в первую очередь лонгитюдных, понимание того, что для достижения выдающихся результатов в самых разных сферах деятельности требуется не интеллект в его сложившемся понимании, а некое более сложное качественное своеобразие психики; привело к определению одаренности, как интегральной личностной характеристики. Творческое мышление, понимаемое как способность генерировать новые, оригинальные идеи, находить новые, нетрадиционные способы решения проблемных задач вытеснило «интеллект», лишив его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику – одаренность.

Исследования В. Лоуэнфельда при решении проблемы одаренности позволили ввести понятие – «творческий интеллект» как некий конгломерат интеллектуальных и творческих способностей, характеризующий разнообразную индивидуально окрашенную деятельность интеллекта по решению всевозможных, требующих творческого подхода проблем. Также определить «общую творческую» в качестве интегрального личностного свойства, как некую способность оригинального (продуктивного) мышления в любой области [4]. Нами установлено, что подтверждение и дальнейшее развитие данная идея нашла в работах А. Осборна, Д. Маккиннона, К. Тейлора и ряда других исследователей.

Обращает на себя внимание определение одаренности, выстроенное Дж. Гилфордом на основе выделения конвергентного и дивергентного мышления. Дивергентное мышление связано с порождением множества решений, на основе однозначных данных и является основанием творчества [2]. На основе данного подхода выделяется творческая одаренность. Для нашего исследования ценно, опираясь на положения Дж. Гилфорда, обозначить, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, или способностью на высоком уровне исполнять, использовать то, что уже создано.

Нам представляется, что рассмотрение «творческой одаренности», как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности. Различный вклад ведущих компонентов в структуре одаренности может давать парадоксальную картину: успешность в овладении учебной деятельностью и «творчес-

кость» не совпадают в своих проявлениях. Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу ее разведения по видам (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих проявлений в структуре одаренности и объяснить вышеназванный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности – творческой.

Деятельность всегда осуществляется личностью, цели, и мотивы которой оказывают влияние на уровень ее выполнения. В случае если деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель, которая постоянно совершенствуется, а в результате новый продукт деятельности значительно превышает первоначальный замысел, можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка, по нашему мнению, и есть творчество.

При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, «творческая одаренность» – это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития. В данном контексте мы апеллируем к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции – дивергентному мышлению.

Отечественные педагоги и психологи, такие как: Э. М. Александровская, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. А. Моляко, Н. Н. Поддьяков, А. И. Савенков, Э. Д. Телегина и др. посвятили свои исследования изучению одаренности в младшем школьном возрасте. Однако, по нашему мнению, наиболее полно и четко эта проблема разрабатывалась в русле психологии способностей, что отражено в работах Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейн, который определил одаренность – как качественно своеобразную индивидуально-психологическую особенность, от которой зависит возможность успеха в деятельности [12].

В. Д. Шадриков проблему свойств способностей анализирует, опираясь на понятие «функциональная система, реализующая познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [9]. Отсюда «системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности» – есть одаренность [9].

Мы придерживаемся мнения, что в младшем школьном возрасте происходит формирование дивергентного мышления, через придание формы внутренней и внешней структуры мыслительных операций высшего уровня.

Следуя классическому тезису Д. Б. Эльконина, о том, что ведущая деятельность определяет все остальные возрастные виды деятельности, которые формируются и дифференцируются в ней, правомерно говорить о том,

что дивергентное мышление творчески одаренного младшего школьника попадает под влияние учебного процесса, и должно обогащаться за счет постоянно расширяющейся сферы умений и навыков. Содержанием творчества на данном этапе служит учебный материал и повседневная жизнь младшего школьника, увиденная им в процессе учебной деятельности в ином ракурсе.

Для нашего исследования ценно мнение Д. Б. Богоявленской о том, что «творчество» получает мощный толчок в операциональном и предметно-содержательном аспектах одаренного ребенка в период от 6 до 8 лет [1]. Формированию дивергентного мышления способствует постепенная интeриоризация средств учебной деятельности. Поэтому творчески одаренные дети активно используют ранее выученное и переведенное в сферу навыков как средство для решения более сложных нестандартных задач.

Опираясь на исследования И. Ю. Кулагиной, в целом, характеризуя дивергентное мышление большинства творчески одаренных младших школьников, можно отметить, что оно отличается более высокой продуктивностью, чем у их сверстников, мышление которых поверхностно, подражательно, неустойчиво, практическая его сторона превалирует над словесно-логической [5].

В научных трудах А. И. Савенкова убедительно доказано, что специфическое сочетание высоких уровней развития дивергентного и конвергентного продуктивного мышления – генеральная характеристика творчески одаренного младшего школьника [11].

Исходя из выше сказанного, можно заключить, что в младшем школьном возрасте дивергентное мышление творчески одаренного ребенка приобретает внутреннюю связь между процессуальным компонентом и личностно-регулятивной частью, чему способствует и возрастающая самостоятельность детей.

Следует подчеркнуть существенный отличительный признак «творческой» младших школьников – субъективная новизна продукта деятельности. По своему объективному значению «открытие» ребенка может быть и новым, необычным, но, в то же время, выполняться по указке учителя, по его задумке, с его помощью, а потому не являться по сути креативным. В то же время творчески одаренный младший школьник может предложить такое решение, которое уже известно, использовалось на практике, но к которому в результате умозаключений он пришел самостоятельно, не копируя известное. В этом случае мы имеем дело с творческим процессом, основанным на догадке, интуиции, самостоятельном мышлении ученика. Здесь важен сам психологический механизм деятельности, в которой формируется умение решать нешаблонные, нестандартные задачи.

Выделим еще одну значимую, с нашей точки зрения особенность формирования дивергентного мышления у младших школьников, оно неотделимо от развития исполнительских умений и навыков. Чем разностороннее и совершеннее умения и навыки учащихся, тем богаче их фантазия, реальнее их замыслы, тем более сложные задания выполняют творчески одаренные младшие школьники.

Наконец, определим структурные компоненты, по которым в соответствии с целью нашего исследования с достаточной степенью надежности, возможно, судить о сформированности дивергентного мышления творчески одаренного младшего школьника. Для этого необходимо соотнести их с нашим пониманием дивергентного мышления.

Говоря о дивергентном мышлении, мы понимаем, что его самым характерным признаком является открытие принципиально новых знаний в условиях неопределенности, что не возможно без широкого кругозора. Поэтому первым структурным компонентом мы определили как степень общей осведомленности ребенка в тандеме с легкостью, краткостью пути к абстрагированию существенного (признаков, отношений между ними) и в высоте их обобщения.

Учитывая тот факт, что в младшем школьном возрасте новизна открытия является субъективной для ребенка, это свойство мыслительной деятельности мы обозначим как «глубину» мышления.

Отход от привычных ходов мысли, разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации определим как гибкость мышления.

Для творческого решения проблем важно не только выделить требуемые ситуацией существенные признаки, но и, удерживая в уме всю их совокупность, действовать в соответствии с ними, не поддаваясь на провоцирующее влияние внешних, случайных признаков анализируемых ситуаций; эту особенность мыслительной деятельности мы обозначим как «устойчивость».

Открытие субъективно новых знаний, характерно для дивергентного мышления младших школьников и представляет собою скачкообразный процесс, в котором в единстве выступают как осознанные, вербально-логические, так и недостаточно осознанные, не находящие адекватного отражения в вербальном плане компоненты. Последние мы определим как – «интуитивно-практические», имея в виду их слабую осознанность и особую роль опирающегося на наглядность практического мышления младшего школьника. Степень осознанности мыслительной деятельности при решении проблем является, с нашей точки зрения, еще одним показателем дивергентного мышления творчески одаренного младшего школьника.

Наиболее явно внешне выраженной особенностью дивергентного мышления является его самостоятельность, а при невозможности самостоятельного решения проблемы – «чувствительность» к помощи (чем меньше помощь, требуемая для решения, тем выше продуктивность мышления).

Следующим структурным компонентом дивергентного мышления творчески одаренного ребенка считаем необходимым выделить мотивацию к постоянному познанию внутренней природы, которая является необходимым условием креативности и ее фундамента – дивергентного мышления.

Заключительным связанным компонентом мы предлагаем считать сопротивление групповому давлению, сохранение неконформистского поведения и автономность мышления, по крайней мере, в определенные интервалы времени.

Таковы, как мы полагаем, основные свойства дивергентного мышления, формирующиеся высшие качества ума творчески одаренного младшего школьника. Мы считаем, что выделенные структурные компоненты дивергентного мышления творчески одаренных младших школьников могут способствовать развитию психологической компетентности учителей и повышению качества организации работы с данной категорией детей в период их обучения в начальной школе.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Одаренность и проблемы ее идентификации [Текст] / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
2. **Гилфорд, Дж.** Три стороны интеллекта. Психология мышления [Текст] / Дж. Гилфорд. – М.: Прогресс, 1965. – 46 с.
3. **Ильин, Е. П.** Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – с. 26.
4. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 166 с.
5. **Кулагина, И. Ю.** Младшие школьники: Особенности развития. [Текст] / И. Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 72 с.
6. **Лейтес, Н. И.** Возрастная одаренность школьников [Текст]: учебное пособие для студ. пед. вузов / Н. С. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 183 с.
7. **Маклаков, А. Г.** Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб.; Питер, 2005. – 583 с.
8. **Одарённость** и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей [Текст]: учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Изд-во МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.
9. **Одарённость: рабочая концепция: материалы международ. конф.** / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М.: РПО, 2000. – 62 с.
10. **Петровский, А. В.** Психология [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 2002. – 512 с.
11. **Савенков, А. И.** Одаренный ребенок в школе и дома. Потенциал личности и программа развития. [Текст] / А. И. Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 246 с.
12. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.; Питер, 2005. – 713 с.

УДК 378+159.9:37,015.3

Наумова Мария Вадимовна

Аспирантка Шадринского государственного педагогического института, naumova_maria@mail.ru, Шадринск

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ
СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ
У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Naumova Maria Vadimovna

Assistant professor Shadrinsk State Pedagogical Institute, naumova_maria@mail.ru, Shadrinsk

**EXPERIMENTAL DETERMINATION OF FORMING
THE EMOTIONAL FLEXIBILITY OF FUTURE EDUCATIONAL
PSYCHOLOGISTS**

Феномен эмоциональной гибкости, в частности его содержание, структурно-функциональная составляющая, уровневость развития в современной психолого-педагогической литературе не имеет конкретной научной обоснованности. Тем не менее, в последнее время остро встает вопрос о формировании у студентов, будущих педагогов-психологов новых профессионально важных личностных качеств, среди них все чаще встречается способность к эмоциональной гибкости (Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец, Е. М. Семенова, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк и др.).

Понятие эмоциональной гибкости впервые было обосновано Л. М. Митиной (1994) в концепции профессионального развития личности педагога. В дальнейшем исследовании методологического обоснования эмоциональной гибкости занимались Е. С. Асмаковец (2000), Е. М. Семенова (2002) и другие.

В нашем исследовании под «эмоциональной гибкостью» педагогов-психологов мы понимаем целостное структурное образование, позволяющее личности быстро, легко адаптироваться к новым, неожиданным ситуациям, проявляющееся в способности понимать, осознавать и управлять своими и чужими эмоциональными состояниями, настроением, выражающееся в способности адекватно внешне экспрессивно, выразительно предьявлять свои эмоции, входить в эмоциональное состояние собеседника, создавая атмосферу сопереживания и соучастия.

На этапе констатирующего эксперимента, после проведения факторного анализа показателей эмоциональной гибкости, мы получили четыре фактора. Первый фактор мы назвали **эмоциональная устойчивость**, которая характеризуется общей адаптированностью, приспособленностью человека к жизни, выраженную в эмоциональных параметрах, проявляющуюся в способности и потребности понимать свои и чужие эмоциональные состояния, управлять ими, своим настроением, вызывать, «заражать» желательными

эмоциями других людей и держать под контролем нежелательные, преодолевать отрицательные эмоциональные реакции, особенно умение найти им адекватное объяснение и реалистическое выражение; под фактором **эмоциональная экспрессия** мы понимаем способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои эмоции, проявляющуюся в умении вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции, обладать повышенным запасом радостного настроения и осознавать то, как проявляются его эмоции в поведении; фактор **эмпатии** включает в себя способность предвосхищать (прогнозировать) эмоциональное состояние другого, действовать в условиях дефицита исходной информации о нем, умение понять внутренний мир другого на основе сопереживаний, соучастия, отзывчивости постановки себя на место партнера (без утраты своего личного Я), а также способность к подражанию; и под фактором **рефлексия своих эмоциональных состояний** мы понимаем не только как процесс познания (знания, понимания, осознания) личностью самого себя и своих эмоциональных состояний, но и выяснение отношений к себе окружающих – как другие знают и понимают специалиста, его личностные особенности, эмоциональные реакции.

После определения структурных компонентов эмоциональной гибкости перед нами встала задача, связанная с проблемой выделения уровней сформированности эмоциональной гибкости у студентов педагогов-психологов.

Идея уровневости применительно к эмоциональной гибкости является необходимым условием в формировании и развитии структурных компонентов и их показателей.

При выделении и описании уровней эмоциональной гибкости мы учитывали общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта [2, с. 107].

В ходе теоретического исследования эмоциональной гибкости и результатов констатирующего эксперимента мы выделили пять уровней сформированности исследуемого феномена у будущих педагогов-психологов: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Для доказательства надежности получаемой информации мы опирались на работы Г. И. Саганенко и В. А. Ядова, которые доказали, что правильность и точность измерения можно повысить путем расчета относительной ошибки измерения, которая позволяет сопоставлять правильность замеров по двум и более шкалам разной чувствительности и устойчивости шкалы.

Проанализировав на чувствительность семичленную, пятичленную и трехчленную шкалы мы получили следующие результаты: относительные ошибки семичленной шкалы (0,25) и трехчленной (0,24) практически совпадали, а пятичленной были существенно выше (0,49); устойчивость по пятичленной, трехчленной и семичленной шкалам составило 99%, 95% и 75% соответственно. Следовательно, данный анализ позволил нам заключить,

что пятичленная шкала имеет более высокую устойчивость и приемлемую ошибку.

Нами был разработан механизм оценки уровня сформированности эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов, который включал в себя показатели структурных компонентов эмоциональной гибкости: эмоциональная устойчивость включала в себя – способность к пониманию своих и чужих эмоций, способность к управлению своих и чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание чужих эмоций, управление своими эмоциями, понимание своих эмоций, индекс жизненной удовлетворенности, эмоциональную устойчивость, склонность к преодолению страха, склонность к преодолению гнева; эмоциональная экспрессия – шкалу спонтанности, шкалу сензитивности, шкалу контактности, склонность к переживанию радости; эмпатия – общий уровень эмпатии, установки, интуитивный канал эмпатии, идентификация, эмоциональный канал эмпатии и рефлексия – шкалу самопонимания, рефлексию и адекватную личностную тревожность. Каждый показатель измерялся соответствующей ему диагностической методикой, баллы по которой соотносились со следующими уровнями: низкий уровень – 0 баллов, ниже среднего – 1 балл, средний 2 балла, выше среднего – 3 балла и высокий 4 балла. Таким образом, суммарный балл по всем показателям в нашем случае менялся в пределах от 0 до 88. Опираясь на выводы П. В. Новицкого [1] о том, что при 5%-ном уровне значимости распределение случайных величин подчиняется нормальному закону уровни сформированности эмоциональной гибкости определялись нами по методике шкалирования уровней сформированности эмоциональной гибкости, которая включала в себя 5 интервалов, характеризующих уровни низкий (0–18), ниже среднего (19–36), средний (37–54), выше среднего (55–72) и высокий (73–88). Решение вопроса о том, на каком уровне сформированности эмоциональной гибкости находится будущие педагоги-психологи, принимался на основе сравнения полученного им суммарного балла со шкалой измерения уровня.

Предложенная диагностическая программа оценки уровня сформированности эмоциональной гибкости апробировалась нами в ходе констатирующего эксперимента и использовалась в обучающем эксперименте, а затем применялась на этапе контрольного эксперимента с целью выявления изменения уровня эмоциональной гибкости у студентов будущих педагогов-психологов до и после эксперимента.

Выделение уровней сформированности изучаемого феномена потребовало разработки оценочного листа – качественного описания уровней сформированности эмоциональной гибкости по выделенным показателям.

Раскроем их содержание. **Низкий уровень** сформированности эмоциональной гибкости у студентов педагогов-психологов характеризуется отсутствием следующих способностей: к пониманию и вербальному описанию своих и чужих эмоциональных состояний на основе внешних проявлений эмоций (мимики, жестикуляции, звучания голоса); к осознанию своих

эмоций, что проявляется в отсутствии умения к распознаванию и идентификации своих эмоций, понимания причины их возникновения; к управлению своими эмоциями. Студенты, находящиеся на данном уровне, не умеют: выражать свои эмоции в социально допустимой форме, что внешне проявляется в эмоциональной экономии, отсутствии позитивного взгляда на мир, неадекватном, избирательном эмоциональном реагировании с преобладанием эмоций страха, гнева; снижать интенсивность нежелательных эмоций; эмоционально воздействовать на людей; «заражать» их положительными эмоциями, вышесказанное проявляется в низкой адаптивности, неприспособленности человека к жизни, психологическом дискомфорте, падании общего тонуса и ослаблении нервной системы. У респондентов низкого уровня сформированности эмоциональной гибкости наблюдается заторможенность в выражении эмоций; скованность в поведении; хаотичность в движениях; низкий порог в отношении фрустрации, такие личности избегают требований действительности, раздражительны, сердиты, обидчивы, эмоционально возбудимы, имеют невротическую симптоматику (фобии, нарушения сна, психосоматические расстройства). Отмечается ригидность личности по отношению к внутренним состояниям других людей. На данном уровне сформированности эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов проявляются установки, препятствующие эмпатии: они стараются избегать личных контактов, считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедили себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Студенты данного уровня сталкиваются с затруднениями в установлении глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактах с людьми, диагностируется неадекватная личностная тревожность, низкая способность к рефлексии своих эмоциональных состояний, отсутствует стремление к самопониманию.

Уровень сформированности эмоциональной гибкости у студентов педагогов-психологов **ниже среднего** характеризуется слабо развитыми способностями: к пониманию чужих эмоциональных состояний на основе внешних проявлений эмоций (мимики, жестикологии, звучания голоса), к осознанию своих эмоций, т. е. редко правильно распознают и идентифицируют свои эмоции, с трудом понимают причины их возникновения, к управлению своими эмоциями; обладают не выраженной способностью к вербальному описанию своих эмоций: наблюдается импульсивность, хаотичность во внешнем (вербальном) проявлении своих эмоций; отсутствует интуитивное восприятие эмоционального состояния другого человека, не умеют снижать интенсивность нежелательных эмоций, вызывать у других людей положительные или отрицательные эмоциональные состояния, воздействовать на людей, «заражать» их положительными эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, т. е. низкий уровень эмоциональной устойчивости. У студентов наблюдается низкий порог в отношении фрустрации, предрасположенность к невротической утомляемости, раздражительности, эмоциональной возбудимости, к

отрицательным эмоциональным реакциям: страху, гневу. На данном уровне сформированности эмоциональной гибкости у студентов проявляются установки, препятствующие эмпатии, затрудняющие действие всех эмпатических каналов: человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия, поэтому личность сталкивается с затруднениями в установлении глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми, диагностируется неадекватная личностная тревожность. Чаще всего будущие педагоги-психологи, находящиеся на данном уровне сформированности исследуемого феномена не стремятся к рефлексии и самопониманию своих эмоциональных состояний.

Средний уровень сформированности эмоциональной гибкости отражает способность студентов педагогов-психологов чаще всего понимать чужие эмоциональные состояния на основе внешних проявлений эмоций (мимики, жестикуляции, звучания голоса). Проявляются некоторые способности к осознанию своих эмоций: распознаванию и идентификации, пониманию причин их возникновения, хотя встречаются ошибки в вербальном описании своих эмоций. Будущие специалисты способны в некоторых случаях управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и контролировать нежелательные, т. е. эмоциональная стабильность превалирует над нестабильностью. Иногда у студентов данного уровня эмоциональной гибкости наблюдается способность эмоционально воздействовать на людей, «заражать» их положительными эмоциями, выражать эмоции в социально допустимой форме; уменьшено количество эмоций страха, гнева. На этом уровне у будущих педагогов-психологов проявляются некоторые сформированные установки, способствующие эмпатии: стараются устанавливать личные контакты, во многом считают уместным проявлять любопытство к другой личности, не спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих. В некоторых случаях студенты способны устанавливать глубокие и тесные эмоционально насыщенные контакты с людьми; в большинстве случаев диагностируется адекватная личностная тревожность. Чаще всего они стремятся к рефлексии и самопониманию своих эмоциональных состояний.

Опишем уровень сформированности эмоциональной гибкости **выше среднего**. Студенты, находящиеся на данном уровне характеризуются достаточно выраженными способностями: к пониманию эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций (мимики, жестикуляции, звучания голоса); к контролю внешних проявлений своих эмоций; к правильному вербальному описанию своих эмоциональных состояний; к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми. У будущих педагогов-психологов наблюдается: стремление к осознанию своих эмоций, а именно их распознаванию и иденти-

фикации, пониманию причин их возникновения; способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций (возможна, склонность к манипулированию людьми); высокая потребность (а вместе с ней и хорошо сформированная способность) управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, т. е. эмоциональная устойчивость. Студенты данного уровня обладают повышенной чувствостью к внутренним состояниям других людей, уверенностью в себе, они не подвержены случайным колебаниям настроения, трезво оценивают действительность, активны, обладают эмоциональной зрелостью, т. е. способны справляться со своими страхами, и отрицательными эмоциональными состояниями (гнев, сердитость, раздражение, негодование). Обладают значительным запасом радостного настроения, даже в трудных ситуациях не теряют хорошее расположение духа, всякие огорчения у них быстрее сглаживаются, чутко отзываются на любое приятное возбуждение, противодействует всяким последствиям огорчения. Студенты, находящиеся на данном уровне сформированности эмоциональной гибкости, способны видеть поведение партнеров (т. е. обладают интуитивным восприятием); действовать в условиях дефицита исходной информации о них; понять партнера на основе сопереживаний, постановки себя на его место; к идентификации, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на него. Данный уровень характеризует личность умеющую выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции; хорошо развита рефлексивность своих эмоциональных состояний, самопонимание.

Высокий уровень сформированности эмоциональной гибкости у студентов педагогов-психологов характеризуется следующими ярко выраженными способностями: к пониманию эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса); к грамотному и уместному ситуации контролю внешних проявлений своих эмоций; чуткости и отзывчивости к внутренним состояниям других людей; к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, к пониманию причин их возникновения, в связи, с чем хорошо развиты рефлексивные способности своих эмоциональных состояний; к правильному вербальному описанию своих эмоциональных состояний; к подражанию и гибкости эмоций. Хорошо сформирована способность вызывать у других людей тех или иных эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций (правда, возможно, склонность к манипулированию людьми), видеть (прогнозировать) поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании (т. е. обладать интуитивным восприятием человека). Будущие педагоги-психологи, находящиеся на данном уровне сформированности эмоциональной гибкости, обладают способностью естественно и адекватно ситуации выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции; способны к быстрому установлению глубоких

и тесных эмоционально насыщенных контактов. В большинстве ситуаций такие личности веселы, довольны, радостно настроены, даже в трудных условиях не теряют хорошего расположения духа, всякие огорчения быстрее сглаживаются, чутко отзываются на любое приятное возбуждение, противодействуют всяким последствиям огорчения. У студентов данного уровня сформированности исследуемого феномена наблюдается высокая потребность (а вместе с ней и ярко сформированная способность) управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, т. е. эмоциональная устойчивость. Такие личности отлично справляется со своими страхами, они не являются для них преградой в установлении отношений или в решении жизненных проблем, а также отрицательными эмоциональными состояниями (гнев, сердитость, раздражение, негодование); у них хорошо сформировано умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера, т. е. эмоционально отзывчивы. Постоянно стремятся к самопониманию.

Итак, феномен эмоциональной гибкости, рассматриваемый со стороны своей структуры, представляет собой целостное образование, состоящий из четырех компонентов: эмоциональной устойчивости, эмоциональной экспрессии, эмпатии и рефлексии эмоциональных состояний, взаимосвязанных и взаимообусловленных между собой. Экспериментальное выделение уровней развития является показателем развитости эмоциональной гибкости, это дает возможность измерять ее как в количественных, так и в качественных характеристиках, что очень важно в дальнейшем ходе нашего исследования – выделении эффективных механизмов формирования эмоциональной гибкости у студентов педагогов-психологов.

Библиографический список

1. **Новицкий, П. В.** Метрология [Текст]/ П. В. Новицкий. – М., 1979. – 112 с.
2. **Самарокова, И. В.** Формирование эмоциональной культуры будущего учителя: монография. [Текст]/ И. В. Самарокова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 205 с.

УДК 37.01

Гольберт Евгения Владимировна

Старший преподаватель кафедры психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, evg5539@yandex.ru, Чита

**ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ О СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

Golbert Evgeniya Vladimirovna

The senior teacher of the education's psychology chair, Zabaykalsky humanitarно – pedagogical university of N. G. Chernyshevsky's, evg5539@yandex.ru672005, Chita

**INVESTIGATING OF THE CHILDREN'S SENIOR UNDER
SCHOOL AGE NOTIONS ABOUT FAMILY RELATIONS**

Семья как малая группа создает своим членам такие условия для эмоциональных проявлений и удовлетворения эмоциональной потребности, которые дают возможность человеку ощущать свою принадлежность к обществу. Семья отличается от других малых групп многообразием, глубиной и длительностью связей, объединяющих ее членов. Именно эти особенности семьи делают её незаменимой в воспитании подрастающего поколения, т. к. они обеспечивают длительное, глубоко эмоциональное и многостороннее влияние на формирование личности ребенка.

На важность влияния семьи на воспитание ребенка указывали педагоги и психологи. По мнению Б. И. Кочубея, В. К. Лосевой, А. И. Лунькова, А. С. Макаренко, В. Сатир, А. И. Сорокиной, Е. Токаревой, большое значение в развитии полноценных семейных отношений имеет дошкольный возраст, когда дети, воспитываясь в семье, приобретают представления о семейных ролях, которыми наделены их родители. Именно дошкольный возраст является сенситивным периодом в формировании представлений о своих правах и обязанностях как сына, мужа и отца, члена семьи, соответственно – дочери, жены, матери. [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Проведенное нами исследование отношений ребенка с близкими ему людьми позволяет выявить тех важных лиц, которые включаются или исключаются из представлений детей о семье.

Представление ребенка о семейных отношениях рассмотрены посредством составления образцов реальной, идеальной и будущей семьи ребенка.

Дети определили следующую модель представлений о семейных отношениях: во главе семьи стоит мать, которая эмоционально более близка к ребенку, это рефлексия ребенка на ее отношение. Мама чаще хвалит его за успехи и достижения, жалеет при неудачи, дает больше положительных эмоций и телесного контакта. Многие дети делятся своими горестями и радостями именно с мамой, не боясь быть отвергнутыми или наказанными ею. А наказания или страх наказания, которые допускаются, больше связа-

ны с другими членами семьи: «Вот придет отец...», «Расскажу отцу, он...». Кроме того, жизнедеятельность детей чаще связана с матерью, чем с отцом. В рассказах о семье можно услышать: «Мама готовит, убирает, гладит, шьет мне платья, читает, занимается со мной, и т. д.», т. е. ребенок, в большей степени, наблюдает за ролью женщины в семье как матери, жены, хозяйки, хранительницы очага. Он замечает, что ее семейные роли, обычно, направлены на него и остальных членов семьи и значительно реже, она что – то делает для себя: «читает, играет на компьютере и т. д.». Во время перечисления обязанностей мамы одна девочка увлекшись этим занятием с грустной интонацией сообщила: «Как тяжело быть мамочкой!...». То, что женщина занята на производстве, «мама работает», отмечают не все дети работающих матерей, и если упоминают об этом, то в скользь.

Далее следует отец, т. е., дети понимают, что он, так же как и мама, является необходимым членом семьи, но при этом наделяют его функциями, которые чаще выполняются вне дома: экономические и досуговые, например: «Папа работает, ездит на машине, делает ремонт, ловит рыбу или охотится, учит меня чинить, дрова колет и т. д.». При этом почти все дети отмечают, что папа должен быть главным, но на данный момент главная - мама.

Некоторые дети во главу семьи ставят бабушку: «Бабушка играет со мной, занимается, читает мне, помогает маме и т. д.», но она оценивается ими с позиции эмоциональной приближенности. Участие бабушки в семейных отношениях расценивается ребенком как необходимое именно потому, что она достаточно много времени проводит с ним, удовлетворяя тем самым потребности в эмоциональном общении, она часто положительно оценивает ребенка, с точки зрения подобия себе, но уже не части собственного «Я», тем самым, относясь терпимее к его потребностям. Если же бабушка дает отрицательную оценку поступкам ребенка, то делает это открыто, не пряча свое недовольство: «Бабушка честно ругается...», «Бабушка меня любит, но иногда ругает...».

Следующее место в иерархии семейных отношений занимают братья и сестры, которые много времени проводят с ребенком, создают ему конкуренцию в отношениях со взрослыми членами семьи и ближайшего окружения, а также чаще могут давать негативные оценки: «Она всегда ябиднячает...», «Когда мы играем, она всегда учительница, а я то же хочу...», «Мы всегда вместе помогаем...», «Он меня защищает...» и т. д.

Последние место занимают другие родственники ребенка (тети, дяди) и близкие друзья семьи. Эти люди чаще могут давать отрицательные оценки, которые вследствие малого числа контактов и их насыщенности, запоминаются ребенком.

Значительных расхождений в представлениях детей воспитывающихся в полных и неполных семьях нами выявлено не было. Но отношения ребенка с близкими взрослыми построены таким образом, чтобы компенсировать отсутствие отца. Нами отмечено, что дети, воспитывающиеся в неполных семьях, включают в состав семьи отсутствующих отцов: «За мной придет

папа, и мы пойдем гулять и т. д.», или наделяют функциями отца дедушек или друзей семьи. Иногда, дети, рассуждая на тему отцов с завистью рассказывают об их наличии у других детей: «Петька вчера с папой в гараж ходил и Коля, (вздыхает), а у меня нет папы. Есть Саша (дядя), но когда он приедет...». Мама Миши П. рассказывала, что когда ее сын подрастал, несколько раз спрашивал у мужчин из семьи (дедушки, дяди и мужа подруги) можно ли их называть папой, обещая при этом, что будет хорошо себя вести. И лишь в категории «будущая семья» 36,6% детей воспитывающихся без отца не указывают на наличие в будущем супруга: «Будем жить Я, мама и мои дети». Нами отмечено, что эти дети растут в семье, где женщины сложно переживали ситуацию развода и в данный момент негативно отзываются о своем браке. Такие дети рассказывают, что папа плохой, он их не любит, без него лучше и т. д.

Так же следует отметить, что лишь 4,3% детей отмечают присутствие в будущей семье других родственников, что представляется возможным объяснить близкими эмоциональными отношениями с данными людьми и желанием переноса этих отношений на будущую семью. В высказываниях детей можно услышать: «Я ее люблю...», «Я хочу быть как он...», «Мне нравится когда он (она) приходит...».

Т. о., можно говорить о том, что ребенок, в достаточной мере зная, какую ролевую функцию в семье выполняет каждый названный им взрослый, выделяет главенствующие роли в семье, опираясь на эмоциональные предпочтения. Т. е. первенство отдается тем взрослым, которые в большей степени и активнее принимают участие в его жизнедеятельности.

На основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами были выделены следующие показатели семейных отношений: поле представлений, внутреннее психологическое пространство, вклад в семью, система отношений.

Представленные выше показатели мы рассматриваем на трех уровнях:

- когнитивный – характеризуются тем, что информация находится на уровне представлений, знаний, и убеждений.
- эмоциональный – выражаются в общем – позитивном или негативном отношении субъекта к образу представлений;
- поведенческий – выражается в реализации знаний об образе представлений в деятельности.

Мы считаем, что согласованность знаний, представлений и установок супругов, определяет тип взаимодействия: «контактный» либо «конфликтный», а их различие может играть существенную роль в дестабилизации семьи.

Полученные результаты исследования в соответствии с выделенными нами 4-мя критериями моделей семейных отношений распределились следующим образом:

1 модель: Поле представлений: В ходе беседы и наблюдения выяснилось, что все дети, отнесенные нами к данной модели семейных отношений

в достаточной степени обладают знаниями о семейных отношениях. Они без затруднений называют всех необходимых членов семьи, а так же определяют, кто из них должен присутствовать обязательно, а кто нет. Кроме того, дети с легкостью, в силу возрастных особенностей, определяют функции семьи. Дети с готовностью рассказывали о внутрисемейных отношениях, подкрепляя свои высказывания примерами.

Внутреннее психологическое пространство: Дети, отнесенные нами к данной модели семейных отношений, любят бывать в гостях, с удовольствием принимают у себя других, как взрослых, так и детей. Они готовы делиться игрушками и с удовольствием рассказывают, в какие игры они играли. Так же эти дети любят оставаться у бабушек и дедушек, они не воспринимают данное обстоятельство как средство, с помощью которого родители пытаются от них «избавиться».

Такие дети предпочитают заниматься с родителями совместной деятельностью: «Мы ходили...», «Мы смотрели...», т. е. часто в рассказах употребляется местоимение «Мы».

Вклад в семью: Так же как и родители, дети, приоритет в вопросах экономики семьи отдают мужчине, а в решении бытовых вопросов, связанных с ведением хозяйства приоритет, отдается женщине. Дети без затруднений распределяют роли в бытовых вопросах между мужчинами и женщинами, а так же указывают на то, что по хозяйству при выполнении женских функций, они помогают маме, а мужских – папе. При этом, уточняя, что все должны помогать друг другу. А так же дети легко перечисляют те семейные обязанности, которые имеют сами.

Так же, нами отмечено, что дети, относящиеся к этой модели семейных отношений отмечают, что оба супруга должны заниматься воспитанием ребенка.

Система отношений: Дети, представления которых отнесены нами к I модели семейных отношений, определяют микроклимат своей семьи как благополучный. Они в равной степени готовы поделиться своими горестями и радостями с обоими родителями.

II модель: Поле представлений: Дети, отнесенные нами к данной модели семейных отношений, так же как и в предыдущей, называли необходимых членов семьи, но чаще указывали на присутствие прародителей, отмечая при этом, что «... а еще бабушка, но она в гости приходит» и т. д. Тем не менее, во время беседы периодически ребенком вспоминались и другие родственники. Дети так же были названы и семейные функции при ответе на вопрос «А зачем нужна семья?», но в отличие от предыдущей группы для этого потребовалось задать ряд наводящих вопросов.

Внутреннее психологическое пространство: Так же как и в предыдущей группе, дети любят бывать вне семьи, но не всегда довольны тем, куда они идут в тот или иной момент. Некоторые отмечают, что с теми детьми, с которыми им иногда приходится общаться не интересно, потому что они являются старшими или младшими, или что они «глупые и капризные, а еще

обижают...». Такие дети любят бывать у бабушек, но не очень часто и тогда, когда прародители готовы предоставить одобренную самим ребенком развлекательную программу, при этом, такие дети любят, что бы на ночь они обязательно были дома.

Эти дети так же не отказываются от совместной деятельности, но предпочитают это делать по собственной инициативе, а предложения родителей внимательным образом рассматриваются и выносятся решение: «а может лучше...», «мне не хочется...» и т. д.

Вклад в семью: Так же как и в предыдущей модели семейных отношений, приоритет в вопросах экономики семьи отдается мужчине. Но при ответе на вопросы, детям чаще приходилось задавать уточняющие вопросы. Достаточно часто, они начинали свой ответ с наделения той или иной функцией мать, а чуть позже изменяли вариант ответа. Кроме того, в некоторых случаях внутрисемейные функции распределяются между ближайшими родственниками.

Дети, относящиеся к этой модели семейных отношений, отмечают, что мама должна помогать папе, а ребенок маме, или девочка должна помогать маме, а мальчик – папе. А так же воспитанием мальчика, должен заниматься папа, а девочки – мама. Т. е. можно говорить о том, что в представлениях детей II модели семейных отношений, сформированы по типу главенства. Кроме того, дети свои обязанности в семье определяли как: «заниматься», «помогать» и не давали им развернутой характеристики.

Система отношений: Дети, представления которых отнесены нами ко II модели семейных отношений, определяют микроклимат своей семьи как благополучный. Но, тем не менее, радостями они в первую очередь делятся с папой, а огорчениями с мамой. Это может свидетельствовать о том, что дети чаще получают положительно окрашенные эмоциональные ощущения от матерей, чем от отцов.

На вопрос: «Если бы дома долго никого ни было, как бы тебе хотелось, что бы кто первым зашел в комнату?», они отвечают: «Мама, а потом папа и бабушка». Но, тем не менее, дети говорят о том, что когда вырастут, они хотят вести себя так же как родители, и готовы играть со своими детьми так же, как сейчас с ними играют их родители.

III модель: Поле представлений: Дети, отнесенные нами к третьей модели семейных отношений без затруднений перечисляли людей, которых они относят к проживающим в их семье. Но в отличие от предыдущих, сюда относились все близкие родственники, с которыми ребенок время от времени общается. На вопрос «Зачем нужна семья?», дети отвечали: «Жить вместе», «Играть» и т. д. Т. е. представления о функциях семьи у детей сформировано не четко.

Внутреннее психологическое пространство: Дети, отнесенные нами к данной модели, по большей части любят находиться дома, а если и соглашаются пойти в гости, то только к хорошо знакомым людям. Они не часто составляют компанию своим родителям и с нежеланием принимают гостей

у себя. Если же такое случается, то без удовольствия делятся своими игрушками и предпочитают не делиться своими игрушками. С бабушками и другими родственниками общаются с неохотой, не любят оставаться у них переночевать, предпочитая оставаться дома.

Вклад в семью: Дети, отнесенные нами к III модели семейных отношений приоритет в вопросах экономики семьи, так же отдают мужчине, но при этом не исключается и мать, женщина. При выяснении семейных обязанностей, дети перечисляли те из них, которые традиционно относятся к женским. Функции же отца в семье дети чаще определяют как «работать», «ездить на машине», «ремонттировать машину» и т. д., т. е. определяются те функции, которые непосредственно связаны с внешними факторами. Свои же обязанности дети перечислить не смогли, ответив на вопросы «не знаю», «у меня их нет» и т. д. по мнению ребенка все должны помогать маме.

Так же, приоритет в вопросах воспитания детей отдается матери и ближайших родственников (бабушки, тети), они чаще занимаются с ребенком, играют с ним, гуляют и т. д. Ребенок уточняет, что «папа работает, а мы гуляем», «бабушка меня заберет, и пойдем в гости» и т. д.

Система отношений: Нами отмечено, что дети, определяют микроклимат в семье как неблагоприятный. Часто, они готовы поделиться своими приятными и неприятными впечатлениями сначала с животными, потом с бабушкой, мамой и лишь потом с отцом. Они чаще, чем другие дети боятся наказания со стороны отца и матери, а так же отмечают, что когда вырастут будут вести себя по другому, причем не всегда уточняя как.

Нами отмечено, что существенных разногласий между детьми воспитывающихся в полных и неполных семьях нет. Отличие проявляется только в том, что дети, из неполных семей представляя ролевые функции отца в семье, все же отмечают, что их выполняет мать. Так же нами отмечено, что даже при упоминании обоих родителей, ребенком при перечислении на первое место ставится мать. Например, на вопрос: «Кто в твоей семье главный», ребенок отвечает: «Мама и папа». Что на наш взгляд может свидетельствовать о большей эмоциональной близости, а соответственно и значимости роли матери, чем роли отца в семье. В соответствии с характеристиками яркости, четкости и полноты представлений нами выделены модели семейных отношений у детей в полных и неполных семьях.

У большинства детей воспитывающихся в полных семьях представления о моделях семейных отношений свойственны I и II моделям. У детей, воспитывающихся в неполных семьях, этот показатель несколько ниже. В III же модели, наоборот. В данном случае, большее число детей, воспитывающихся матерями, чем детей, воспитывающихся обоими родителями, отнесены нами к III модели семейных отношений.

Данные показатели, можно объяснить тем, что дети из полных семей имеют больше возможности, чем дети из неполных семей, наблюдать за внутрисемейными и межполовыми отношениями, а так же ролевыми отношениями в семье, примеривая эти роли на себя. В неполных же семьях,

часто, роль отца исполняет кто – либо из родственников мужского пола. В случаях, когда отец участвует в воспитании ребенка, ролевые функции в семье смазаны и не дают детям полного представления о межполовых и внутрисемейных отношениях. Кроме этого, мать вынуждена совмещать по мере возможности как мужские, так и женские внутрисемейные роли.

Нами отмечено, что нет ни одного ребенка, представления которого соотносились бы с показателями IV модели семейных отношений, что может быть следствием отсутствия данной модели у матерей, которые эмоционально более близки к ребенку и в большей степени влияют на построение его взаимоотношений во внутрисемейном пространстве, чем отцы.

Т. о. нами сделан вывод о том, что неблагоприятная эмоциональная атмосфера в семье прямым образом задаёт положительный или отрицательный фон ощущений у ребенка и влияет на формирование представлений детей о семейных отношениях.

Библиографический список

1. **Кочубей, Б. И.** Мужчина и ребенок.[Текст]/ Б. И. Кочубей. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
2. **Лосева, В. К.** Техника ролевой игры [Текст]/ В. К. Лосева, А. И. Луньков // Семейная психология и семейная терапия № 4, – 1998.
3. **Макаренко, А. С.** Книга для родителей.[Текст]/ А. С. Макаренко. – М.: Учпедгиз, 1950. – 360 с.
4. **Сатир, В.** Как строить себя и свою семью.[Текст]/ В. Сатир. – М.: Педагогика – Пресс, 1992. – 192 с.
5. **Сорокина, А. И.** Дидактические игры в детском саду. [Текст]/ А. И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. 98 с.
6. **Токарева, Е.** Женское одиночество. [Текст]/ Е. Токарева. // Узы брака, узы свободы. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 205 с.

УДК 378.01

Рябцева Инна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, геологии и методики преподавания географии Кузбасской государственной педагогической академии, Ryabtseva2010@mail.ru, Новокузнецк

**ИДЕЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Ryabtseva Inna Vladimirovna

The dot sent of psychology-pedagogical kafedra of Kuzbass Academy of state service, Ryabtseva2010@mail.ru, Novokuzneck

**THE IDEA OF PREPROFILE TRAINING AND PROFILE
EDUCATION IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL SCIEN**

На современном этапе развития системы образования актуализируются вопросы организации и осуществления предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся. Реализация этой идеи предполагает осуществление дифференциации образования, позволяющей учитывать интересы, склонности и способности школьников, профессиональные намерения подростков в отношении продолжения образования.

При всей новизне рассматриваемой проблемы в истории развития образования в нашей стране накоплен значительный опыт организации дифференцированного обучения.

Начиная с XVII–XVIII вв., в эпоху Петра I, создаются разные типы учебных заведений: церковные и светские школы, последние предполагают изучение специальных наук, по существу становятся профессиональными. Важное место в системе знаний получают математика, география, навигация, инженерия, медицина, артиллерия и прочие. С 1714 г. создаются цифирные школы, как этап подготовки к получению профессионального образования. В 1716 г. в Карелии на Петровском заводе открылась первая в России горнозаводская школа по подготовке квалифицированных рабочих и мастеров. Учащиеся приобретали практические навыки, изучая доменное, горное, кузнечное дело, среди «полезных наук» была география.

Создание школ соответствующих будущей профессиональной деятельности ширилось, появились артиллерийско-инженерная школа, Московская инженерная школа, Петербургская инженерная школа, Петербургская артиллерийская школа, гарнизонная школа, адмиралтейская школа, Московская школа математических и навигационных наук. Их целью стала подготовка военных и инженерных кадров.

Начиная с XVIII в., во всех учебных заведениях нашей страны акцент был сделан на будущую профессиональную подготовку выпускников, обучение носило практико-ориентированный характер, выраженный в прикладной

направленности его содержания. В целом, в России в эпоху развития науки и производства начинают существовать два типа школ: светские общеобразовательные с дальнейшей подготовкой к поступлению в университет и профессиональные школы, способные подготовить квалифицированных работников по разным специальностям.

Расцвет российской экономики начала XVIII в. привел к реформе образования. Значимой стала мысль о том, что широкое общее образование должно предшествовать профессиональному. Поэтому со среднего школьного возраста закладывается основа профессионального образования, состоящая в необходимости привития учащимся навыков ремесел сообразно их индивидуальным способностям и возможностям.

Актуальность идеи ранней профессионализации проверена практикой развития образования на разных его этапах, начиная с петровских времен и по настоящее время. Так основой предпрофильной подготовки учащихся современной школы является задача формирования их готовности к выбору индивидуальной траектории продолжения обучения, поэтому вполне оправдан профориентационный характер образования.

Со второй половины XVIII в. проявился сословный характер воспитания в России. Однако дифференциация образования сохранилась: кадетские корпуса, «благородные» пансионы, школы домашнего воспитания. Остальные школы стали общеобразовательными, сочетающими общую образованность человека с профессиональными знаниями и умениями. После реформы образования (1782–1786 гг.) по всей территории страны создаются народные училища 2-х типов: в губернских городах – главные народные училища (5 лет обучения), в селах – малые (2 года обучения). Существующие единые учебные планы кроме предметных знаний, включали практико-ориентированные – по домоводству, искусствам, ремеслам для подготовки школьника к профессиональной деятельности. Значение приобретают те знания, которые имеют прикладной характер.

Таким образом, в России на протяжении XVII–XVIII веков сложилась дифференцированная система образования, а его содержание носило в основном практико-ориентированный характер, то есть образование выполняло заказ общества по подготовке человека к различным видам трудовой деятельности.

XIX в. ознаменовался новым этапом развития производительных сил. Обществу нужны были образованные люди, обладающие профессиональными знаниями и умениями. Просветительские реформы в России были связаны с появлением разных типов учебных заведений: приходские и уездные училища, гимназии, лицеи. С 60-х г. согласно нового «Устава гимназий и прогимназий» все гимназии стали дифференцировать на *классические*, имеющие целью дальнейшее классическое университетское образование и *реальные гимназии*, для подготовки учащихся к поступлению в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения. По содержанию образования реальные гимназии включали больший объем часов на изу-

чение предметов естественного цикла и получение практико-ориентированных знаний, чему способствовали и созданные в тот период времени первые специализированные кабинеты. В 1872 г. «Устав реальных училищ» закрепил существование нового типа учебных заведений – реальные училища, которые подразделялись на последнем году обучения на три отделения: механико-техническое, химико-техническое, общеобразовательное. Такая дифференциация образования позволяла профессионально ориентировать учащихся после окончания срока обучения (семь лет) для выбора видов практической деятельности.

В целом, развитие промышленного производства в России и обращенность ее к опыту зарубежных стран позволили изменить существующую систему образования, придать ей дифференцированный характер.

Выдающиеся российские педагоги К. Д. Ушинский, К. П. Победоносцев, В. И. Водовозов и другие на гребне происходящих перемен приветствовали идею подготовки школьников к практической жизни, считали, что привитие учащемуся любви к труду и воспитание из подростка активного труженика является главной целью образования. Педагогическая наука и практика в конце XIX начале XX вв. стремилась не только к созданию дифференцированной системы образования, но и к глубокому изучению личностных особенностей индивида с тем, чтобы выполнить социальный заказ развивающегося общества: подготовить высококвалифицированные кадры, опираясь на развитые в процессе обучения интересы и склонности личности, трудовые навыки подростков, с учетом индивидуальных особенностей и запросов человека.

В России конца XIX начала XX вв. была принята четкая дифференциация образования и выразилась в следующих типах образовательных учреждений. Это классические гимназии, позволяющие продолжить образование в университете и реальные училища, связанные с получением определенной профессии. Кроме того были распространены духовные семинарии, военные учебные заведения, женские гимназии, институты благородных девиц, епархиальные училища, кадетские корпуса, дворянские учебные заведения. С целью получения первоначальных профессиональных навыков Министерство народного просвещения выступило за введение в содержание работы начальной школы предметов, позволяющих дать учащимся предварительную профессиональную подготовку. Ученые поддерживали так популярную на западе и в США идею связи обучения с жизнью, то есть приобретение школьниками опыта практической, трудовой деятельности при условии сочетания общих и профессиональных знаний.

Наиболее разработанным оказался проект реальной школы И. А. Анопова (8 лет обучения) в учебный план которой были введены предметы, имеющие прикладной характер (ведение сельского или городского хозяйства, работа на промышленных предприятиях, в системе транспортных услуг – на железной дороге и прочее). География наряду с другими рассматривалась как прикладная наука.

Таким образом, реализовывалась цель сближения общей и профессиональной подготовки, теории и практики. Одной из форм трудового обучения рассматривалась профессиональная ориентация.

Реформирование системы образования начала XX в. привело к дифференциации образования на старшей ступени обучения. С 1901 г. в России вводится единый учебный план и две ступени обучения: а) первая ступень (3 года обучения) предполагает для всех единую общеобразовательную подготовку; б) вторая ступень (4 года обучения) предполагает гуманитарно-классическое, новогуманитарное, реальное образование с преобладанием естественных наук, реальное образование с преобладанием математических наук. Во всех предметных областях было рекомендовано сочетать теоретические и практические занятия. В этой связи в географии, например, предполагались практикумы по построению графиков, диаграмм, схем, картограмм, неотъемлемой частью стала работа с картами. С целью подготовки учащихся к профессиональному образованию в школе изучались основы разных ремесел, профессий, практиковалось использование реальных орудий труда.

В начале XX в. Россия оказалась на пороге промышленной революции также как и многие другие развитые страны. Однако большей частью сельское население нашей страны было безграмотным, а время диктовало условия быстрого насыщения рынка труда высококвалифицированными специалистами на предприятиях и в сельском хозяйстве. В центральной России получают распространение коммерческие училища, подчиненные отраслевым министерствам, сельские гимназии, связанные напрямую с сельскохозяйственным трудом. Сторонниками связи обучения с жизнью выступили К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко. В 1905 г. они начали работу над созданием нового типа школ, включающих общую и профессиональную подготовку. В целом, создавался образ «новой» трудовой школы, где труд рассматривался как средство развития личности.

Происходили преобразования не только школьной инфраструктуры, но и содержания образования. В учебный план в большем, чем раньше объеме были включены предметы естественнонаучного и художественного циклов, ручной труд. Впервые введены занятия по выбору в виде факультативов, кружков, клубов по интересам. Из форм учебной деятельности предпочтение отдавалось лабораторным исследованиям, экскурсиям, работе в мастерских.

География как школьный предмет с точки зрения практических целей предоставлял ученику разнообразное поле деятельности с использованием практикумов на местности, наблюдений, экспериментов и опытной работы.

Трудовой принцип обучения, положенный в основу обучения в «новой» трудовой школе понимался как соединение преподавания с самостоятельной деятельностью школьников и их трудовым обучением. Важнейшим документом того времени явилось «Положение об единой трудовой школе» (30.09.1918 г.). В нем впервые высказана мысль о политехническом харак-

тере общего образования. «Труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, школьники принимают живое участие во всех трудовых процессах школьной жизни» [2, с. 135].

В изложении основных принципов единой трудовой школы (16.10.1918 года) находим актуальные и для современного образования положения: 1) усвоение знаний через деятельность (познавательную, художественную, творческую, коммуникативную) с использованием активных форм обучения (игра, труд); 2) практико-ориентированный характер обучения (знакомство учащихся с теми знаниями, которые пригодятся в жизни, разными видами земледельческого и промышленного труда); 3) политехнический принцип обучения с 14-ти летнего возраста, то есть «знакомство на практике с методами всех важнейших форм труда [2, с. 139] и преподавание учащимся главных приемов труда в области столярного, плотничного, токарного дела, резьбы по дереву, формовки,ковки, отливки, токарной обработки металла, сплавлении и спаивании металлов, закаливании, сверлильных работах, работах по коже, печатании, сельскохозяйственном деле и других».

Предлагалось учитывать индивидуальные особенности школьников, тем самым перед школой ставилась задача – удовлетворять индивидуальные познавательные запросы личности. В этой связи поощрялись «вольные занятия» учеников, заинтересованных в освоении отдельных предметов: личные исследования, сочинения, рефераты, модели, коллекции и т. п. Индивидуальный подход представлялся как индивидуальный маршрут для каждого школьника со своим набором интересующих личность занятий и темпом при освоении материала. Узконаправленный порядок обучения предполагал «сужение круга знаний, фиксирование внимания на специально выбранных предметах» [2, с. 138]. Школы второй ступени предлагалось сделать разнообразными в отношении рода труда, положенного в основу политехнической культуры. В живой связи с жизнью каждое производство должно стать источником изучения всего цикла общественных и естественных наук. «Текстильная фабрика, заводы металлургические и сахарные, деревообделочная мастерская, мореходство, сельские хозяйство, железные дороги и трамваи, почта и телеграф – все может быть в отдельности положено в основу преподавания системы наук» [2, с. 140].

В результате дифференциации образования стали выделять в старших классах три направления: гуманитарное, естественно-математическое, техническое. Отличительной чертой российского образования начала XX в. стало признание права каждого на полноценное образование. Высшей ценностью государства признана была личность с заложенными в ней задатками и склонностями, развитие которых способствует в дальнейшем процессу подготовке молодежи к жизни, самоопределения человека.

Актуальность изложенных большевиками положений в первых документах об образовании имеет место быть на современном витке развития российского общества XXI в., с обращенностью к человеку, признания его уни-

кальности, неповторимости, в этой связи основой процветания страны не случайно в настоящее время в России признан человеческий капитал. Как и в начале XX в. современное образование решает важную проблему преодоления противоречия между требованиями развивающегося общества к человеку и его индивидуальными интересами, склонностями, потребностями.

На протяжении 20-х–30-х годов XX в. в России несколько раз пересматривалась структура образования и ее возможные пути дифференциации. В 1919 г. новая система школьного образования утвердила две ступени обучения: а) единая трудовая школа (5 лет обучения); б) общеобразовательная школа (4 года обучения). Предлагалось создание школ с определенным уклоном на второй ступени обучения (О. Ю. Шмидт): педагогический, социально-экономический, сельскохозяйственный, индустриально-технический с целью подготовки учащихся с определенными профессиональными навыками в выбранной сфере деятельности. В 1920 г. постановлением Наркомпроса упраздняются девятилетние школы и вводятся два концентра (4 года обучения, 3 года обучения) на семь лет обучения с возможностью получения профессионального образования в техникумах, а затем в вузах. Однако с 1922 г. вновь основным типом школ становятся девятилетние, основой образования в школе второй ступени является политехническое образование и трудовое воспитание.

С 1926 г. в России начинают существование 2 типа школ: фабрично-заводские семилетки (в городах и рабочих поселках) и школы крестьянской молодежи (в селах и деревнях). Они давали набор практико-ориентированных знаний промышленного и сельскохозяйственного труда, отвечающих потребностям общества. К примеру, в постановлении Совнаркома РСФСР от 25.09.1929 г. «Об организации сельскохозяйственного образования в сельских школах и об улучшении постановки сельскохозяйственного образования в школах крестьянской молодежи» отмечалось, что сельская школа должна поставить главной своей задачей не только сообщение учащимся теоретических знаний, но и привитие школьникам практическим навыков в области сельского хозяйства необходимых для поднятия урожайности и коллективизации [2, с. 152]. В этой связи Народному комиссариату просвещения была поручена разработка плана работы сельских школ по птицеводству, мелкому животноводству, огородничеству, шелководству, опытнической работе, определению всхожести семян и т. п.

Содержание образования на второй ступени создавало условия для формирования первоначальных профессиональных навыков подростков, ориентации их в определенные сферы трудовой деятельности, то есть профессиональному самоопределению. Введение в учебные планы с 1929 г. теоретических занятий и практик по разного рода сельскохозяйственным работам (в городских школах по основам производства) можно сравнить с предлагаемыми в настоящее время Базисным учебным планом 2004 г. (предусматривает профильность обучения) социальными практиками и профессиональными пробами, которые также имеют целью ориентирование учащихся на выбор будущей сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, в России наблюдается тенденция реформирования образования в связи с потребностями общества, которое на рубеже XIX–XX вв. отличалось бурным развитием производства, механизацией труда и потребностью в высококвалифицированных кадрах. На что система образования ответила созданием условий, при которых учитывались индивидуальные особенности личности (механизмом решения вопроса стала дифференциации обучения) и реализацией главной задачи – развития личностных качеств в ходе практико-ориентированного обучения с целью самоопределения человека в сфере будущей профессиональной деятельности.

С 1934 г. и до середины XX в. в нашей стране действуют единый учебный план и единые программы обучения, наблюдается тенденция, когда «школа главное внимание уделяла необходимой подготовке учащихся в вузы, то есть общеобразовательной подготовке, что привело к абстрактности обучения молодежи, к отрыву школы от реальной жизни, слабой подготовленности оканчивающих школу к практической деятельности» [2, с. 48]. Выпускники школ не имели представлений об элементарных трудовых навыках, не знали систему существующих производств, а вместе с тем «технический прогресс требовал пополнения промышленности и сельского хозяйства молодежью», труд становился все более механизированным и предполагал умение человека общаться с совершенными станками, точными измерительными приборами, сложными чертежами, справочной литературой и т. д. [2, с. 48]. Возник вопрос реформирования системы образования, ее дифференциации на старшей ступени обучения и необходимости правильного соотношения в средней школе общего, политехнического и профессионального образования.

Изменения структуры и содержания образования предусмотрено было в постановлении от 12.11.1958 г., а затем и Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране». Предусматривалось с первой ступени обучения психологически готовить учащихся к возможному участию в общественно полезной деятельности и труде. В средней восьмилетней школе кроме широкой общеобразовательной подготовки предполагалось знакомство школьников с разнообразными видами труда. Ее объявили неполной средней общеобразовательной трудовой политехнической школой, цель которой – выявить имеющиеся у школьников склонности и создать условия для осознанного выбора профессии. Возможность получения профессионального образования после окончания восьмилетней школы положила основу для создания системы начального и среднего профессионального образования. Однако еще обучаясь в средней школе, учащийся мог в 9 классе получить квалификацию по избранной им профессии.

Дифференциация образования на старшей ступени проявилась в реализации следующих направлений обучения: физико-математического и технического, биолого-агрономического, социально-экономического и гуманитарного. С целью развития познавательных и профессиональных интересов

подростков и выявления наиболее одаренных школьников практиковалась уровневая дифференциация (создание при высших учебных заведениях кружков, студий, обществ юных физиков, математиков, *географов*, химиков, техников и прочее).

С 1966 г. вводятся две формы дифференциации образования: факультативные занятия в 8–10 классах и классы с углубленным изучением отдельных предметов. Во всех школах осуществляется профессиональное обучение, предполагающее знание основ производственного и сельскохозяйственного труда. В городах для расширения представлений школьников о профессиях организуются практические занятия на заводах и фабриках, в селах учащихся обучают работе на тракторах и комбайнах, предусматривается летняя практика. Тенденция получения школьниками общего образования и формирование у них первичных профессиональных знаний и умений просуществовала в нашей стране до конца 80-х г. XX в.

Изменение социально-экономической ситуации в России начала 90-х г. XX в. повлекло перестройку системы образования, выразившуюся множеством инноваций, в том числе и созданием новых типов образовательных учреждений: лицеев, гимназий, ориентированных на углубленное изучение учащимися разных образовательных областей. Уход от единообразия учебного плана и учебных программ, так долго существовавшего в нашей школе к инновационным преобразованиям привели к созданию в учебных заведениях профилей на старшей ступени обучения. Начиная с 1993 г., государство стремилось к единому пониманию профильного обучения, что выразилось в создании единых государственных стандартов образования.

С 2002 г. термины «предпрофильная подготовка», «профильное обучение» появляются в официальных документах Министерства общего образования России: концепции Модернизации российского образования на период до 2010 г. и концепции профильного обучения на старшей ступени обучения. В 2004 г. создается новый Базисный учебный план, предусматривающий реализацию профильного обучения в 10–11 классах и стандарты образования, разработанные для базового и профильного уровней обучения.

Итак, проведенный нами анализ возникновения идеи предпрофильной подготовки и профильного обучения показал, что сами понятия профильное обучение и предпрофильная подготовка достаточно современны. Однако, появившись в конце XX начале XXI в. как одна из форм дифференциации, имеют длительную историю существования от создания первых новых школ в Европе XVII в. по настоящее время. Особенно остро вставал вопрос о необходимости возникновения новых типов образовательных учреждений, а значит внутренней дифференциации, на этапах реформирования системы образования, связанной с социально-политическими и научно-техническими изменениями общества в целом. Именно каждому такому этапу в истории развития государств школа отвечала удовлетворением потребностей общества в воспитании квалифицированных специалистов, а значит,

проблема профильности всегда была тесно связана с профессиональным самоопределением, реализацией практико-ориентированного образования, направленного на раскрытие индивидуальных способностей и потребностей личности, приобретение ею необходимых знаний и умений о разных сферах труда.

Рассматривая предпрофильную подготовку как средство профессионального самоопределения личности раскроем в следующем параграфе настоящей работы содержательную сторону данного понятия.

Библиографический список

1. **История** педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст]: учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
2. **Народное образование** в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. [Текст] / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
3. **Очерки** по истории педагогики [Текст] / Под ред. Н. А. Константинова. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 755 с.
4. **Очерки** по истории советской школы и педагогики 1921–1931 годы [Текст] / Под ред. Ф. Ф. Королева, В. З. Смирнова. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 508 с.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 37

Урусмамбетова Лаура Адамовна

Аспирантка кафедры педагогики и психологии КБГУ, Layra76@mail.ru, Нальчик

**РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ В ПЕРИОД С 2002 ПО 2006 ГГ.**

Urusmambetova Laura Adamovna

The post-graduate student of chair of pedagogics and psychology of the Kabardino-Balkarian state university, Layra76@mail.ru, Nalchik

**REFORMING OF SYSTEM OF THE GENERAL EDUCATION
OF THE KABARDINO-BALKARIAN REPUBLIC IN 2002–2006**

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Данная задача решается в ходе реализации современной образовательной стратегии модернизации образования. Проведенный ранее анализ первого этапа развития системы общего образования Кабардино-Балкарской республики (КБР) с 1992 по 2001 гг. выявил, что был заложен фундамент реформ в образовательной нише республики. Однако в ходе дальнейшего изучения процесса реформирования системы образования Кабардино-Балкарской республики было обнаружено, что малоисследованным остается период с 2002 по 2006 гг., несмотря на то, что именно в обозначенное время был заложен фундамент модернизационных процессов, характерных для современной системы образования.

В связи с тем, что организационной основой государственной политики Кабардино-Балкарской республики в области образования является Республиканская программа развития образования, утверждаемая законом Кабардино-Балкарской республики и органически взаимоувязанная с Федеральной программой развития образования, основой выделения второго периода в развитии образования КБР стало принятие Программы «Развитие образования в Кабардино-Балкарской республике на 2002–2006 годы» [3].

Целью данной статьи является исследование второго периода развития общего образования Кабардино-Балкарской республики (с 2002 по 2006 гг.). С учетом общероссийских приоритетов государственной политики в области образования, дальнейшее исследование развития системы образования Кабардино-Балкарской республики мы начали с анализа программ и го-

сударственных образовательных стандартов различного уровня и направленности. В 2004 г. приказом Минобразования России «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» от 5 марта 2004 г. № 1089 был принят Государственный стандарт общего образования, разработанный в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» [4, с. 7] и Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. [7].

На основании Государственного стандарта 2004 г., поэтапное введение нового республиканского базисного учебного плана для образовательных учреждений КБР начало осуществляться с 2005–2006 учебного года. В контексте этих изменений особую значимость приобретали проблемы поэтапного перевода образовательных учреждений на новый республиканский базисный учебный план и новое содержание образования.

Приоритетными направлениями в развитии общего образования в рамках реализации Концепции модернизации образования в КБР стало введение профильного и предпрофильного обучения в 9–11 классах общеобразовательных учреждений КБР; апробация учебников национально-регионального компонента; разработка, апробация и внедрение моделей непрерывного образования школьников в области информатики и информационных технологий в образовательных учреждениях Кабардино-Балкарской Республики и создание вариативных моделей комплексной информатизации образовательных учреждений КБР.

Для национальной республики было особенно важно решение задачи разработки и внедрения республиканского (национально-регионального) компонента государственных образовательных стандартов по учебным предметам базисного учебного плана. С этой целью в период с 2002 по 2006 гг. велась подготовительная работа по следующим направлениям: подготовка научно-методической базы для организации обучения в начальных классах на родных языках и разработку нового содержания национального образования; повышение квалификации разработчиков учебно-методических; разработка учебно-методических комплектов и их издание; апробация нового содержания национального образования в пилотном режиме.

Анализ развития сети общеобразовательных учреждений республики показал, что к началу 2002 г. в республике функционировало 255 учреждений дошкольного образования, том числе 40 интегрированных учреждений типа «начальная школа – детский сад», 269 полных (средних) общеобразовательных учреждений, 9 гимназий, 2 лицея, 6 вечерних общеобразовательных учреждений, 55 учреждений дополнительного образования детей, 4 интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья, 2 учреждения для детей-сирот и др.

Одним из существенных факторов, воздействующих на состояние системы образования, являются процессы демографических изменений, которые оказывают серьезное влияние на ситуацию в образовании республики

на всех его уровнях. От них зависит количество класс-комплектов, общая учебная нагрузка учителей, необходимость использования части учебных площадей общеобразовательных учреждений и др. [1, с. 2].

В Кабардино-Балкарской республике с начала 90-х г., как и во всей России, имел место значительный спад рождаемости и, как следствие, существенное сокращение темпов прироста обучающихся, сначала в систему дошкольного, а затем и общего среднего образования (рис. 1).



Рисунок 1 – Число родившихся детей с 2002 по 2006 г. (тыс. чел.)

Спад рождаемости повлиял на то, что к 2007 г. количество детей школьного возраста в республике сократилась на 31 тыс. детей [1, с. 2].

Начиная с 2001 г. система дошкольного образования республики, решая проблемы обеспечения доступности дошкольного образования и повышения его качества, приобрела ряд значительных отличий и особенностей. Если в 2000 году в республике функционировало 255 самостоятельных ДООУ, то с 2001 по 2006 годы многие из них были присоединены к общеобразовательным учреждениям, другие преобразованы в учреждения вида «начальная школа-детский сад». Это позволило увеличить охват детей дошкольным образованием до 70% [6].

В Кабардино-Балкарской республике в общеобразовательных учреждениях контингент обучаемых до 1998 г. продолжал расти за счет прироста рождаемости предыдущего периода. Но с 1999 г. началось сокращение численности обучающихся. Ниже на рис. 2. показана динамика изменения численности учащихся Кабардино-Балкарской республики в период с 2002 по 2006 гг.

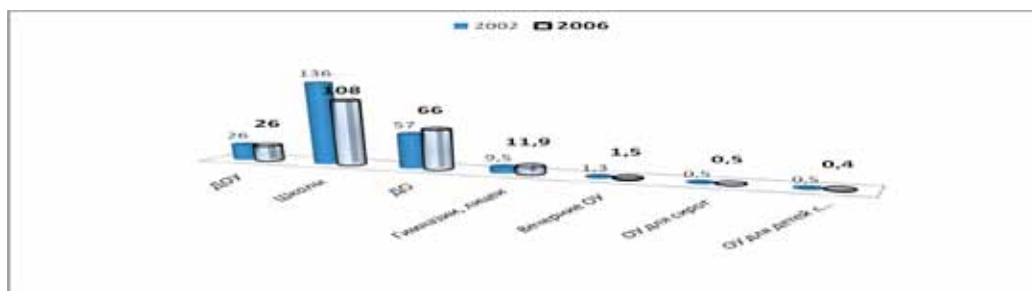


Рисунок 2 – Изменения численности учащихся в Кабардино-Балкарской республике (тыс. чел.)

Сеть общеобразовательных учреждений республики с 2002 по 2006 гг. включала в себя полный спектр типов и видов образовательных учреждений (Рис. 3). К 2006 г. статус лицея имели 6 ОУ, гимназии – 11, ОУ с углубленным изучением предметов – 35. За 4 анализируемых года наблюдалось увеличение количества гимназий на 2, лицеев на 4, соответственно увеличился контингент учащихся. Это можно объяснить тем, что Правительство Кабардино-Балкарской республики стимулировало образовательную политику перехода к многообразному, многоуровневому и непрерывному образованию.

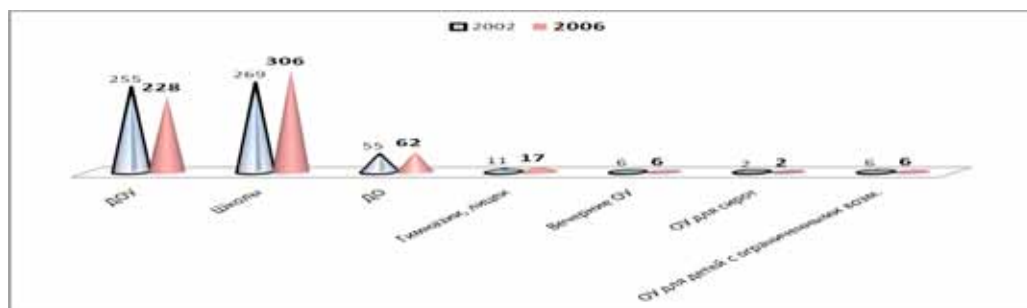


Рисунок 3 – Сравнительная динамика всех видов ОУ Кабардино-Балкарской республики в период с 2002 по 2006 гг.

В Кабардино-Балкарской республике с 2002 по 2006 гг. стабильно функционировали 6 вечерних (сменных) общеобразовательных учреждения, однако контингент обучающихся увеличился за 4 года на 127 человек (Рис. 2). Данный факт свидетельствовал о востребованности специфики обучения в вечерних школах республики.

Анализ нормативных, статистических и отчетных документов показал, что в Кабардино-Балкарской республике в период с 2002 по 2006 гг. большое внимание уделялось развитию дополнительного образования детей.

В этот период в республике общее количество учреждений дополнительного образования для детей различной направленности увеличилось со 109 до 122. Из них в подчинении Министерства образования и науки Кабардино-Балкарской республики в 2002 г. было 55 учреждений, а к 2006 г. их количество увеличилось до 62. Увеличение количества данных учреждений свидетельствовало о востребованности услуг учреждений дополнительного образования республики. За 4 анализируемых года (с 2002 по 2006 гг.) в Кабардино-Балкарской республике контингент учащихся увеличился на 8818 человек. Это можно объяснить доступностью дополнительного образования, обеспечивающейся ее бесплатностью, открытием творческих объединений, кружков, спортивных секций на базе общеобразовательных школ и использованием очно-заочных форм обучения.

Анализируя изменения, связанные со становлением органов управления образованием республики в 2002–2006 гг., можно отметить, что в республике были проведены мероприятия, связанные с решением задачи модернизации организационных структур Министерства образования и образования

Кабардино-Балкарской республики и муниципальных органов управления образования. В период с 2002 по 2006 гг. шла его структурная реорганизация, которая была связана с созданием новых управлений: инспектирования, лицензирования, аттестации и аккредитации; информационно-аналитической, кадровой работы и стратегического планирования; молодежной политики, воспитательной работы и дополнительного образования детей.

Дальнейшее исследование выявило, что в качестве преемников существовавших народных отделов образования в Кабардино-Балкарской республике, в соответствии с количеством муниципальных районов и городских округов в 2003 г. постановлениями глав Администраций районов было создано 13 органов Управления образованием, основными задачами которого являлось создание необходимых условий для реализации прав граждан на образование и в сфере образования; обеспечение эффективного функционирования и развития системы образования на подведомственной территории на основе программы развития; охрана и защита прав несовершеннолетних на территории районов путем выполнения отдельных функций органа опеки и попечительства; создание благоприятных условий для развития дополнительного образования и др.

Анализируя систему органов Управления образованием было выявлено, что после вхождения в 2002 г. республики в эксперимент по введению единого государственного экзамена был создан Республиканский центр контроля качества образования, в функции которого входил мониторинг качества образовательного процесса, условий его осуществления, качества образования.

В марте 2003 г. состоялось открытие регионального центра Федерации Интернет Образования. Позднее, в декабре 2003 г. был открыт Кабардино-Балкарский республиканский центр дистанционного обучения (далее КБРЦДО), инфраструктура которого предполагала взаимодействие всех уровней: муниципального, регионального и федерального. КБРЦДО в своей деятельности опирался и взаимодействовал с созданными 12 ресурсными центрами (далее РРЦ) в Эльбрусском, Майском, Терском, Черекском, Урванском, Прохладненском, Лескенском, Зольском и Баксанском районах и городах Прохладном и Баксане.

Анализируя деятельность системы КБРЦДО-РРЦ было выявлено, что она заключалась в создании условий для широкого использования дистанционных информационно-коммуникационных технологий в интересах профессионального роста работников образования, формировании сетевого распределенного сообщества педагогов и управленцев, налаживании межрегионального взаимодействия и интеграции усилий для удовлетворения потребностей работников образования в сетевых образовательных ресурсах [5].

Таким образом, ведущим мотивом изменений, произошедших в республике за анализируемый период с 2002 по 2006 гг., было создание многоуровневой и непрерывной системы образования с преемственностью всех образовательных ступеней от дошкольной до послевузовской,

Обобщающим результатом стало сохранение и развитие системы образования, осуществление компетентных подходов на основе современного содержания и личностно ориентированных технологий образования.

Библиографический список

1. **Выступление** Президента Кабардино-Балкарской республики В. М. Кокова на августовском совещании работников системы образования [Текст]//Кабардино-Балкарская правда.– 2002. – № 172. – С. 1–2.
2. **Доклады** министра образования и науки Кабардино-Балкарской республики с 2002 по 2006 гг.//Текущие архивы Министерства образования и науки Кабардино-Балкарской республики
3. **Закон** Кабардино-Балкарской республики «Об утверждении Программы «Развитие образования в Кабардино-Балкарской республике на 2002–2006 годы». [Электронный ресурс]. URL: <http://minorities.ceprs.indem.ru/KabBal/ProgrObr.htm> (дата обращения: 5.09.2010).
4. **Закон РФ** «Об образовании» в ред. Федеральных законов от 13.01.1996 N 12–ФЗ, от 16.11.1997 № 144–ФЗ, от 20.07.2000 № 102–ФЗ. [Электронный ресурс]. URL://http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html (дата обращения: 16.06.2010).
5. **Кушчетеров А. В.** Информатизация системы образования республики [Текст]/А. В. Кушчетеров. //Образование. Научно-методический и информационный журнал. – 2007. – № 2. – С. 20–23.
6. **Послание** Президента КБР А. Б. Канокова Парламенту КБР в 2007 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.president-kbr.ru/speech/message/73—2007-.html> (дата обращения: 5.09.2010)
7. **Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004. – 221 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/1483/> (дата обращения: 19.08.2010).

РАЗДЕЛ VII

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.1

Рябцева Инна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, геологии и методики преподавания географии Кузбасской государственной педагогической академии, Ryabtseva2010@mail.ru, Новокузнецк

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СРЕДСТВО ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И ЗАРУБЕЖНОМ ОПЫТЕ

Ryabtseva Inna Vladimirovna

The dot sent of psychology-pedagogical kafedra of Kuzbass Academy of state service, Ryabtseva2010@mail.ru, Novokuzneck

PROFESSIONAL TESTS AS THE MEANS OF PREPROFILE TRAINING OF STUDENTS IN THE NATIVE AND FOREIGN EXPERIENCE

Профессиональные пробы определены Базовой моделью предпрофильной подготовки как одна из основных форм ее организации, целью которых является развитие профессиональных интересов и склонностей личности, проверка осознанного и обоснованного выбора профилирующего направления сферы будущего профессионального труда. Определим сущность понятия «профессиональная проба», ее структурные компоненты, уровни организации, выявить период возникновения проб, связанные с этим причины, а также особенности использования в практике работы образовательных учреждений профессиональных проб в отечественном и зарубежном педагогическом опыте.

Профессиональная проба является наиболее важным этапом в процессе предпрофильной подготовки школьников, так как в ходе ее выполнения учащиеся приобретают реальный опыт профессионального труда и возможность соотнесения характера профессиональной деятельности с собственными способностями, возможностями, предпочтениями.

Проведенный нами анализ теоретического и практического опыта разработки и проведения профессиональных проб свидетельствует, что в педагогической науке накоплен определенный опыт их реализации.

Историческим этапом возникновения самой идеи пробы сил подростков в разных видах трудовой деятельности можно считать начало XVIII в., когда В. Н. Татищевым была высказана мысль о проведении «трудовых проб» как прообраза профессиональных. В 1721 г. по его инициативе была открыта первая профессиональная горнозаводская школа в г. Екатеринбурге, а затем и другие подобные учебные заведения на Урале, в задачу которых, кроме общего образования, входило обучение подростков с 10-летнего воз-

раста профессиональным навыкам (ремеслу). В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах», составленной В. Н. Татищевым в 1736 г. содержались методические рекомендации учителям по организации процесса обучения, в том числе и «трудовых проб», с учетом индивидуальных способностей учеников к тем наукам, к которым те проявляют склонность. Можно считать, что с разработкой и внедрением идей В. Н. Татищева о «трудовых пробах» в педагогической науке и практике в России начинается этап профессионального образования молодежи.

Развитию ориентации системы образования на дальнейшее профессиональное обучение способствовало выдвижение модели «школы труда» в первой половине XIX в.. Именно с этим периодом связаны идеалы «единой трудовой школы» в первые годы Советской власти.

«Школа труда» стала той основой, на которой разрабатывалась проблема помощи учащемуся в выборе профессии. Становится нормой обращение к западному и американскому опыту. С точки зрения выше обозначенных задач начали изучаться и апробироваться идеи американского философа, психолога Джона Дьюи. Согласно его взглядам, любая жизненная ситуация уникальна, поэтому польза теоретического знания выглядит менее значимой, чем лично выработанная стратегия исследования окружающего мира и накопление опыта решения проблемы. Именно то, что приобретается в процессе практических проб и экспериментов, и составляет по Дьюи, суть образования как основания для внутренней уверенности личности, способности преодолеть препятствия. Идеи экспериментализма в педагогической практике, разработанные Джоном Дьюи заложили основу для поддержания взглядов на подготовку подростков к самоопределению через организацию ситуаций экспериментирования.

В 20-е годы XX в. в отечественной педагогике, в связи с повышенным вниманием к проблемам профессиональной ориентации молодежи, к использованию в школах разных ее форм (профессиоведческие беседы, лекции, производственные экскурсии и т. п.) активизировался интерес к пробе сил подростками в разных сферах труда.

Интерес представляет опыт реализации профессиональных проб в специальных кружках, создаваемых в школах в тот период времени, для ознакомления школьников с содержанием профессий (А. Ф. Кларк, А. В. Билибин, А. А. Кушинников и др.), а также в профессиональных школах (к примеру, 27-я индустриально-трудовая школа Ленинграда). Учащимся предлагалось поучаствовать в осуществлении трудовых операций в разных сферах труда, переходя из одной мастерской в другую и только на основании сложившегося у подростка опыта, предоставляли ему право выбора профессиональной траектории.

Аналогичный опыт нарабатывался и за рубежом. Так, в США появлялись специальные технические школы, в которых учащимся предоставлялась возможность проделать профессиональные пробы в разных областях, выбрав тем самым специальность, ученик мог продолжить свое образова-

ние в данном направлении. Под «профессиональной пробы» понималось выполнение практической работы, состоящей из части трудовых действий какого-либо специалиста, осуществляемые на базе школьных мастерских.

С появлением в середине XX в. на Западе гуманистического направления психологии, в педагогической науке стали уделять основное внимание развитию и формированию личности. Гуманистической психологии оказались близки идеи экспериментальной педагогики, проповедовавшей связь чел. с окружающим миром, насыщения образовательного пространства дополнительными возможностями для пробы собственных возможностей с целью становления чел. (К. Роджерс, В. Франкл и др.). Важным компонентом обучения признавались попытки воспроизведения образцов чужого поведения, стимулирующие выработку собственной позиции и внутреннее развитие индивида. В таком контексте профессиональные пробы рассматриваются как кризис компетентности, пережив который, личность поднимается на новый уровень организации, становится более сложной и совершенной; повышается мотивация личности к освоению новых социокультурных, в том числе профессиональных образовательных пространств.

В середине XX в. в разработке вопросов, связанных с проблемой профессиональной ориентации и пробы сил школьников в сферах трудовой деятельности принимали участие целые авторские коллективы ученых по всей стране (А. Е. Голомшток, К. М. Гуревич, Л. А. Йовайша, Н. Я. Канторович, А. Е. Климов, К. К. Платонов, В. А. Поляков, В. В. Чебышева, Н. Н. Чистяков, А. А. Шибанов и др.).

В странах Западной Европы – Германии, Франции, Великобритании, Австрии, а также в США в учебные планы средних школ включали специальные дисциплины (технология, политехнический курс, основы выбора профессии и пр.), усиливали трудовую подготовку, связь с предприятиями, а профессиональные пробы организовывали как вариант индивидуальной трудовой деятельности на мини-предприятиях, в компаниях, что позволяло подростку ощутить атмосферу рыночных отношений реальной действительности, увидеть мир бизнеса, выполнить профессиональные действия в конкретной производственной среде.

В 70–80-е гг. XX в., на основе созданной сорок лет назад в США Ф. Парсонсом модели профориентации, в Японии ректором университета Асия профессором Фукуямой разрабатывается методологическая теория выбора профессии, одним из трех компонентов которой являются «практические (профессиональные) пробы», обеспечивающие проверку умственных выборов с помощью собственного трудового опыта, испытания своих интересов, способностей и личностных особенностей в реальных условиях профессиональной деятельности. Реализация в школах Японии профессиональных проб предполагает совершенно самостоятельное выполнение работы учащимся, с возложением всей ответственности за нее на подростка.

Наиболее важным в плане формирования готовности школьников к выбору дальнейшего образовательно-профессионального маршрута, по мне-

нию С. Фукуямы, является подростковый возраст 12–15 лет (что соответствует второму – 5–7 классы и третьему этапу, 8–9 классы предпрофильной подготовки школьников). В данный период школьники должны приобрести знания о мире профессионального труда, составить представления о своих познавательных и профессиональных предпочтениях, развивать их, уметь отбирать спектр профессий для более широкого исследования и накопления трудового опыта.

Профессиональные пробы в разных сферах труда предлагаются школьникам с 7-по 9 классы. Подросток каждый год по выбору участвует в профессиональной деятельности по 16 фиксированным областям труда. К ним относятся – растениеводство, животноводство, рыбоводство, изготовление предметов (вещей) двух типов: а) приближающихся к сфере промышленного производства; б) к сфере обслуживания и ремеслу. Это может быть работа с металлом, деревом или получение продукта химическим путем; вышивание, шитье, окраска, стирка; работа с механизмами по типу сборки, эксплуатации и ремонта; канцелярская работа, к примеру, обработка документов, бухгалтерские операции и пр.; бизнес в области связи, перевозки, покупки, продажи, хранения, страхования, банковской работы; обеспечение контактов с людьми в форме официальных и неофициальных приемов; заготовка продуктов питания; проектные и чертежные работы; приготовление пищи; уход за людьми в больницах, учебных учреждениях; публичные выступления в конкурсах, развлекательных программах; спортивные занятия; исследовательская работа. Как видим из перечня, группы труда отражают специфику рынка труда в Японии. В то же время в нем отражены все виды деятельности, используемые в классификации Е. А. Климова: «человек-техника», «человек-знак», «человек-природа», «человек-человек», «человек-художественный образ».

В других странах, например в США, данный спектр областей профессиональной деятельности, в которых предлагаются профессиональные пробы, значительно шире, так как деление занятий происходит по фокусу интересов подростков, отражающих межличностные отношения изменяющегося характера (обслуживание, деловые контакты, организация, развлечения и искусство, общая культура), и работы, напрямую не связанные с человеком (техника, технология, работа на открытом воздухе), наука.

Таким образом, в течение трех лет (7–9 классы) японский школьник получает возможность выполнить 48 профессиональных проб, а также участвовать в профессиональных занятиях во внеурочное время.

Профессиональные пробы позволяют подростку определить уровень собственной готовности к избираемой профессии и адаптационные возможности профессии в отношении индивидуальных качеств, интересов, способностей. Они являются фактором сознательного выбора, отражающим самостоятельность действий ученика в принятии решения.

Первый системный опыт, по созданию профессиональных проб появился в нашей стране в начале 90-х годов XX в., когда Временным научно-иссле-

довательским коллективом (ВНИК) «Школьник – труд – профессия» (руководитель С. Н. Чистякова) наряду с концепцией системы профессиональной ориентации молодежи разрабатывается профориентационный курс «Твоя профессиональная карьера» (авторы: С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина), важной составной частью которого является организация практической пробы сил в разных сферах профессиональной деятельности. Коллектив ученых ВНИКа, используя опыт С. Фукуямы, модифицировал его применительно к российским условиям обучения и апробировал в разных регионах страны, в том числе школах Кемеровской области и межшкольном учебном комбинате № 13 «Хамовники» Москвы, что для нас важно, так как данные площадки были использованы и нами в ходе экспериментальной деятельности.

Профессиональная проба, по мнению разработчиков курса «Твоя профессиональная карьера», представляет собой заверченный технологический цикл учебно-трудовой, познавательной деятельности учащихся, выполняемый в условиях, максимально приближенных к производственным.

Основная идея курса – актуализация процесса профессионального самоопределения школьников за счет активизации психологических ресурсов личности, информирование подростков о мире современного профессионального труда, развитие их способности построения профессиональной карьеры в новых социально-экономических условиях.

Программа курса около 80% учебного времени отводит на выполнение профессиональных проб (рисунок), основной целью которых является ознакомление школьников с группой родственных или смежных профессий, содержанием, характером и условиями труда работников разных отраслей хозяйства, формирование допрофессиональных знаний, умений, навыков, опыта практической работы в конкретной профессиональной деятельности.

В ходе изучения курса «Твоя профессиональная карьера» учащимся 8–9 классов предлагается пройти значительное количество профессиональных проб (таблица) по пяти основным сферам профессиональной деятельности.

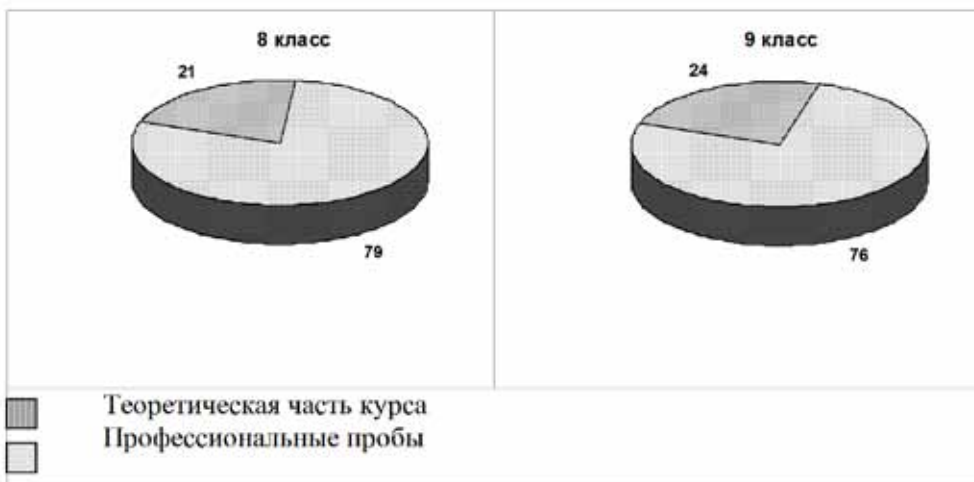


Диаграмма соотношения часов теоретической и практической частей (профессиональные пробы) курса «Твоя профессиональная карьера» в %

Чаще всего профессиональные пробы представлены в виде трудовых, творческих заданий, серии последовательных имитационных игр. По структуре каждая проба включает в себя подготовительный и практический этапы. В ходе подготовительного этапа учащиеся знакомятся с теоретическими сведениями о содержании, характере труда разных специалистов, требованиями к состоянию здоровья, правилами техники безопасности, характерными особенностями предприятий данного профиля, их оборудованием и др.

Практический этап профессиональной пробы предусматривает непосредственное ее выполнение по трем компонентам (технологический, ситуативный, функциональный) и трем уровням сложности.

После проведения пробы программой предусмотрено время (3 часа) на самостоятельную внеурочную деятельность учащихся, включающую общественно полезный производительный труд, работу в кружках по данному направлению, самостоятельную деятельность дома под руководством родителей, анализ научно-популярной литературы, подготовку рефератов, экскурсии.

Количество профессиональных проб, предлагаемых программой курса «Твоя профессиональная карьера»

	Профессиональная сфера									
	Ч – Т		Ч – П		Ч – Ч		Ч – ХО		Ч – З	
	8 кл.	9 кл.	8 кл.	9 кл.	8 кл.	9 кл.	8 кл.	9 кл.	8 кл.	9 кл.
Количество проб, предлагаемых в курсе «Твоя профессиональная карьера»	12	51	10	38	20	16	3	2	3	2

Важной особенностью представленных в программе курса профессиональных проб является их постепенное усложнение. К примеру, при проведении профессиональных проб в 8 классе предусматривается первоначальное знакомство учащихся с деятельностью разных специалистов, их приемами работы, содержанием и орудиями труда, технической документацией и др. В 9 классе предполагается углубление и расширение профессиональных знаний и умений школьников по конкретным специальностям с учетом личных интересов подростков. В связи с усложняющимся характером профессиональных проб, увеличивается и количество времени на их выполнение.

С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина неизменным условием организации профессиональных проб считают их максимальную приближенность к реальному производству. В большей степени такой возможностью обладают межшкольные учебные комбинаты (МУК), к сожалению которых в стране в настоящее время осталось крайне мало.

Профессиональные пробы являются составной частью образовательной области «Технология». Однако отсутствие соответствующих кадров и технических средств в общеобразовательных школах, слабая обеспечен-

ность их материальной базы необходимыми средствами труда значительно затрудняют выполнение профессиональных проб в воспитательно-образовательном процессе школ. Кроме того, общеобразовательные учреждения в условиях рыночных отношений утратили возможность организации практической пробы сил школьников на промышленных предприятиях, так как оказались разрушены связи школы и производства. Аналогичная обстановка складывается в сельских школах. Утрата большинством из них приусадебных земельных участков привела к невозможности проведения профессиональных проб по выращиванию сельскохозяйственных культур. Поэтому, существующие комплекты профессиональных проб, реализуются в практике работы школ ограниченно, а преподавание профориентационного курса «Твоя профессиональная карьера» проходит, как правило, по сокращенной программе (8–9 классы – 68 часов, вместо 272 часов, предусмотренных тематическим планом) и предполагает получение школьниками знаний о себе, о мире профессионального труда, без включения подростков в практическую пробу сил в сферах профессиональной деятельности.

С актуализацией проблемы предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников профессиональные пробы стали наиболее активно разрабатываться и использоваться во многих регионах: Кемеровская область, республика Саха (Якутия), Амурская область, г. Благовещенск, Московская область (17 школ), школы и МУКи г.Москвы.

Кроме того, идея профессиональных проб получила распространение в реализации международных проектов сети продуктивных школ в Европе (INEPS International Network of Productive Schools), реализуемого при участии Института продуктивного обучения в Европе (IPLE, г.Берлин, Германия).

Руководители Института продуктивного обучения И.Бем, Й.Шнайдер среди основных форм обучения, которые соответствующих в отечественном концептуальном представлении сущности проб выделяют следующие: город как школа (создание реальных ситуаций пробы сил на рабочем месте вне школы); фирма при школе (создание материальных и нематериальных продуктов в учебном процессе) и др.

Идея профессиональных проб реализуется в Германии «Школой Вильгельма Буша» и «Хеллерсдорфской учебной мастерской», г. Берлин; Дании «Аврхуской продуктивной школой», г. Аврхус; Греции «Центром творческой деятельности», г. Патрас; Швеции «Гимназией Фогельстрорма, г. Стокгольм; Великобритании школой «Долина Сандбери» и др.

Профессиональные пробы представлены в авторских программах в школах Испании, как педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и трудоустройства, Венгрии, как профессиональные школы с гибкой системой изменения траектории обучения, Чехии как продуктивное обучение глухих, Финляндии как способ обучения через «спланированные приключения».

Анализ практического опыта по созданию и реализации проб представлен в диссертационных исследованиях.

Г. Н. Поповой разработана профессиональная проба «Педагог» (сфера деятельности «человек-человек») для педагогических классов общеобразовательных учреждений. Выполнение профессиональной пробы осуществляется во внеурочное время, для чего специально организуются группы учащихся, проявляющих склонности к освоению педагогической профессии. Разработанная автором проба может быть реализована в воспитательно-образовательном процессе школы, так как ее проведение не требует особых материальных затрат и технических ресурсов образовательного учреждения.

В исследованиях А. В. Петрушиной, разработанные профессиональные пробы («химик-эколог»; «биолог»; «биохимик»; «химик») сферы деятельности «человек – природа» представлены в качестве имитационной деятельности, приближенной к профессиональной. Их осуществление происходило в рамках направленности старшеклассников на профессии естественнонаучного профиля. Обосновывая модель формирования готовности учащихся к выбору профессии сферы «человек-природа», А. В. Петрушина, уделяет внимание пропедевтической подготовке учащихся 6–8-х классов к профессиональному самоопределению. Однако среди разнообразных форм профориентационной работы, используемых автором (практические и лабораторные работы, экскурсии, кружковая и факультативная деятельность, проведение экспериментов и т. д.), профессиональные пробы для школьников данного возраста не разрабатывались и не проводились.

В работах коллектива ученых Кемеровского государственного университета (КемГУ), посвященных разработке теории и практики формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (руководитель Н. Э. Касаткина), также имеется опыт организации профессиональных проб по различным профессиям КемГУ, в проведении которых принимали участие школьники старших классов и студенты первых курсов.

Профессиональные пробы строились с учетом направленности и устойчивости интереса молодежи к конкретной профессиональной сфере, наличия выраженных специальных способностей к определенному виду труда, склонностей к конкретному типу работ, уровня профессиональных притязаний. Профессиональные пробы имели типичную для них структуру и выполнялись фронтально, в составе группы и индивидуально как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ имеющегося теоретического и практического опыта организации и проведения профессиональных проб выявил следующее:

- история возникновения профессиональных проб имеет длительный путь развития;
- большинство современных проб разработано применительно к курсу «Твоя профессиональная карьера»;
- профессиональные пробы предназначены в основном для старшего подросткового возраста – 8–9 классы;

– осуществление большинства проб требует определенных материально-технических условий и специальной подготовленности кадров;

– проведение профессиональных проб, как правило, осуществляется во внеурочной деятельности учащихся, не затрагивая учебные дисциплины и урочную деятельность;

– не разработаны профессиональные пробы в процессе преподавания школьных дисциплин, в том числе в системе географического образования школьников на этапе предпрофильной подготовки.

Широкие возможности учебного процесса, образовательных областей базисного учебного плана, содержания школьных учебных предметов, в том числе и географии практически не используются на этапе предпрофильной подготовки в формировании готовности подростков к выбору образовательно-профессионального маршрута, через включение их в учебную познавательную деятельность по предмету, моделирующую элементы конкретного вида труда.

Библиографический список

1. **Критерии** и показатели готовности подростков к проектированию образовательно-профессионального маршрута в условиях профильного обучения [Текст]/ С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, П. С. Лернер, С. О. Кропивянская и др. – М. Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения», 2009. – 152 с.

2. **Очерки** по истории педагогики / Под ред. Н. А. Константинова. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 755 с.

3. **Петрушина, А. В.** Формирование готовности старших школьников к выбору профессии сферы «Человек–природа» (на примере естественнонаучного образования)[Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук./ А. В. Петрушина. – Кемерово, 1999. – 19 с.

4. **Твоя** профессиональная карьера [Текст]: учебник для 8–11 кл. общеобразовательных учреждений М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др.; / Под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 1997. – 191 с.

5. **Фукуяма, С.** Теоретические основы профессиональной ориентации. [Текст]/ С. Фукуяма. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.

РАЗДЕЛ VIII КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

Мошкова Ольга Михайловна

Соискатель, Московский педагогический государственный университет, moshkova-olj@yandex.ru, Москва

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕХНИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И ДОМИНИРУЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Moshkova Olga Mihailovna

Candidate for a degree, Moscow State Teacher's Training University, moshkova-olj@yandex.ru, Москва

THE RELATIONSHIP BETWEEN TECHNICAL PARAMETERS OF READING ALOUD AND THE DOMINANT STRATEGY OF THE PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S VISUAL PERCEPTION

В современном мире, мире полном компьютеризации, чтение остаётся ведущим навыком, с помощью которого человек получает необходимые знания в разных отраслях знаний.

На протяжении долгого периода времени поддерживаются две теории формирования навыка чтения: языковая (фонологическая) и визуальная (зрительная). Наиболее широко в отечественной литературе изучена и проанализирована фонологическая теория, представителями которой являются такие ученые как Р. Е. Левина (1953 г., [8]), Г. А. Каше (1966 г., [5]), А. В. Ястребова (1984 г., [17]), Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина (1989 г., [12]) и многие другие. Работы Р. Е. Левиной и её последователей являются теоретической базой большинства методик, рассматривающих чтение и его нарушения во взаимосвязи с устной речью. При этом подчеркивается, что «внешняя» правильность устной речи не является критерием к успешному овладению навыком чтения. Такими авторами, как Г. А. Каше (1979 г., [5]), Р. И. Лалаевой (2002 г., [7]), А. В. Ястребовой (1984 г., [17]) разработаны и внедрены эффективные приёмы по предупреждению и коррекции нарушения чтения у детей с недоразвитием устной речи, в частности с фонетическим, фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием.

Основоположниками визуальной теории считаются Ф. Варбург, Г. Гельмгольц, В. Морган, П. Раншбург (по Р. И. Лалаевой [7]). Они первыми указали на взаимосвязь чтения и зрительных функций, при этом чтение, согласно их представлению, является системой автоматизированных действий, которые заключаются в установлении связей между зрительным об-

разом буквы и его произнесением. В своих работах Т. Г. Егоров (2006 г., [2]) говорит о чтении, как о «неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого текста». Чтение на первичном этапе овладения навыком, Б. Д. Эльконин характеризует как процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели. О. А. Андреев говорит о чтении, как о процессе «использования наших глаз» [1]. Л. С. Цветкова (2000 г., [14]) рассматривает чтение в связи с речью, с одной стороны, и процессом восприятия – с другой.

Важным условием для восприятия конкретной буквы является установление первостепенных признаков каждой буквы, выделение наиболее значимых смысловоразличительных элементов в ней. Сложность зрительного восприятия возрастает при сходстве эталона с дистракторами. В «Большом психологическом словаре» (2004 г., [10]) понятие эталон (фр. *etalon*) имеет следующее определение – «высокоточная мера, предназначенная для воспроизведения и хранения какой-либо единицы величины. Основой восприятия выступает объединение однотипных элементов, расположенных в достаточно узком зрительном поле». И. Кондаков, даёт следующее определение понятию дистрактор – «это ложная, отвлекающая альтернатива среди перечня возможных вариантов, схожая с правильной, но не являющаяся таковой» (2000 г., [6]).

У одних людей восприятие характеризуется большей целостностью и эмоциональностью при менее выраженном анализе (синтетический тип восприятия). У других восприятие отличается большей аналитичностью при менее выраженной конкретности и целостности восприятия (аналитический тип восприятия). У людей третьего типа восприятие являются целостными и вместе с тем аналитическими (аналитико-синтетический тип восприятия) (2001 г., [9]. 2002 г., [16]).

Для выявления взаимосвязи между зрительными функциями и чтением нами было проведено экспериментальное исследование на базе общеобразовательной школы г. Москвы. В исследование приняли участие 185 школьников вторых, третьих и четвертых классов. В рамках исследования проводился сбор популяционных данных о ходе формирования навыка чтения вслух у младших школьников, об особенностях устной речи учащихся, определялась доминирующая стратегия зрительного поиска (линейной или хаотической) и преобладающий тип зрительного восприятия (аналитического, холистического, смешанного) у данной группы учащихся.

В данной статье будет проанализирована взаимосвязь между чтением и стратегией зрительного восприятия (линейной и/или нелинейной). Методика исследования включала:

- 1) Изучение технической стороны чтения вслух включало в себя анализ скорости громкого чтения. Для обследования чтения использовалась методика О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной «Исследование письма, чтения и других ВПФ: нейропсихологический подход».

- 2) Определение стратегии зрительного поиска заданного эталона. Экспериментальная методика заключалась в зрительном поиске трёхбуквенных

квазислов в таблицах других несуществующих слов. Время на поиск зрительного эталона не ограничивалось. Перед нами стояла задача определить индивидуальное время, затраченное на поиск каждым испытуемым, тем самым выявить характерные особенности зрительного поиска и стратегию присущую каждому индивиду. Экспериментатором фиксировалось время (скорость) поиска, количество ошибок и сам процесс (стратегия) поиска вербального эталона. *Время (скорость) зрительного поиска* фиксировалось при помощи секундомера, в дальнейшем высчитывалось количество знаков опознанных за одну минуту каждым учащимся. Во время зрительного поиска экспериментатором фиксировались ошибки. *Выделение ошибок* осуществлялось по следующим критериям: неверное узнавание зрительного эталона, узнавание одного и того же эталонного слова несколько раз, не нахождение заданного слова вообще.

В начале исследования ребёнку предлагалось запомнить эталонное квазислово, которое многократно предъявлялось. Далее для зрительного поиска предлагались четыре таблицы, заполненные эталонами и дистракторами. В-первых трёх таблицах зрительный эталон встречается четыре раза и сконцентрирован в правой, левой и центральной частях таблицы, соответственно. В четвертой таблице эталон повторяется в «шахматной» последовательности восемь раз. В таблицах квазислова были расположены в виде 4 строк и 4 столбцов. Всего в таблицах 64 квазислова, в первой, второй и третьей таблицах испытуемый должен опознать 12 эталонов, в четвертой – 8 эталонов. Максимальное количество зрительных эталонов 20, что соответствует 192 знакам. Для всей обследованной популяции учащихся ($n=185$) вычислялось среднее значение (m) и стандартное отклонение (σ) средней скорости чтения и зрительного поиска, среднего количества ошибок.

Результаты исследования скорости чтения показали, что средняя популяционная скорость чтения вслух во втором классе составила 343 знаков в минуту, в третьем классе скорость увеличилась до 380 знаков в минуту, а к концу обучения в четвёртом классе средняя скорость чтения в популяции учащихся составила 346 знаков в минуту. Дисперсионный анализ (Post hoc критерий Стьюдента) средней скорости чтения вслух показал, что имеется значимость различий между скоростью чтения во вторых и третьих классах ($p<0,001$) и между скоростью чтения в третьих и четвертых классах ($p<0,001$). Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Средний показатель скорости чтения вслух в популяции учащихся, (зн/мин)

	Скорость чтения	Стандартное отклонение	t-критерию Стьюдента	
2 класс	343	114	p < 0,001	
3 класс	380	109,46		p < 0,001
4 класс	346	92,65		

При определении доминирующей стратегии поиска зрительного эталона для каждого учащегося определялось индивидуальное время, затраченное

на поиск вербального эталона, тем самым выявлялись характерные особенности зрительного поиска, и устанавливалась стратегия поиска присущая данному индивиду: *линейная* и/или *хаотическая*.

Проведённое исследование показало, что доминирующей стратегией зрительного восприятия младших школьников является **линейная**, ею пользуется наибольшее число испытуемых. Линейной стратегией зрительного поиска заданного эталонного слова пользуется 61% второклассников, 64% третьеклассников и 70% четвероклассников. Соответственно 39% второклассников, 36% третьеклассников и 30% четвероклассников использовали **нелинейную стратегию** зрительного поиска, уровень значимости составляет $p < 0,001$. Данный результат представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Стратегия зрительного восприятия в популяции 2–4 классов

Стратегия	2 класс	3 класс	4 класс
Линейная	114	118	126
Нелинейная	63	67	58
Критерий	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$

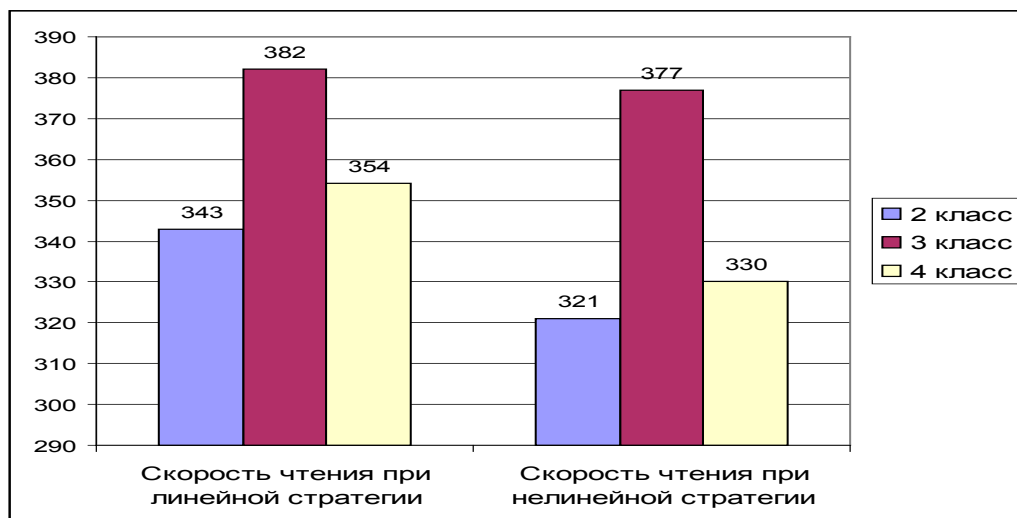
Дисперсионный анализ результатов показал, что **линейная стратегия зрительного поиска** квазислов не оказывает влияния ни на скорость поиска заданного эталона, ни на количество ошибок, допущенных во время данного поиска. Из полученных результатов видно, что **нелинейная стратегия зрительного поиска** квазислов оказывает влияние на скорость поиска эталонного слова (критерий значимости, $p=0,005$) и количество ошибок поиска во втором классе ($p < 0,001$); в третьем и четвёртом классе скорость поиска не является значимой, но количество ошибок значимо (критерий значимости $p < 0,001$). Данный результат представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Соотношение доминирующей стратегии зрительного поиска, скорости чтения и количества ошибок, допущенных во время чтения вслух в популяции младших школьников

	Стратегия	Скорость (в сек.)	Ошибки (кол-во)
2 класс	Линейная	70,75	2,41
	Нелинейная	63,68 $p=0,005$	1,07 $p < 0,001$
3 класс	Линейная	62,85	2,63
	Нелинейная	58,65	1,08 $p < 0,001$
4 класс	Линейная	55,21	2,64
	Нелинейная	52,01	0,95 $p < 0,001$

При проведении сопоставительного анализа скорости чтения вслух и доминирующей стратегии зрительного восприятия младших школьников

было выявлено, что дети, имеющие линейную стратегию зрительного восприятия, во втором классе читали со скоростью 343 знака в минуту, в третьем классе – 382 знака, в четвертом – 354 знака в минуту. Учащиеся, имеющие нелинейную стратегию зрительного восприятия, во втором классе читали со скоростью 321 знак в минуту, в третьем классе – 377 знаков, в четвертом – 330 знаков в минуту. Результат представлен на диаграмме 1.



Скорость чтения вслух при линейной и нелинейной стратегии зрительного восприятия

Выводы: 1) в данной популяции учащихся II–IV классов доминирующей стратегией зрительного поиска вербального эталона является линейная стратегия; 2) во втором классе время, затраченное на зрительный поиск вербального эталона, снижается при линейной стратегии; 3) при линейной стратегии зрительного поиска скорость чтения вслух, начиная с третьего класса, увеличивается; 4) при нелинейной стратегии зрительного поиска у учащихся младших классов увеличивается количество ошибок.

Библиографический список

1. **Андреев, О. А.** Техника быстрого чтения. [Текст]/ О. А. Андреев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.– 136–149 с.
2. **Егоров, Т. Г.** Психология овладения навыком чтения. [Текст]/Т. Г. Егоров. – СПб. Каро, 2006. – 5 с.
3. **Каше, Г. А.** Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст]/ Г. А. Каше. // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1966. – 105–129 с.
4. **Кондаков, И.** Психологический словарь.[Текст]/ И. Кондаков. – 2000 г.
5. **Лалаева, Р. И.** Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников.[Текст]/ Р. И. Лалаева. – С-Пб. Союз, 2002 г.
6. **Левина, Р. Е.** Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма [Текст]/Р. Е. Левина. // Логопедическая работа в школе.М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 3–18 с.

7. **Левашов, О. В.** Нарушение зрительно-моторных функций при дислексии. Обзор новых экспериментальных данных [Текст]/ О. В. Левашов. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001 – 107–115 с.
8. **Мещеряков, Б.**, Зинченко В. Большой психологический словарь, [Текст]/ Б. Мещеряков, В. Зинченко. – 2004 г.
9. **Филичева, Т. Б.** Основы логопедии. [Текст]/ Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: «Просвещение», 1989. – 223 с.
10. **Цветкова, Л. С.** Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.:МПСИ, 2000. – 148 с.
11. **Шульговский, В. В.** Основы нейрофизиологии [Текст]: учебное пособие/В. В. Шульговский. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 277
12. **Ястребова, А. В.** Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. [Текст]/ А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

РАЗДЕЛ IX
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 378.046.4

Ярычев Насруди Увайсович

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

Ильясов Динаф Фанильевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, dinaf_chel@mail.ru, Челябинск

**КОНЦЕПЦИЯ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ
В ОТРАЖЕНИИ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

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

I'yasov Dinaf Fanil'evich

The doctor of the pedagogical sciences, professor, the chair manager of department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk institute of the refresher courses and improvement of teachers' professional skills, dinaf_chel@mail.ru, Chelyabinsk

**THE CONCEPTION OF SELF-LEARNING ORGANIZATION
IN THE REFLECTION OF MODERN SCHOOL TENDENCIES**

Характерной чертой развития мирового сообщества на современном этапе выступает формирование социально-экономической системы, в которой доминирующую роль играет инновационная деятельность, как фактор, обеспечивающий конкурентные преимущества высшего порядка. В этом контексте одним из значимых направлений формирования инновационной экономики выступает образовательная система. В Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования ставится вопрос о подготовке «поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной и демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на технологиях и знаниях» [5, с 9]. Данная концепция строится на новой деятельностной парадигме образования, предполагающей не только усвоение системы знаний, умений и навыков, но и развитие личности учащегося, обретение им духовно-нравственного и социального опыта.

Соответственно, для реализации данной задачи необходимы такие педагоги, которые могут обеспечить обучение и воспитание подрастающего поколения, способного жить и успешно действовать в условиях постоянно меняющегося мира. Исходя из этих посылок, становится очевидной актуальность постоянного повышения профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, удовлетворяющего запросам современного динамичного общества.

В психолого-педагогической и методической литературе рассматриваются различные пути и способы развития профессионализма школьного учителя. Сегодня на передний план выдвигается идея внутрифирменного обучения (обучение ресурсами данной организации). Мы полагаем, что наиболее подходящей для реализации этой идеи является концепция самообучающейся организации, как ключевой фактор роста профессиональной компетентности работника, базирующийся на создании условий для постоянного самосовершенствования взрослого человека. Особую значимость приобретает использование основных положений концепции самообучающейся организации и в современной школе, так как общеобразовательному учреждению сегодня необходимо совершенно определённо обеспечить постоянное повышение квалификации педагогов. Идея самообучающейся организации является ярким примером, подтверждающим современный девиз «Образование через всю жизнь».

В данной статье будут изложены результаты анализа литературных источников, посвящённых исследованию сущности, состава и характера деятельности самообучающейся организации. В конечном итоге будут представлены специфические черты проявления самообучающейся организации в школе.

Понятие самообучающейся организации выступает концептуальным отражением развития инновационных процессов, оно развёртывалось и уточнялось в процессе теоретических, методологических и эмпирических исследований и получило развитие с 60-х годов XX в.

Сегодня существует множество интерпретаций понятия «самообучающаяся организация». Особое значение для понимания рассматриваемой категории имеют исследования по теории самообучающихся организаций таких авторов как К. Арджирис, П. Сенге, М. Педлер, Д. Гервин, Б. Дж. Брейем, В. В. Щербина, Б. Найхэм, Т. Сталл, П. Далоя, Е. И. Герасимов. Эти теоретики впервые обратили внимание научного сообщества на сам феномен самообучающихся организаций. Они разрабатывают данную тематику средствами теории управления.

Современное понимание термина «самообучающаяся организация» опирается на труды К. Арджириса и его коллег [1]. Акценты ставятся здесь на две составляющие самообучающейся системы. Во-первых, сотрудники учатся друг у друга, у руководителей, партнёров, конкурентов, овладевают профессиональными навыками в специальных учреждениях или приглашают специалистов для обучения сотрудников фирм. Такое обучение называ-

ется «единичной петлёй обучения», оно позволяет работникам вооружиться знаниями о том, как выполнять различные профессиональные действия по достижению целей предприятия. Но только «двойная петля обучения» обеспечивает переоценку базовых ценностей сотрудников, изменению их корпоративной культуры для более эффективного управления будущими трансформациями.

Такое толкование рассматриваемого понятия является весьма важным для нас: оно выявляет суть самообучающейся системы и позволяет сделать вывод о том, что в школьной практике тоже можно использовать возможности обучения друг у друга, причём процесс повышения квалификации учителя ориентируется на запросы завтрашнего дня.

Ценными для понимания сущности самообучающейся организации являются размышления П. Сенге. Так, П. Сенге утверждает, что «самообучающимися» называются организации, в которых люди непрерывно расширяют свои возможности достижения желательных для себя результатов, где создаются новые, способные к развитию модели мышления, где коллективное устремление является свободным, и где люди непрерывно учатся возможностям совместного обучения. Такая организация сосредотачивается на адаптации миссии и стратегии организации к новым условиям, ориентируется на развитие личной эффективности сотрудников, на формирование системного видения и креативного мышления, выработку уникальных способов и нестандартных решений практических задач организации, на тренинг совместного взаимодействия всех сотрудников [7]. Этот автор концентрирует свои усилия на изучении мультипликационного эффекта обучения. Он, по мнению П. Сенге, достигается тогда, когда организация в ходе обучения ставит и решает задачи, и главной задачей является и активная реакция всего коллектива на вызовы быстро меняющейся внешней среды. Такую организацию называют «живой», поскольку процесс обучения и жизнь взаимообусловлены.

Таким образом, П. Сенге определяет самообучающуюся организацию как организацию, в которую вживлена философия прогнозирования, реагирования и ответа на изменения, комплексность и неопределённость организационного окружения. На основе тщательного изучения различных аспектов самообучающейся организации он предложил пять компонентных технологий её создания. В такую агрегацию входят совершенное понимание личности, ментальные модели, построение общего видения, групповое обучение и системное мышление [7].

Подчеркнём, что по отношению к школе положения трудов П. Сенге являются весьма актуальными. Действительно, для организации успешного процесса взаимодействия педагогов следует обратить внимание на пять компонентных технологий, представленных автором. Причём, в общеобразовательном учреждении, как, наверное, ни в одном другом, ярко проявляется признак взаимообусловленности обучения и реальной жизни.

Близкой к вышеизложенной является точка зрения М. Педлера. М. Педлер в своих трудах чётко обозначил позицию, согласно которой, в само-

обучающейся организации важную роль играет корпоративная культура, побуждающая работников к максимально полному развитию своего потенциала. Кроме того, самообучающаяся организация должна распространять организационное обучение на потребителей, поставщиков и другие группы интересов [3].

М. Педлер выделил одиннадцать существенных признаков «самообучающейся организации» [3]:

- формирование стратегии предприятия как процесса обучения;
- политика предприятия, основанная на вовлечении работников в принятие решений (парсипативная политика);
- свободные информационные потоки;
- простая, четко определенная система контроля и учета;
- взаимовыгодные отношения внутри организации (отношения между отдельными подразделениями построены по схеме «поставщик-потребитель»);
- гибкая система вознаграждений и поощрений;
- открытые и гибкие организационные структуры (структура должна предоставлять возможности для экспериментирования, роста, саморазвития, самообучения для каждого отдельного члена организации, для группы людей, для организации в целом);
- постоянное отслеживание изменений во внешнем окружении для обеспечения раннего и адекватного стратегического реагирования;
- сотрудничество с другими научающимися организациями (обучение на уровне отрасли, региона.);
- творческий климат, соответствующий обучению;
- возможности саморазвития для всех и каждого.

Тщательное изучение трудов М. Педлера помогает установить в школе практико-ориентированную модель повышения квалификации учителей, при этом особый акцент ставится на гибкость и вариативность организационных структур. А это означает, что на первый план выходят задачи определения индивидуальных образовательных траекторий педагогов.

Профессор Гарвардского университета Д. Гервин обосновал целостную систему, позволяющую глубоко проникнуть в суть понятия самообучающейся организации. С точки зрения этого учёного, самообучающаяся организация — это организация, способная и готовая производить, приобретать и распространять знания, а также использовать их для внесения необходимых изменений в свою деятельность [4].

Здесь сформулирован и обоснован весьма существенный принцип, который не дооценивается в современной школе. Это распространение передового педагогического опыта. В связи с этим, стоит организовать обучение учителей так, чтобы учитывалось это положение и создавались условия для повышения мотивации педагогов для представления своих находок.

Ещё одним важным исследованием, касающимся сущности самообучающейся организации, является работа Б. Дж. Брейем. В самообучающейся

организации, как считает этот автор, обучение выступает основой всей деятельности. Обучение – это и процесс и цель одновременно.

Так же как и П. Сенге, Б. Дж. Брейем сравнивает самообучающуюся организацию с живым организмом, в котором все части тесно связаны между собой [21].

Убедительно выглядят признаки самообучающейся организации, сформулированные Б. Дж. Брейем [2]:

- обучение присутствует во всем, чем занимаются сотрудники, оно является составной частью рабочего процесса, а не просто дополнением к нему;

- обучение – это постоянный процесс, а не отдельное событие;

- сотрудничество является фундаментом взаимоотношений на производстве;

- работники самосовершенствуются и набирают опыт, тем самым совершенствуя организацию в целом;

- «самообучающаяся организация» обладает творческим потенциалом;

- организация развивается благодаря собственному опыту: творческий подход работников к выполнению своих обязанностей способствует ее более эффективному функционированию, улучшению качества продукции и внедрению новаций;

- осознание у работников того, что они являются частью «самообучающейся организации», создает положительные эмоции и стимулы к работе.

Прикладная направленность размышлений Б. Дж. Брейем очевидна. Они существенно меняют традиционные представления в области профессионального образования учителей. Результаты открытий этого учёного открывают новое направление в совершенствовании учителя: развитие его творческого потенциала за счёт использования ресурсных возможностей школы. А творческий учитель, в свою очередь, способствует достижению целей образовательного учреждения.

В. В. Щербина [8] формулирует следующее определение: «самообучающаяся организация» – термин, используемый в организационной теории для обозначения:

- одной из моделей организаций, ориентированных на организационное развитие посредством постоянного обучения и самообучения персонала;

- реального типа современных организаций на Западе, отличающихся от других тем, что они непрерывно трансформируются и развиваются путем постоянного обучения и переобучения персонала.

Необходимо добавить, что данным автором описаны основные признаки самообучающейся организации:

- гибкая и максимально плоская организационная структура, партисипативный и обучающий подход при выработке организационной стратегии;

- гибкость системы вознаграждений; доступность и свободный обмен информацией и опытом между всеми членами организации;
- контакты всех членов организации с внешней средой, ориентация на освоение опыта других компаний;
- совмещение основной деятельности членов организации с исследовательскими функциями; благоприятный для обучения и развития персонала психологический климат.

Из сказанного вытекает, что в условиях перехода школы на деятельностную парадигму образования отдаётся предпочтение продуманному, хорошо организованному процессу обучения учителей на их рабочем. Речь идёт, в сущности, о принципиально новой позиции учителя: он выступает одновременно и как участник и как организатор процесса повышения квалификации.

Далее следует обратиться к книге «Самообучающаяся организация. Видение и перспективы развития человеческих ресурсов», изданной в 1992 г. в Великобритании. Авторы этой книги Б. Найхэм, Т Сталл и П. Далоя [6] представили концепцию самообучающейся организации в качестве теоретической основы современных систем корпоративного обучения:

- самообучающаяся организация – это организация, которая обладает развитой способностью адаптации к быстро меняющимся условиям рынка и растущим потребностям потребителей;
- самообучающаяся организация – это организация, которая органично соединяет в себе трудовой процесс, с процессом обучения – самообучающаяся организация – это организация, которая обладает способностью к самообучению, анализу собственных потребностей в знаниях, навыках, квалификации и опыте персонала;
- самообучающаяся организация – это организация, которая внедряет гибкие производственные системы и создает благоприятные условия для обучения людей и работы специальных групп планирования организационных изменений;
- самообучающаяся организация – это организация, которая внедряет новые подходы к организации труда, широко использует при этом проектные и целевые группы;
- самообучающаяся организация – это организация, которая формулирует новые требования и функции управленцев и активно внедряет современные принципы и технологии развития и подготовки персонала.

Эти мысли представляют интерес для сегодняшней школы. Целесообразно применить подобную систему внутри образовательного учреждения, ведь её эффективная деятельность позволяет не только транслировать в одностороннем порядке стратегию, цели, ценности школы, но и способствует их принятию и разделению каждым сотрудником.

Весьма содержательной является интерпретация трактовки самообучающейся организации, сделанная Е. И. Герасимовым. Им определены признаки самообучающейся организации как совокупности специфических особеннос-

тей, заключающихся в следующем: совершенное понимание личности – означает не господство над другими людьми, а умение индивида использовать свои возможности, подобное умению применять полученные знания или трудовые навыки; ментальные модели – как фундаментальные предположения или обобщения, которые строятся на основании самой организации, профессиональной деятельности и личностных качествах работников; создание общего видения – ментальных моделей, которые в точности отображают цели и ценности организации; групповое обучение – представляет значительные трудности. Обучение является и педагогической и социальной деятельностью, однако приоритет отдается обучению в малых группах; формирование системного мышления у обучающихся – представляет собой науку о видении целого, видении взаимосвязей, а не просто причин и следствий [3].

Этот автор продемонстрировал, что самообучающаяся организация способна не только внедрять готовые инновации, но и создавать собственные. Очевидно, что и школа развивается на основе инноваций, поэтому идеи Е. И. Герасимова являются приоритетными в школе. Обратим особое внимание ещё и на то, что руководители школ в последнее время стали осознавать необходимость корпоративной культуры, а, следовательно, самообучение работников школы вносит свой весомый вклад в развитие внутриорганизационных отношений.

Итак, на основании вышеизложенного, становится ясно, что в современной науке существуют разнообразные идеи в рамках концепции самообучающейся организации. Это объясняется тем, что она находится в стадии становления и постоянного творческого обновления. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что самообучающаяся организация обладает несомненными преимуществами перед обычной организацией: она своевременно реагирует на возникающие проблемы во внутренней и внешней среде, обладает способностью адекватно анализировать организационные проблемы и породившие их причины, прогнозировать ситуацию, осуществлять необходимые изменения организационной стратегии и политики.

Концепция самообучающейся организации может успешно применяться и в отечественной школе. Сущность состоит в осуществлении принципа непрерывности повышения квалификации педагогов, причём этот процесс понимается не как эпизодическое переобучение работников, а как планируемый на основе прогнозов развития общеобразовательного учреждения. Этот процесс базируется на стратегии и политике школы, обозначенной в Программе развития. При осуществлении кадровой политики в условиях самообучающейся организации необходимо принимать во внимание цели, проблемы и потребности школы, причём не только сегодняшние, но и завтрашнего дня, иными словами – работать на опережение. Основными компонентами этого практико-ориентированного процесса могут последовательно выступать следующие: определение стратегии школы в области обучения учителей; проектирование планов обучения; осуществление процесса обучения; анализ результатов.

Целесообразным будет широкое участие всех членов коллектива в этом процессе, начиная с определения стратегических ориентиров и заканчивая подробным анализом происходящих изменений с целью своевременного выявления проблем и внесения корректив в обучение учителей.

Важно помнить, что эффективность развития профессионализма учителя в рамках самообучающейся организации обуславливается тем, что:

- педагоги как участники таких организаций работают над реальными задачами, выдвигаемыми жизненными обстоятельствами;
- педагоги учатся друг у друга, а не у преподавателя;
- приоритет отдаётся активным методам обучения: играм, проектам, тренингам; дискуссиям, мастерским и др.
- участники самообучающейся организации приобретают дополнительные профессиональные навыки (расширение сфер деятельности);
- учителя внедряют полученные результаты в практику образования.

Таким образом, в подобном понимании применения идей самообучающейся организации реализуются как запрос государства на высококвалифицированных учителей, так и стремления к самосовершенствованию самих педагогов.

Библиографический список

1. **Арджирис, К.** Организационное научение [Текст] / К. Арджирис. – М., 2001 – С. 103–145.
2. **Брейем, Б. Дж.** Создание самообучающейся организации. [Текст] / Б. Дж. Брейем. – СПб., 2003.
3. **Герасимов, Е. И.** Практико-ориентированный подход к повышению квалификации персонала в условиях «самообучающейся организации» [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. / Е. И. Герасимов. – М., 2008. – 1180 с.
4. **Гервин, Д.** Создание обучающихся организаций [Текст] / Д. Гервин // Harvard Business Review, March, 93 – P. 34.
5. **Концепция** федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / Рос. акад. образования; под. ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
6. **Найхэм, Б.** Самообучающаяся организация. Видение и перспективы развития человеческих ресурсов [Текст] / Б. Найхэм. – М., 2004 – 204 с.
7. **Сенге, П.** Пятая дисциплина: Искусство и практика обучающихся организаций [Текст] / П. Сенге. – М., 2003. 406 с.
8. **Щербина, В. В.** Социальные теории организации [Текст] / В. В. Щербина. – М., 2002 – С. 165.

УДК 377

Лешер Ольга Вениаминовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, vlesher@rambler.ru, Магнитогорск

Шавырина Александра Евгеньевна

Соискатель кафедры педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, Магнитогорск

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА К УПРАВЛЕНИЮ КОНФЛИКТОМ

В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Lesher Olga Veniaminovna

Doctor of Pedagogics, Professor, managing chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, vlesher@rambler.ru, Magnitogorsk

Shavirina Aleksandra Evgenievna

Post-graduate chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk Technical University named after G. I. Nosov, Magnitogorsk

CONTENT FEATURES OF READINESS OF SPECIALIST TO CONFLICT MANAGEMENT IN PROFESSIONAL WORK

Демократизация и автономизация управленческой деятельности специалистов в условиях современной России объективно изменили требования к управлению производственными процессами самого разного характера. Данные тенденции четко выявили значимость личностных качеств специалистов, в частности, готовность к управлению конфликтом в профессиональной деятельности.

В своем исследовании мы исходим из того, что сущность формирования готовности специалиста к управлению конфликтами в профессиональной деятельности определяется, в значительной мере, особенностями самой управленческой деятельности, в основе которой лежит понятие «общечеловеческая деятельность».

Известно, что в философии деятельность рассматривается как теоретическая абстракция всей общечеловеческой практики, имеющей общественно-исторический характер, как диалектика соотношения субъекта и объекта [7]; как самодвижение, в котором, кроме играющей главную роль объективности, есть субъективный момент [13]. Человеческая деятельность определяется философами как специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [13].

Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др. различают две формы деятельности – внешнюю (предметную) деятельность людей и внутреннюю (индивидуальную) деятельность, которые переходят друг в друга. При этом ими отмечается, что в процессе интериоризации – переходе внешней деятельности во внутренний план сознания (план осуществления индивидуальной деятельности), происходит формирование самого этого плана. При этом основные структурные компоненты деятельности, согласно точке зрения А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, в частности потребности, мотивы, цели, задачи, действия и операции, находятся в постоянных взаимосвязях и трансформациях [10].

В контексте нашего исследования перспективным для описания деятельности с точки зрения системного подхода является определение профессиональной деятельности, данное И. Н. Нечаевым и А. Е. Одинцовой, полагающих, что анализ профессиональной деятельности должен проводиться по тем ее параметрам, которые отвечают потребностям совершенствования специалиста, что предполагает, прежде всего: вычленение проблем, которые решает специалист в процессе повседневной деятельности; реализацию функций профессиональной деятельности; выделение этапов деятельности; использование профессиональных знаний; применение умений и навыков, необходимых в работе.

Для нашего исследования важным является понимание предмета управления, т. е. конфликта, как сложного иерархического отношения между субъектами управления, с одной стороны, снимающего некую безликость с управления (при рассмотрении конфликта как предмета), а с другой – управленческой деятельности, не являющейся средством манипулирования людьми. Таким образом, мы солидарны с В. Ю. Кричевским, считающим, что именно предмет управления позволяет построить алгоритм управленческой деятельности в последовательности: «человек – информация – отношения – человек» [6].

Согласно данной точке зрения, конфликт органично вписывается в состав управленческой деятельности, что достаточно подробно рассматривалось в работах как зарубежных (В. Зигерт, Л. Ланг, Дж. Г. Скотт, К. Хорни, и др.), так и отечественных (В. И. Андреев, О. Н. Громова, В. Г. Зазыкин, А. Г. Здравомыслов, А. Ф. Пеленев и др.) исследователей.

В научной литературе встречаются работы, в которых процесс управления исследуется с позиций функционального подхода, согласно которому функция – вид деятельности, основанный на разделении и кооперации управленческого труда, характеризующийся разнородностью, определенностью, сложностью и стабильностью. При этом главным условием готовности к управленческой деятельности в конфликтах является не только эффективность управленческих функций сама по себе, но и правильная их организация в рамках единого процесса готовности к управлению профессиональной деятельностью [5].

Содержание понятия «готовность специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности», тесно связано с содержанием более общего понятия – «готовность».

В словаре В. В. Даля понятие «готовность» не выделено отдельно, однако оно есть внутри статьи «готовить» и определяется как состояние или свойство готового. При этом «готовый» (о человеке) определяется как «изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему; могущий и желающий что исполнить» [1]. В словаре С. И. Ожегова выделяются два значения слова «готовность». В первом значении готовность – это «согласие сделать что-нибудь», во-втором – «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [9]. В первом случае речь идет о принятии решения действовать, а во втором значении – о ресурсах, наличие которых обеспечивает выполнение принятого решения, и о степени подготовки к действию.

Проблема готовности к деятельности, в том числе управленческой по разрешению конфликтов, стала предметом исследований физиологов, психологов и педагогов с начала XX в. (И. П. Павлов, Д. Н. Узнадзе и др.). К середине XX в. были выявлены физиологические, нейрофизиологические и психологические механизмы регуляции и саморегуляции поведения (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Н. Д. Левитов, А. Р. Лурия, Г. Мэгун, Г. Уолтер, А. А. Ухтомский и др.). В этот период времени вопросы готовности к деятельности разрабатывались спортивными и военными психологами (Ф. Генов, Е. Г. Козлов, А. Ц. Пуни, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович, П. А. Корчемный и др.), а также учеными, занимавшимися изучением взаимодействия человека и сложных технических систем в рамках психологии труда и инженерной психологии (М. М. Филатова-Шуева, В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсисян и др.). Феномен готовности к деятельности изучался представителями социальной и педагогической психологии, а также психологии развития (Б. Г. Ананьев, М. А. Афанасьев, Ю. К. Бабанский, А. А. Бодалев, Н. И. Головатый, А. А. Деркач, Е. А. Климов, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, М. А. Котик, К. К. Платонов, В. А. Пономаренко, В. А. Сластенин, И. Н. Семенов, В. В. Сериков, В. И. Ширинский и др.).

Вопросы готовности специалиста к управлению конфликтами рассматриваются и в современных зарубежных исследованиях (В. Зигерт, Л. Ланг, Дж. Г. Скотт, К. Хорни, и др.). Как показывает анализ работ зарубежных ученых по данной проблематике, в требованиях к современному специалисту ставится акцент не столько на его квалификацию и образование, сколько на личностные качества.

В качестве основных подходов, на которые опираются в своих исследованиях готовности к управлению конфликтами в профессиональной деятельности психологи, педагоги и акмеологи, являются функциональный, интегративный, личностный и личностно-деятельностный подходы [3; 10; 12].

Отметим, что функциональный подход рассматривает готовность как кратковременное или долговременное состояние, в котором активизируются психические функции, как умение мобилизовывать физические и психи-

ческие ресурсы, необходимые для эффективного осуществления деятельности (В. А. Алаторцев, Ф. Генов, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсесян, К. К. Платонов, В. Н. Пушкин, А. А. Ухтомский и др.).

Личностный подход позволяет трактовать готовность к управлению специалистом конфликтом в профессиональной деятельности как проявление индивидуально-личностных качеств, обуславливающее характер данной деятельности личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Л. И. Кобзар, И. С. Кон, В. А. Крутецкий, Л. И. Король и др.). При этом одни исследователи рассматривают готовность как комплекс разнообразных свойств и отношений личности, другие как интегральное, целостное образование.

В рамках личностно-деятельностного подхода готовность специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности рассматривается как проявление индивидуальных, личностных и субъектных особенностей свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения своих функций (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.).

В педагогических исследованиях проблема готовности личности рассматривается в рамках общей теории ее психологической готовности к любому виду деятельности, в том числе профессиональной. Анализ научно-педагогической литературы показал, что существующее в педагогической науке различие в трактовках понятия «готовность личности к профессиональной деятельности» обусловлено спецификой сущности и содержания изучаемой деятельности и несовпадением теоретических подходов к разработке проблемы готовности.

Для нашего исследования важна точка зрения ученых, рассматривающих готовность в рамках системного подхода (Т. Е. Климова, О. В. Лешер, Н. Е. Мажар, А. Я. Найн, А. И. Санникова, Н. М. Яковлева и др.) как:

– результат соответствующей подготовки специалиста к профессиональной деятельности;

– сложное личностное образование, включающее в себя систему профессионально значимых качеств и психических состояний, в своей совокупности обуславливающих быструю адаптацию человека к профессиональным условиям, успешность осуществления профессиональной деятельности и определяющих направленность его профессионально-личностного роста;

– систему, имеющую сложную структуру, представляющую собой единство статической подструктуры, характеризующую готовность с содержательной стороны, и динамической, отражающей процесс ее формирования и развития [2].

Рассматривая компонентный состав готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности отметим, что мотивационный компонент является базовым для становления других компонентов готовности к управлению конфликтом, поскольку успех профессиональной деятельности, прежде всего, обусловлен соответствующей направленностью на нее.

Мотивационный компонент готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности интегрирует в себе соответствующие данной деятельности мотивы, потребности, интересы, ценностные ориентации и установки. А они, в свою очередь, отражают психологическую установку специалиста как личностно-необходимое, и, следовательно, внутренне принятое убеждение.

В состав мотивационного компонента нами включены такие составляющие как:

– ценностные ориентации, т. е. осознанное понимание специалистом социальной, профессиональной и личностной значимости готовности к управлению конфликтом как условия повышения эффективности принятия управленческих решений, приводящего к достижению целей организации;

– потребности и соответствующие им мотивы: познавательные; деловые – достижение конкретной цели (повышение качества своей профессиональной деятельности, изменение своего социального положения в коллективе и др.); корпоративно-коммуникативные – потребность в обмене мнениями, результатами профессиональной деятельности посредством общения; самоутверждения – установка на повышение конфликтологической компетентности;

– интересы и установки, в частности к профессиональной деятельности; стремление к творческому осуществлению профессиональной деятельности, к личностному саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию и самореализации.

Когнитивный компонент готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности предполагает наличие знаний, позволяющих успешно решать стоящие перед ним задачи профессиональной деятельности.

В состав когнитивного компонента формирования готовности специалиста к управлению конфликтом нами отнесены, прежде всего, теоретические и технологические знания, содержательная характеристика которых может быть представлена следующим образом.

Теоретические знания составляют основные понятия: «конфликт», «управление конфликтом», «конфликтологическая компетентность», «способы управления конфликтом»; виды конфликтов; барьеры противоборствующих желаний как основы конфликта; сферы конфликтного взаимодействия и др.

Технологические знания включают в себя знания стилей поведения в конфликтах; методов исследования и диагностики конфликтов; психологических механизмов ведения переговоров; стратегий и методов разрешения конфликта, способов профилактики конфликта и ряд других.

Степень сформированности когнитивного компонента отражает теоретическую готовность специалистов к управлению конфликтом в профессиональной деятельности в организации.

Сформированные у специалиста мотивационные и когнитивные характеристики готовности к управлению конфликтом в профессиональной де-

тельности образуют личностно-смысловое поле, проецируемое на конкретную конфликтную ситуацию.

Практическую готовность специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности отражает деятельностный компонент, включающий в себя умения использования знаний специалистов по управлению конфликтом в профессиональной деятельности. При их уточнении мы опирались на точку зрения Г. В. Суходольского [11].

Проанализировав мнения ряда ученых (В. А. Лефевр, Г. Л. Смолян, Т. С. Сулимова, В. П. Шейнов и др.) по данному вопросу, в структуре деятельностного компонента готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности мы выделяем информационные, проектировочные, управленческие, коммуникативные и рефлексивные умения, содержательный состав которых представлен ниже.

Информационные умения включают в себя освоенные специалистом способы получения и анализа информации о конфликтах и управления ими.

Проектировочные умения направлены на построение моделей конфликтов и анализ возможных направлений их развития и разрешения.

Управленческие умения сосредоточены на методах, способах и средствах, позволяющих как анализировать конфликты, определять возможные пути их разрешения, так и управлять конфликтами.

Коммуникативные умения непосредственно связаны с установлением контакта, вхождением в конфликт в той или иной роли и осуществлением действий по управлению конфликтом.

Рефлексивные умения обращены на самопознание: своей компетентности в управлении конфликтом, своей роли и возможностях, определении путей самосовершенствования.

Таким образом, формирование готовности специалиста к управлению конфликтом в профессиональной деятельности рассматривается нами как интегративное личностное образование, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, интегрирующая в себе мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

На основе выделенного содержания знаний, умений в области готовности специалиста к управлению конфликтом, нами разработана методика формирования готовности специалиста к управлению конфликтом, которая прошла апробацию и внедрение в практику в процессе внутрифирменной подготовки сотрудников ряда организаций.

Библиографический список

1. **Даль, В. В.** Толковый словарь живого великорусского языка: т. 1. – 4 [Текст]/ В. В. Даль. – М.: Рус. яз., 1981–1982. т. 1. А – 3.
2. **Дуранов, М. Е.** Педагогика воспитания и развития личности учащихся [Текст]/ М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск: МГПИ, 2000. – 362 с.
3. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст]/ М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1978. – 176 с.

4. **Заворочай, М. В.** Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Заворочай. – Волгоград, 2003. – 179 с.
5. **Карпов, А. В.** Психология менеджмента [Текст]: учебное пособие / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
6. **Кричевский, В. Ю.** Очерки истории и теории управления образованием [Текст]/ В. Ю. Кричевский. – СПб., 2001.
7. **Маркова, А. К.** Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников [Текст]/ А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 48–59.
8. **Михайлов, О. В.** Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / О. В. Михайлов. – М., 2007. – 23 с.
9. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст]/ Под ред. докт. филол. наук Н. Ф. Шведовой. – 14 изд., стереотип. – М.: Русс. Яз., 1982. – 816 с.
10. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО «Издательство Питер», 1999. – 720 с.
11. **Суходольский, Г. В.** Основы психологической теории деятельности [Текст]/ Г. В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 168 с.
12. **Узнадзе, Д. Н.** Теория установки [Текст]/ Под ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цаава. – М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
13. **Философский** словарь [Текст]/ Под ред. И. Т. Фролова. – 3-е изд. – М.: Изд-во полит. лит., 1987. – 588 с.

УДК 378

Лашкова Лиля Луттовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического института, lashkovall@rambler.ru, Шадринск

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО
ПОТЕНЦИАЛА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

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 PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT
OF THE COMMUNICATIVE POTENTIAL AT FUTURE
TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

В настоящее время процессы модернизации системы образования имеют ярко выраженную коммуникативную направленность, проявляющуюся

в ориентации на вхождение в мировое образовательное пространство, межкультурную коммуникацию, диалоговую модель обучения и воспитания.

Динамика социокультурных и образовательных тенденций по-новому ставит вопросы профессиональной подготовки педагога дошкольного образовательного учреждения, к личности которого, в свете приоритетного развития социальной сферы российского общества, предъявляются высокие требования.

Особенность профессиональной деятельности педагога-дошкольника заключаются в необходимости постоянного общения с широким кругом людей: детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам; родителями воспитанников, имеющими различный образовательный и возрастной статус; коллегами, администрацией детского сада, социальными партнерами и др. Данный аспект деятельности указывает на повышенную коммуникативную ответственность педагогов и необходимость обладания ими высокоразвитыми коммуникативными способностями и умениями. Поэтому проблема развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольного образовательного учреждения в высшей школе является очень актуальной.

Сегодня очевидными являются показатели растущего интереса теоретиков и практиков к коммуникации, коммуникативному процессу, коммуникативной деятельности педагогов, в понимании которых накоплен определенный круг идей и концепций разного уровня обобщения. Однако до настоящего времени коммуникативный потенциал будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений не подвергался специальному научному исследованию, его проблематика в системе профессиональной подготовки работников дошкольного образования является в определенном смысле новой и мало изученной.

Анализ образовательной практики и результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют, что вопросам формирования коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений в высшей школе уделяется недостаточное внимание, в существующих программах подготовки не находят отражения коммуникативные дисциплины как отдельная область социального знания и практики.

У значительной части выпускников сохраняется низкий уровень коммуникативного потенциала, его следствием становятся: 1) недостаточная подготовленность педагога к организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с современным пониманием коммуникативного взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении; 2) имеющиеся трудности в переориентации с репродуктивных функций на продуктивные, творческие; 3) невысокая эффективность общения и сотрудничества с детьми и их родителями; 4) слабая организация коммуникативного взаимодействия с коллегами, администрацией дошкольного учреждения и социальными партнерами. Причины такого положения многие ученые видят в том, что существующая вузовская подготовка педагогов не отвечает современным требованиям развития коммуникативного потенциала личности.

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 составляющие: 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.

В рамках разработанной нами технологии представлены в логическом единстве содержательная, процессуальная и организационная характеристики процесса развития исследуемого потенциала, представленные как педагогические задачи, способы и условия его осуществления.

На основе исследования генезиса понятия «педагогическая технология» мы выделили четыре подхода к трактовке ее сущности и структуры (В. П. Беспалько [2], М. В. Кларин [3], Г. К. Селевко [5] и др.), скорректировали имеющиеся позиции ученых с помощью добавления в компоненты педагогической технологии специально созданных условий, повышающих эффективность учебно-воспитательного процесса. В соответствии с этим «педагогическая технология» стала пониматься как система знаний, совокупность форм, методов, необходимых способов последовательного воздействия педагога на обучающихся в специально созданных условиях, из которых складывается образовательный процесс, гарантирующий достижение диагностично заданной цели.

Структура технологии развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДОУ содержит три базовых блока: 1 – блок «педагогических целей, задач и содержания обучения» – содержательная характеристика; 2 – блок «способов – методов – форм» – процессуальная характеристика; 3 – блок «условий» – организационная характеристика.

При разработке содержательной характеристики технологии, отмечена важная, отличительная особенность новых форм высшего профессионального образования – открытость границ между учебной, профессиональной и социальной средами. Это концептуальное положение определило специфику целеполагания, проявляющуюся на 3-х уровнях:

1-й уровень целей. Субъекты целеполагания – руководители ДООУ, муниципальные органы управления, государство и общество, как заказчики образовательных услуг, и студенты (будущие воспитатели дошкольных учреждений), как потребители образовательных услуг;

2-й уровень целей. Субъекты планирования – высшие учебные заведения, как исполнители образовательного заказа, осуществляющие перевод целей-заказов в цели-программы, направленные на достижение требуемого количества, уровня и качества профессиональных компетенций, развитие ценностных ориентаций, личностных качеств и уровня коммуникативного потенциала будущих воспитателей.

3-й уровень целей. Субъекты исполнения – преподаватель, как представитель педагогического коллектива, получает цель-программу, на основе которой разрабатывает цель-проект учебных занятий.

В русле логики построения педагогической технологии нами осуществлен анализ коммуникативной направленности содержания дисциплин различных циклов образовательной программы подготовки педагога-дошкольника, в процессе которого учитывались цели, задачи и структура каждого учебного предмета. Проведенная работа позволила: во-первых, констатировать, что учебной дисциплине присуще сравнительно медленно изменяющееся теоретическое ядро и быстро деформирующаяся оболочка (факты, задачи, упражнения); во-вторых, определить степень влияния каждой дисциплины на индивидуально-психологический, коммуникативно-деятельностный и ценностно-смысловой компоненты коммуникативного потенциала (высокие возможности установлены в развитии когнитивной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента, слабое внимание оказывается развитию коммуникативных умений и почти не уделяется внимание развитию индивидуально-психологического и ценностно-смыслового компонентов); в-третьих, выявить возможности повышения влияния учебных дисциплин для развития исследуемого потенциала (включение в практические занятия тренировочных упражнений, игр, коммуникативных ситуаций-задач и т. п.); в-четвертых, определить дополнительные меры, способствующие повышению качества интересующего нас развития (факультативные курсы «Школа общения», «Основы речевой коммуникации», «Теория и практика педагогического общения»).

Разработка процессуальной характеристики технологии осуществлялась на основе анализа трактовок понятия «метод» в различных науках и авторской интеграции наиболее полных классификаций методов обучения.

Внутренний арсенал методов обучения обуславливает актуальность вопроса их отбора и сочетания для достижения поставленной дидактической или воспитательной цели. На основе разработок Ю. К. Бабанского [1], В. А. Оганесяна и других ученых предложен авторский алгоритм «отбора методов обучения», который представляет собой 7-шаговый алгоритм: 1) определение целей учебного занятия, формы изучения материала, временной ресурс; 2) обозначение логики изложения (или освоения)

содержания материала; 3) отбор традиционных и инновационных методов обучения в соответствии с целью и задачами темы; 4) выбор способов интеграции вербальных, визуальных и кинестетических методов; 5) определение способов стимулирования познавательной деятельности студентов; 6) продумывание применения методов, форм и способов контроля усвоения учебного материала студентами; 7) подготовка дополнительного материала для коррекции учебного занятия в случае необходимости.

В технологии обосновано, что метод обучения – есть совокупность «приемов обучения», а прием обучения – совокупность учебных задач. На основе анализа существующих подходов к классификации учебных задач предложена типология социально-педагогических ситуаций (логические, поисковые, исследовательские, творческие, коррекционные) с соответствующими учебными задачами, которые способствуют развитию каждого компонента коммуникативного потенциала будущих педагогов.

Проведенный анализ различия форм обучения (урок, предметные кружки, ученические научные общества, экскурсии и пр.) от форм организации обучения (парная, групповая, коллективная, индивидуально-обособленная), позволил осуществить сравнение форм организации обучения по таким критериям как область применения, основные принципы обучения, стоимость и эффективность. На основе полученных фактов был отобран ряд педагогических методов, совокупность которых составила определенную дидактическую систему: 1) обучение в малых группах (обучение в сотрудничестве – cooperative learning); 2) традиционные, проблемно-поисковые, коммуникативные и имитационно-ролевые методы; 3) Интернет-технологии (в данном случае имеется в виду возможность общения с партнерами из других вузов, городов, регионов и стран).

Организационная характеристика технологии представлена педагогическими условиями, понимаемыми в исследовании как совокупность необходимых и достаточных мер, создающих наиболее благоприятную обстановку или среду для успешной реализации модели развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДООУ.

В первом педагогическом условии акцент ставится на моделирование информационно-коммуникативной среды вуза, обеспечивающей постоянное обогащение и расширение коммуникативных ресурсов студентов, на основе развития позитивной направленности их мышления.

Информационно-коммуникативная среда вуза раскрывается как обстановка, круг факторов, условий, мер организационного, методического или психологического характера, способствующих осуществлению успешной коммуникации между участниками образовательного процесса, аргументируется возможность её моделирования на основе изменения целей. В нашем случае, такой целью является развитие позитивной направленности мышления студентов, под которой понимается интегральная характеристика убеждений, настроения и восприятия окружающего мира, обуславливающая концентрацию ума на положительных мыслях и образах, что генерирует доброе отношение к себе, к людям и миру в целом.

На основе анализа психолого-педагогических исследований были выделены признаки позитивной направленности мышления: а) оптимистичная трактовка происходящих событий; б) поиск нестандартных решений любых затруднений; в) доброжелательное отношение к себе и окружающим; г) увлеченность своим делом; д) убежденность в хорошем, благоприятном результате.

Систематизация позиций ряда ученых на организацию информационно-коммуникативной среды вуза, обусловила необходимость реализации нескольких принципов: систематичности (выстраивание информации в четкую систему в зависимости от перспективных и ближних целей работ); релевантности (смысловое соответствие между информационным запросом и полученным сообщением); креативности (непрерывное развитие, поиск новых решений); коммуникативности (общение, создание атмосферы дружелюбия, доверия, диалога); плюрализма (свободный доступ к информации, различные точки зрения на интересующие пользователя темы).

Второе педагогическое условие – содействие студентам в формировании профессионального самосознания, обуславливающего устойчивую мотивацию к установлению и поддержанию социальных контактов с любыми реальными и потенциальными партнерами взаимоотношений.

Большинство ученых под профессиональным самосознанием понимают процесс профессионального самопознания, осознания и соотнесения личностью своих особенностей с требованиями реальной профессиональной деятельности. Исследование проблемы выявления конкретных и эффективных методов стимулирующих расширение и рост самосознания, ознакомление с имеющимся в нашей стране и за рубежом опытом, позволили предположить, что одной из наиболее удобных, конструктивных и быстро действующих форм работы с будущими педагогами являются тренинги. С их помощью можно успешно развивать все подструктуры профессионального самосознания: а) когнитивную (уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своем «Образе Я» как личности и профессионала); б) аффективную (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов); в) поведенческую (закрепление собственной «Я-концепции» в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции).

Содействие будущим педагогам-дошкольникам в формировании профессионального самосознания предполагает: организацию информационно-коммуникативной, исследовательской и профориентационной деятельности студентов; делегирование студентам многообразных функций, новых видов деятельности (например, кураторство на младших курсах, наставничество или шефство над проблемными студентами; реализация социальных проектов, организация стажировки и т. п.); организация деятельности студентов по саморазвитию; составление планов профессионального развития будущих педагогов.

Третье педагогическое условие – разработка, создание и реализация социально-педагогических ситуаций, способствующих овладению студен-

тами разнообразными моделями и психолого-педагогическими стилями и техниками общения.

Принятая за основу концепция А. А. Романова [4], о существовании двух групп моделей общения: комфортно-психологическая (познавательная, убеждающая, экспрессивная, суггестивная и ритуальная) и дискомфортно-психологическая (заискивающая, обвиняющая, расчетливая, отстраненная), позволила доказать существование переходной модели «гармонического общения», отличающейся уравновешенным общением, которое так необходимо при коммуникации с коллегами, руководством учреждения, родителями воспитанников и социальными партнерами.

При анализе существующих стилей общения была обоснована необходимость использования различных стилей в зависимости от складывающейся ситуации. Нами предложены 10 вариантов возможных стилей: доминантный, драматический, спорный, успокаивающий, впечатляющий, точный, внимательный, воодушевленный, дружеский, открытый.

Поиск способов развития моделей, стилей и техник коммуникации студентов факультетов дошкольного образования привел нас к идее выделения и проектирования структурно-функциональной единицы, обеспечивающей регуляцию интересующего нас процесса. В качестве такой единицы была рассмотрена педагогическая ситуация. Рассмотрев особенности её разработки и создания, осуществив классификацию, мы обосновали, что проектирование педагогических ситуаций представляет собой процесс подстраивания педагогического воздействия под особенности конкретных студентов, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших аспектах, что позволяет развивать коммуникативный потенциал будущих педагогов ДОУ.

Исследование проводилось с целью педагогического содействия студентам в развитии коммуникативного потенциала через осуществление связи получаемой информации с существующей практикой дошкольного образования; освоения новых форм, методов и приемов коммуникации; приобретения умений применения получаемых знаний как в стандартных, так и нестандартных социально-педагогических ситуациях. Разработанная технология развития коммуникативного потенциала будущих педагогов состояла из 3-х этапов:

Первый – адаптационно-мотивирующий – этап (продолжительностью 1,5 года – 1–3 семестры обучения) совпадает с началом обучения в вузе, поэтому одной из задач работы со студентами была их адаптация к новым условиям образовательного процесса. Кроме того, разработанная методика была направлена на развитие реализуемого (коммуникативно-деятельностного) и нереализованного (ценностно-смыслового) компонентов коммуникативного потенциала, в связи с чем, основное внимание на данном этапе уделялось пропаганде и мотивации их развития.

Второй – коммуникативно-деятельностный – этап длился 2 года – 4–7 семестры обучения в вузе. На этом этапе решались также несколько задач

развития коммуникативного потенциала будущих педагогов ДООУ и, прежде всего, это освоение необходимых знаний, умений и навыков установления и поддержания контактов с детьми, их родителями, коллегами, администрацией и социальными партнерами в будущей профессиональной деятельности.

Третий – социально-коммуникативный – этап (продолжительностью 1,5 года – 8–10 семестры обучения) был направлен на расширение социальных контактов студентов и развитие приобретенных ими умений в различных социальных и профессиональных ситуациях.

В итоге осуществленная экспериментальная работа с будущими педагогами обеспечила более эффективное развитие их коммуникативного потенциала, что нашло отражение в учебных и профессиональных достижениях, а также личной удовлетворенности студентов.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст]/ Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. **Кларин, М. В.** Технология обучения: идеал и реальность [Текст]/ М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1996. – 118 с.
4. **Романов, А. А.** Маркетинговые коммуникации [Текст]/ А. А. Романов, А. В. Панько. – М.: Изд-во «Эсмо», 2006. – 428 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов и ИПК/ Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

УДК 378

Куценко Сергей Андреевич

Генерал-майор. Начальник Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, Новосибирск

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ОФИЦЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ**

Kutsenko Sergey Andreevich

Major-general. Head of the Novosibirsk Military Institute of Internal Troops of the Army General named I. K. Yakovlev, the Russian Interior Ministry. Novosibirsk

**DISTANCE LEARNING IN THE OFFICERS TRAINING SYSTEM
IN MILITARY ACADEMIES OF INTERNAL FORCES OF RUSSIA**

Основой любой образовательной системы является ориентация на высококачественную и высокотехнологичную информационно-образовательную среду. Её создание и развитие представляет весьма сложную задачу, но именно это позволит существующей системе повышения квалификации офицеров-преподавателей коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к образовательной информационной технологии и осуществить прорыв к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества.

Для создания, развития и эксплуатации информационно-образовательной среды необходимо, всеми вузами ВВ МВД России во взаимодействии, полностью задействовать научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциалы. Учитывая новизну и сложность этой проблемы, её решение требует экспериментального поиска на основе имеющегося в системе образования опыта работы с информационными технологиями [1].

В качестве приоритетных, по мнению автора, можно выделить следующие задачи реализации ДОВ системеповышения квалификации офицеров-преподавателей:

- построение и развитие единого образовательного информационного пространства в системе военных вузов МВД России;
- внедрение средств новых информационных технологий в образовательный процесс;
- повышение уровня компьютерной (информационной) подготовки участников образовательного процесса;
- системная интеграция информационных технологий для поддержки процессов обучения, научных исследований и организации учебного процесса.

Сегодня дистанционное обучение – это такая образовательная система, при которой используются традиционные и инновационные методы и

средства обучения, а основу образовательного процесса составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа учащихся. Последние может заниматься в удобном для себя месте и по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем и другими обучающимися.

Благоприятными предпосылками распространения дистанционного обучения в системе вузов ВВ МВД России являются:

- значительное сокращение транспортных затрат и расходов на проживание, создание условий для обучения практически в любой точке страны;
- возможность выбора оптимального учебного курса благодаря модульному принципу построения программ;
- реальность получения образования без отрыва от исполнения обязанностей по занимаемой должности;
- способность быстрой адаптации содержания учебных курсов к новым условиям, к пожеланиям обучаемых и т. д.

Наиболее существенными преимуществами названного инновационного подхода, на наш взгляд, являются устранение формализма процесса обучения, который имеет место при организации повышения квалификации традиционными методами; ориентация технологии на большое число учащихся; более продуктивное использование существующих технических и обучающих средств. Как показывает опыт российских негосударственных центров, ведущих обучение в системе ДО, расходы на подготовку специалиста в этой системе сегодня составляют примерно 60% аналогичных расходов на обычного студента [2]. Снижение первоначальных затрат позволяет сократить общую стоимость обучения и сделать образование более доступным.

Технологизация дистанционного обучения, развитие и функционирование инновационных технологий в современной системе повышения квалификации потребовали более глубокой разработки теоретических основ дистанционного обучения.

Как свидетельствует анализ различных публикаций, проблемы дистанционного обучения сегодня находятся в центре внимания самого широкого круга отечественных и зарубежных учёных. Однако сложность и многогранность содержания понятия «дистанционное обучение», разнообразие информационных технологий и подходов к их анализу привели к использованию множества всевозможных инновационных моделей и методов его организации. Большое внимание теоретико-методологическим проблемам и дидактическому обеспечению дистанционного обучения уделяют в своих работах учёные А. А. Андреев, А. И. Каптерев, М. П. Карпенко, Э. Г. Скибицкий, Е. С. Полат, В. П. Тихомиров и др.

Так, А. А. Андреев выделяет следующие характерные особенности, присущие дистанционному обучению [3].

1. Гибкость – позволяет обучающимся заниматься в удобное для себя время, в выбранном месте и в комфортном режиме; учиться столько, сколько

ко необходимо для освоения курса и получения необходимых знаний по выбранным дисциплинам.

2. Модульность – придаёт учебным программам и их частям соизмеримость, облегчает унификацию и стандартизацию знаний. Поэтому отдельная дисциплина (учебный курс) адекватна по содержанию определённой предметной области. Это даёт возможность составить из набора независимых учебных курсов учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

3. Параллельность – предполагает обучение при совмещении с основной профессиональной деятельностью.

4. Дальнодействие – обеспечивает образовательный процесс независимо от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения.

5. Асинхронность – подразумевает, что в процессе обучения преподаватель и обучаемый работают по удобному для каждого расписанию.

6. Охват – обеспечивает процесс обучения независимо от количества обучающихся.

7. Рентабельность – обуславливает экономическую эффективность дистанционного обучения.

8. Новые информационные технологии – приоритетным является использование компьютеров, компьютерных сетей, мультимедийных систем и т. д.

9. Социальность – предусматривает снятие определённой социальной напряжённости, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий.

10. Интернациональность – обеспечивает удобную возможность экспорта и импорта образовательных услуг.

Перечисленные особенности, на наш взгляд, определяют преимущества дистанционного обучения перед другими формами получения образования и, в тоже время, предъявляют специфические требования, а, подчас, увеличивают трудозатраты как преподавателя, так и обучающегося.

С точки зрения форм и методов организации обучения, Е. С. Полат выделяет шесть моделей дистанционного обучения, получивших в настоящее время наибольшее распространение в мировой практике [4].

1. Обучение по типу экстерната – ориентированное на школьные или вузовские (экзаменационные) требования, предназначенные для учащихся и студентов, которые по каким-либо причинам не могут посещать стационарные учебные заведения.

2. Университетское обучение (на базе одного университета) – представляющее собой систему обучения для студентов, обучающихся заочно или дистанционно, и, в первую очередь, на основе новых информационных технологий и средств телекоммуникации.

3. Сотрудничество нескольких образовательных организаций – в подготовке программ для заочного и дистанционного обучения позволяет выполнять их на качественно новом, более профессиональном уровне и сделать менее дорогостоящими.

4. Автономные образовательные учреждения – специально созданные для целей дистанционного обучения образовательные учреждения, ориентированные на разработку мультимедийных обучающих курсов, оценку знаний и аттестацию обучаемых.

5. Автономные обучающие системы – обучение в их рамках целиком ведётся посредством телевидения или радиопрограмм, а также дополнительных печатных пособий.

6. Неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программы функций – ориентированное на обучение взрослой аудитории, людей, которые по каким-либо причинам не смогли получить базовое образование или получают дополнительное.

Так же существуют и другие классификации моделей ДО, приведенные другими авторами. На основании анализа различных классификации можно сделать вывод что, авторы с различных позиций пытаются типологизировать варианты организации ДО. В качестве базового основания для выделения моделей рассмотрения возможных вариантов организации ДО являются, во-первых, средства взаимодействия преподавателя и обучающегося в процессе обучения, во-вторых, используемые способы доставки и представления учебного материала.

Применительно к организации ДО в системе повышения квалификации офицеров-преподавателей в вузе целесообразно выделить две модели (схемы):

1. Кейс-модель. Учебный курс представляется в виде набора учебной программы, методических указаний и учебных материалов, которые могут включать как современные компьютерные обучающие системы, так традиционные печатные учебные пособия. Передача кейса, а также последующее взаимодействие осуществляются любым доступным для вуза и обучающегося способом (почте, электронной почте, и т. д.). Модульный принцип формирования учебных планов позволит успешно сочетать потребности и возможности обучаемых с требованиями учебных программ [5]. Систематически организуется взаимодействие обучающегося с преподавателем, проводятся консультации, а также контроль освоения слушателем учебной программы.

2. Сетевая модель. В качестве основной среды взаимодействия используют компьютерные сети. Это могут быть как специализированные корпоративные сети, так и всемирная глобальная сеть Internet. При этом учебные материалы располагается на сервере учебного заведения, доступ к которым, как правило, имеют лишь зарегистрированные пользователи, т. е. слушатели, получившие соответствующий пароль или ключ. Также на нем могут быть размещены дополнительные справочные материалы, библиотеки и т. д. Данная модель в общем случае предполагает применение более развитых средства общения обучающихся и преподавателей, таких как доски объявлений и других, обеспечивающих практически постоянный контакт. Кроме того, преподаватель получает широкие возможности для организа-

ции групповой работы слушателей, например, реализация семинара в виде интерактивного чата.

Представленные модели могут реализовываться военными вузами как отдельно, так и интегрируя одну модель в другую, в зависимости от целей обучения и возможностей образовательного учреждения.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что курсы ДО предполагают более тщательное и детальное планирование деятельности обучающегося, ее организации, четкую постановку задач и целей обучения, доставку необходимых учебных материалов. Наличие эффективной обратной связи позволяет слушателю получать информацию о правильности своего продвижения в процессе обучения. Такая обратная связь должна быть как оперативной (в виде консультаций), так и отсроченной (в виде внешней оценки). Курс ДО целесообразно структурировать модульно, чтобы обучающийся имел возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю. Система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, способностью, умением офицера применять полученные при повышении квалификации знания в различных ситуациях, должна носить систематический характер и строиться на основе как оперативной обратной связи (оперативного обращения к преподавателю или консультанту курса), так и отсроченного контроля.

Таким образом, мы считаем, что разработав и внедрив ДОв систему повышения квалификации офицеров-преподавателей, появиться реальная возможность осуществлять процесс обучения на качественно новом уровне и со всеми вышеуказанными преимуществами по отношению к существующей системе обучения.

Библиографический список

1. **Федеральная** целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 гг.»: Пост. Прав-ва РФ от 28.08.01 № 630.
2. **Андреев, А. А.** Дидактические основы дистанционного обучения. [Текст]/ А. А. Андреев. – М., 1999. – С. 21.
3. **Андреева, И. Н.** История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст]: учеб.пособие. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева. – М., 2002. – С. 392–393.
4. **Дистанционное** обучение [Текст]: учеб.пособие. – М., 1998. – С. 82–84.
5. **Тихомиров, В. П.** Дистанционное обучение к виртуальным средам знаний (часть 1) [Текст]/ В. П. Тихомиров, В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев, О. К. Ковальчук. // Дистанционное образование. – 1999. – № 2.

РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.147.018.46:811.111

Оршанская Евгения Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Новокузнецк

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВЕДЧЕСКОГО КУРСА

Orshanskaya Evgeniya Gennadevna

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of the foreign languages department at Siberian State Industrial University, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Novokuznetsk

THE IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF ENGLISH TEACHERS DURING THE PROCESS OF STUDY THE SPEECH COURSE

Повышение квалификации учителей является неотъемлемой составляющей системы непрерывного педагогического образования и должно обеспечивать овладение учителями профессионально ориентированными знаниями и развитие умений, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Однако, как показало изучение уровня существующей подготовки учителей английского языка и содержания программ повышения квалификации в ведущих учреждениях дополнительного профессионального образования России, в реализуемых курсах и профессионально ориентированных учебно-научных изданиях, используемых для обеспечения обучения, не рассматривается специфика деятельности учителя-билингва, особенности его речевого и невербального общения, связанные с необходимостью соблюдения правил речевого поведения, принятых в странах родного и преподаваемого языков, не уделяется внимание созданию и использованию профессионально значимых речевых жанров.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в отечественной системе дополнительного профессионального образования не предусмотрено целенаправленное повышение речевой компетенции учителей иностранного языка, не изучаются сведения, являющиеся основой для формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений [3, с. 180].

Проведенные исследования показали, что учителя в процессе своей работы самостоятельно не овладевают данными умениями, они не формируются сами по себе по мере приобретения собственного опыта. В связи с выявлением пробелов в программах повышения квалификации и недостатков в билингвальной деятельности учителей, связанных с отсутствием целе-

направленного обеспечения их речеведческой подготовки, целесообразным является разработка речеведческого курса, освоение которого позволит овладеть билингвальными умениями для сравнительно-сопоставительного преподавания языков и культур с учетом сложившихся национально-речевых норм.

Представляется, что повышение уровня коммуникативной компетенции учителей английского языка может быть достигнуто в процессе изучения ими курса «Учитель иностранного языка как субъект межкультурного общения», который является одним из возможных вариантов повышения качества их речевой подготовки.

Изучение данного курса – актуально и востребовано, поскольку позволяет акцентировать особенности речевой деятельности учителя иностранного языка, раскрыть возможности интеграции родного и иностранного языков в процессе обучения и повысить эффективность речевого общения на уроке. Содержание предлагаемого курса должно быть направлено на формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений, дальнейшее совершенствование которых может быть продолжено учителями при проведении уроков английского языка в школе.

Основой курса является риторическая модель формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений, под которыми мы понимаем способность осуществлять межъязыковое и межкультурное переключение в соответствии с требованиями аутентичности, речевой вариативности, коммуникативной эмоциональности, конгруэнтности вербального и невербального поведения, коммуникативной целесообразности, речевой адаптации и билингвальной гибкости. Владение этими умениями помогает учителю сделать свою речь информационно и эмоционально насыщенной, разнообразить изучаемые жанры и тематику высказываний, приблизить их к реальным условиям употребления языка и правилам речевой культуры, оптимизировать средства выражения родной и иноязычной культур. Риторическая модель обеспечивает интеграцию родного и иностранного языков и культур, позволяет осуществлять сравнительно-сопоставительный анализ изучаемых явлений, приблизить речевое поведение учителя иностранного языка к педагогическому речевому идеалу. Она учитывает межкультурную и билингвальную направленность его профессиональной деятельности и обеспечивает возможность ее комплексного анализа. Данная модель концентрирует внимание на сходствах и отличиях русского и английского речевого поведения, способствует определению оптимального соотношения родного и иностранного языков, используемых в общении, помогает отслеживать и учитывать особенности развития языков и культур.

Программа курса «Учитель иностранного языка как субъект межкультурного общения» включает изучение таких взаимосвязанных понятий, как «межкультурное общение», «межъязыковое общение» и «билингвизм», анализ проявления билингвизма в речевом поведении учителя, акцентировать внимание на конкретизации общих правил общения при подготовке

специалиста в области английского языка, что является основой для формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений учителя, необходимых для реализации эффективной профессионально ориентированной деятельности. Программа обучения речевому взаимодействию учителя английского языка должна быть нацелена на совершенствование речевого мастерства, должна учитывать особенности его коммуникативной деятельности, связанные с двуязычным общением с учащимися во время урока.

Таким образом, необходимыми представляются учет и сочетание основных составляющих речевого поведения, принятого в странах родного и изучаемого языков, что позволит учителю демонстрировать не только соблюдение языковых правил и норм, но и следовать традициям общения в процессе коммуникации на родном и иностранном языках, организовывать учебное взаимодействие в рамках двух культур.

Для обеспечения эффективности речеведческой подготовки учителей английского языка содержание программы курса должно отвечать следующим требованиям:

1. В содержание программы должна быть включена характеристика профессиональной деятельности учителя иностранного языка, выделена специфика межъязыкового общения, осуществляемого в рамках учебного процесса. В нем должно быть раскрыто влияние билингвизма на речевое поведение учителя, проявление интерференции в условиях искусственного билингвизма, определены критерии, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности учителя.

2. Содержание курса должно предусматривать изучение норм речевого поведения, принятых в странах родного и преподаваемого языков в сравнительно-сопоставительном аспекте, особенностей педагогического общения, что позволит учителю иностранного языка приблизить свое речевое поведение к стандарту, установленному речевыми идеалами в России и Великобритании, познакомить школьников с правилами надлежащего речевого поведения, стать для них примером для подражания. Целесообразное применение речевых норм окажет положительное влияние на стиль педагогического общения, обеспечит оказание обучаемым эмоциональной поддержки, проявление расположенности, доброжелательности и заинтересованности. Стремление к осознанному использованию традиций русского и англоязычного общения в школьной среде будет способствовать сокращению дистанции между учителем и учениками, достижению взаимопонимания и гармонизации их взаимоотношений.

3. Содержание программы курса должно способствовать формированию коммуникативно-речевых билингвальных умений для осуществления интеграции родного и иностранного языков и культур в педагогической деятельности учителя. Их формирование предусмотрено на основе моделирования речевого поведения учителя, которое включает рассмотрение основных тем по речевому общению в сравнительно-сопоставительном аспекте, изучаемых в процессе овладения английским языком в школе, знакомство с основными речевыми жанрами, являющимися употребительными в его

профессиональной деятельности. Овладение данными умениями позволит повысить эффективность речевого общения, поддержать интерес учащихся к английскому языку, будет способствовать повышению скорости и качества овладения иностранным языком.

4. В программе курса должны быть раскрыты возможности употребления родного языка в качестве вспомогательного, адаптационного средства, способствующего овладению иностранным языком. Использование принципа учета родного языка позволяет осуществлять сознательное противопоставление и отгалкивание от явлений родного языка и культуры, которое повышает степень усваиваемости и адекватного практического применения явлений иностранного языка и иноязычной культуры.

Таким образом, реализация перечисленных требований, предъявляемых к содержанию программы и организации процесса обучения, позволит повысить качество речеведческой подготовки учителей английского языка, подготовит их к осуществлению профессиональной деятельности на интегративном уровне, обеспечивая взаимодействие двух языков и культур в учебном процессе.

С учетом указанных требований, *основной целью курса «Учитель иностранного языка как субъект межкультурного общения»* является повышение уровня коммуникативной компетенции учителя английского языка, что предполагает формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений, владение которыми способствует увеличению эффективности взаимодействия родного и иностранного языков и культур.

Этой целью определяются *основные задачи изучения курса*:

- осознание учителями значимости межкультурного общения и билингвизма для их профессиональной речевой деятельности, необходимости учета их специфики при организации учебного процесса;
- повышение мотивации к совершенствованию своей речевой деятельности для ориентации на педагогический речевой идеал;
- овладение правилами речевого общения, принятыми в странах родного и преподаваемого языков, в том числе в профессиональной педагогической деятельности;
- овладение коммуникативно-речевыми билингвальными умениями, необходимыми для повышения уровня коммуникативной компетенции учителей;
- овладение опытом анализа и создания некоторых профессионально значимых высказываний, используемых учителем на уроке иностранного языка.

В соответствии с целью и основными задачами изучения курса предусмотрено овладение учителями знаниями:

- об особенностях межкультурного общения, о способах его организации в условиях искусственного билингвизма;
- о коммуникативно-речевых билингвальных умениях, владение которыми способствует повышению уровня коммуникативной компетенции учителя;

– о нормах повседневного и педагогического речевого общения, получивших распространение в России и Великобритании;

– о способах уместного употребления и оптимального соотношения использования русского и английского языков в коммуникативно-речевых ситуациях урока;

– о профессионально значимых педагогических высказываниях, употребляемых учителем иностранного языка на уроке.

На основе полученных знаний у учителей формируются коммуникативно-речевые билингвальные умения, в одинаковой степени значимые при общении как на русском, так и на английском языках. После завершения изучения курса учитель английского языка должен уметь:

– **приблизить содержание и оформление учебной речи к аутентичной;**

– использовать речевую вариативность для создания профессионально ориентированных высказываний;

– корректно осуществлять эмоциональное оценивание деятельности обучаемых при выражении коммуникативной эмоциональности;

– создавать оценочные высказывания с учетом коммуникативной целесообразности;

– изменять свое невербальное поведение в соответствии с нормами русской и английской культур;

– адаптировать свою речь в соответствии с конкретными условиями учебной иноязычно-речевой деятельности;

– осуществлять билингвальную гибкость.

Таким образом, усвоение профессионально значимых знаний является основой для формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений, владение которыми повышает результативность межъязыкового и межкультурного взаимодействия, реализуемого учителем английского языка в процессе обучения школьников.

Для достижения поставленной цели и решения названных задач в структуре программы курса предлагается шесть тем, каждая из которых направлена на развитие определенных коммуникативно-речевых билингвальных умений учителя. Целесообразным представляется следующая последовательность их изучения:

1) Роль межкультурного общения и билингвизма в профессиональной деятельности учителя иностранного языка;

2) Особенности речевого поведения носителей родного и иностранного языков в повседневном общении и профессиональной педагогической деятельности;

3) Проявление аутентичности и речевой вариативности в речи учителя иностранного языка;

4) Коммуникативная эмоциональность и коммуникативная целесообразность при выражении эмоционально-оценочного отношения в речи учителя иностранного языка;

5) Невербальные средства общения учителя иностранного языка;

6) Речевая адаптация и билингвальная гибкость в коммуникативно-речевых ситуациях урока иностранного языка и профессионально ориентированных высказываниях учителя-билингва.

Дадим краткую характеристику содержанию каждой темы.

Первая тема предполагает рассмотрение специфики профессиональной деятельности учителя иностранного языка, взаимосвязи языка и межкультурного общения, составление характеристики межкультурного общения и проявлений билингвизма в речевом поведении учителя, раскрытие значения риторики для осуществления межкультурного общения.

Вторая тема предусматривает изучение сведений о нормах речевого поведения русских и англичан, соблюдаемых в ситуациях повседневного общения и профессиональной педагогической деятельности, знакомство и анализ сравнительно-сопоставительной характеристики речевого поведения учителя в России и Великобритании (на примере выражения вежливости, извинения, просьбы и благодарности).

При изучении *третьей темы* раскрываются возможности организации речевого поведения учителя путем обеспечения аутентичности и речевой вариативности (на примере создания отзыва или письма).

В содержание *четвёртой темы* включены характеристики коммуникативной эмоциональности и коммуникативной целесообразности, значимые при выражении эмоционально-оценочного отношения в речи учителя иностранного языка.

В пятой теме рассмотрены компоненты невербального поведения и их роль в деятельности учителя иностранного языка, особенности использования пантомимических средств русскими и англичанами.

В шестой теме раскрыты возможности моделирования коммуникативно-речевых ситуаций урока иностранного языка (проверка домашнего задания, объяснение нового материала и подведение итогов урока) и создания профессионально ориентированных высказываний учителя (анализ, комментарий, инструктаж, замечание и совет) на основе речевой адаптации и билингвальной гибкости.

Анализ содержания перечисленных тем показывает, что предлагаемая структура программы позволяет выделить и дать характеристику особенностям осуществления межкультурного общения учителем иностранного языка на уроке, обосновать необходимость соблюдения и демонстрации правил культуры речевого общения в его профессиональной коммуникативной деятельности. В ней отражен речеведческий характер курса и предусмотрено развитие коммуникативной компетенции учителей английского языка. Формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений осуществляется на примере создания определенных речевых жанров, изучаемых при овладении английским языком в школе в сравнительно-сопоставительном аспекте с аналогичными речевыми жанрами в родном языке (отзыв, написание и оформление писем), коммуникативно-речевых ситуа-

ций урока иностранного языка (проверка домашнего задания, объяснение нового материала и подведение итогов урока) и профессионально ориентированных высказываний, характерных для речи учителя (анализ, комментариев, инструктаж, замечание и совет). В связи с ограничением количества часов, отводимых на изучение данного курса, могут быть рассмотрены те ситуации и высказывания, которые представляют наибольший интерес для конкретной группы слушателей.

Что касается выбора формы обучения и формирования группы слушателей, то при изучении курса «Учитель иностранного языка как субъект межкультурного общения» наиболее уместными представляются практически занятия, которые необходимо проводить в группах, не превышающих 15 человек для того, чтобы предоставить возможность каждому учителю на каждом занятии совершенствовать свои коммуникативно-речевые умения для достижения эффективности в общении.

Учитывая задачи, решаемые при организации речеведческой подготовки учителя-билингва, желательно использовать аудио-, видео- и DVD-записи, применение которых дает возможность анализировать коммуникативно-речевые ситуации, получать учителям сведения о сильных и слабых сторонах своего общения, о прочности и качестве сформированности имеющихся коммуникативно-речевых умений, о трудностях, появляющихся в процессе общения. Представляется необходимым анализировать школьные уроки самих учителей, разработанные с применением новых полученных знаний и сформированных умений, организовать обмен опытом проведения уроков, основанных на использовании риторической модели формирования умений.

Предлагаемые средства обучения должны обеспечивать рациональное сопровождение основных составляющих процесса организации речеведческой подготовки, которая включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, диагностический, теоретический и практический. При отборе содержания данных компонентов учтены рекомендации, разработанные О. А. Бутаковой для выделения четырех стадий системной подготовки слушателей сферы дополнительного профессионального образования и О. И. Бебиной, направленные на создание пошагового алгоритма эффективных действий преподавателя [2, с. 328; 1, с. 205]. Ниже представлена краткая характеристика каждого компонента.

Мотивационный компонент предусматривает применение и анализ мотивационного самонастроения в начале изучения каждой новой темы, что помогает сконцентрировать внимание учителей на определенной проблеме, способствует осознанию значимости рассматриваемого материала, раскрывает возможности его практического использования, поддерживает интерес к педагогической деятельности.

Диагностический компонент направлен на проведение диагностики исходного уровня владения учителями коммуникативно-речевыми умениями с помощью тестовой технологии, в основе которой находится критериально-ориентированный подход, позволяющий интерпретировать полученные ин-

дивидуальные баллы по отношению к подготовленности экзаменуемого на конкретной области содержания. Применение педагогического критериально-ориентированного тестирования позволяет обеспечить индивидуальный контроль над работой каждого учителя, оценивать его достижения в широком диапазоне за счет использования дифференцированной шкалы тестовых баллов. Возможно использование тестов для определения готовности к осуществлению межкультурного общения, умения соблюдать правила речевого этикета, уровня развития общительности, невербальной коммуникации, самоконтроля в общении, умения быть эмоциональным и т. д.

Теоретический компонент предполагает овладение базовыми теоретическими сведениями по каждой теме, необходимыми для сравнительно-сопоставительного изучения правил межкультурного общения и речевых жанров в родном и иностранном языках, определение соотношения родного и иностранного языков в речи учителя в коммуникативно-речевых ситуациях урока.

Практический компонент обеспечивает закрепление и систематизацию знаний, полученных учителями на занятиях, формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений, приобретение положительного опыта их успешного использования, осуществление под руководством преподавателя анализа и обсуждения своего отношения к полученным знаниям и формируемым умениям для того, чтобы выделить, что учителя узнали нового, как они это могут использовать при проведении занятий в школе, определить перспективы и способы повышения своего уровня профессионального речевого мастерства.

Таким образом, путем реализации взаимосвязанных компонентов осуществляется непрерывное повышение уровня коммуникативной компетенции учителей-билингвов. Об этом свидетельствует сопоставление уровней владения коммуникативно-речевыми умениями учителями до начала изучения ими речеведческого курса и после его завершения, результаты которого отражены в таблице.

Начальный и итоговый уровни владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями учителями английского языка

Проверяемые коммуникативно-речевые билингвальные умения	Количественная оценка уровня владения умениями (в процентах)		
	до начала обучения	по окончании обучения	изменение уровня умений учителей
Коммуникативная эмоциональность	31,3	75,8	+44,5
Коммуникативная целесообразность	27,4	83,2	+55,8
Аутентичность	25,3	49,4	+24,1
Речевая вариативность	19,8	41,3	+21,5
Речевая адаптация	31,3	69,5	+38,2
Билингвальная гибкость	11,9	32,8	+20,9
Конгруэнтность речевого и невербального поведения	34,9	63,5	+28,6

Анализ данных, представленных в таблице 1, подтверждает положительные результаты, достигнутые учителями при изучении речеведческого курса «Учитель иностранного языка как субъект межкультурного общения», поскольку уровень владения учителями коммуникативно-речевыми билингвальными умениями повысился в среднем на 33,4%.

На основании изложенного, очевидно, что предлагаемая программа речеведческого курса позволяет совершенствовать профессиональную подготовку учителей английского языка, проходящих повышение квалификации, предусматривает реализацию риторической модели формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений, обеспечивая акцентирование внимания на возможностях межъязыковой и межкультурной интеграции в деятельности учителя иностранного языка, знакомство со способами осуществления взаимодействия родного и иностранного языков и культур на примере сравнительно-сопоставительного изучения правил межкультурного общения, речевых жанров, рассматриваемых при овладении иностранным языком в школе, и профессионально значимых высказываний учителя на уроке.

Овладение перечисленными теоретическими сведениями является основой для формирования комплекса коммуникативно-речевых билингвальных умений, владение которыми позволяет учитывать особенности родного языка обучаемых, интегрировать родной язык и культуру в учебный процесс при освоении иностранного языка и культуры. Организация речеведческой подготовки учителей в предлагаемом варианте позволит повысить их уровень коммуникативной компетенции, будет способствовать развитию положительной мотивации к осуществлению педагогической деятельности, осознанному взаимосвязанному применению родных и иностранных языков и культур при организации процесса обучения неродному языку.

Библиографический список

1. **Бebина, О. И.** Технология обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции учителя [Текст] / О. И. Бебина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 199–209.
2. **Бутова, О. А.** Технология обучения слушателей системы дополнительного образования [Текст] / О. А. Бутова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 328–335.
3. **Оршанская, Е. Г.** Билингвизм в профессиональной деятельности учителя иностранного языка [Текст]: монография / Е. Г. Оршанская. – Новокузнецк: Фланта, 2010. – 255 с.

УДК 37.8:811

Крылов Дмитрий Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологии и профессионального образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

Торопов Сергей Иванович

Аспирант кафедры теории и методики технологии и профессионального образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

Krilov Dmitri Aleksandrovich

The candidate of Pedagogic Science, docent of the chair of theories and technology methods and vocational training techniques at Mari State University, Yoshkar-Ola

Toropov Sergei Ivanovich

The post – graduate of the chair of theories and technology methods and vocational training techniques at Mari State University, Yoshkar-Ola

**MODEL OF FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY IN THE
COURSE OF VOCATIONAL TRAINING IN THE UNIVERSITY**

Необходимость совершенствования процесса подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в условиях общеобразовательной школы обусловлена современными социальными и экономическими реалиями. Динамичность происходящих перемен, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политике, социокультурной сфере, а также информатизация общества кардинально изменили требования к выпускникам вузов и, прежде всего, педагогических. И это не случайно, ибо образование как ресурс науки, техники и искусства претерпевает сегодня кардинальные изменения, связанные с формированием личности человека – как субъекта демократических отношений, возникающих в процессе адаптации в постоянно-меняющихся социально-экономических условиях.

Содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологии должно соответствовать изменяющимся требованиям общества, **отображать достижения фундаментальных и прикладных наук в области** высоких, материало- и энергосберегающих, наукоемких инновационных технологиях современного техногенного мира.

Следовательно, повышение уровня профессиональной компетентности будущих учителей технологии, в том числе их предметной компетентности, формирование их как субъектов профессионально-творческой

деятельности является одной из актуальных проблем педагогической теории и практики.

Тем не менее, в существующей практике организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии, по мнению ученых [3; 5], уделяется недостаточное внимание усилению политехнической направленности обучения, уровень технических способностей выпускников не в полной мере соответствуют современным требованиям и потребностям общества, экономики, образовательной области «Технология» и самого выпускника.

Таким образом, противоречие между социальным заказом системе высшего профессионально – педагогического образования на формирование предметной компетентности будущих учителей технологии и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической науке и практике предопределило необходимость создания и экспериментального обоснования соответствующей модели.

На основе анализа специальной литературы [2; 5] и результатов констатирующего эксперимента нами разработана и апробирована модель формирования предметной компетентности будущих учителей технологии, направленная на поэтапное решение проблемы исследования и представленная взаимосвязанными и взаимодополняющими компонентами: цель, задачи, подходы, принципы построения модели, содержание, этапы, педагогические условия формирования предметной компетентности, методы, формы и средства реализации педагогических условий, результат (рисунок).

Потребностно-целевой компонент структурно-содержательной модели формирования предметной компетентности будущих учителей технологии составили ее цель и задачи, исходящие из следующих потребностей: 1) потребности общества в подготовке высокотехнологичных специалистов технического профиля; 2) потребности образовательной области «Технология» в подготовке учителей с высоким уровнем предметной компетентности; 3) потребности самой личности в овладении предметной компетентностью.

Следует отметить, что *центральным системообразующим компонентом данной модели является цель*. Целью модели является организация процесса по формированию предметной компетентности будущих учителей технологии, при этом цель выступает как идеальный результат и уровень достижения.

Для реализации данной цели необходимо решить ряд задач. Основными из них, на наш взгляд, являются: совершенствование личностных качеств; развитие системы технических знаний, умений и навыков, технического мышления и технического творчества; формирование рационализаторских, изобретательских и проектно-конструкторских способностей; подготовка к профессиональной деятельности на уровне творческих умений и способностей; формирование личностных качеств, по-

ложительных установок к творческой деятельности, лично-значимых мотивов, участия в реализации творческих проектов и заданий; вооружение умениями организовывать творческую деятельность учащихся на занятиях по технологии в условиях общеобразовательной школы.

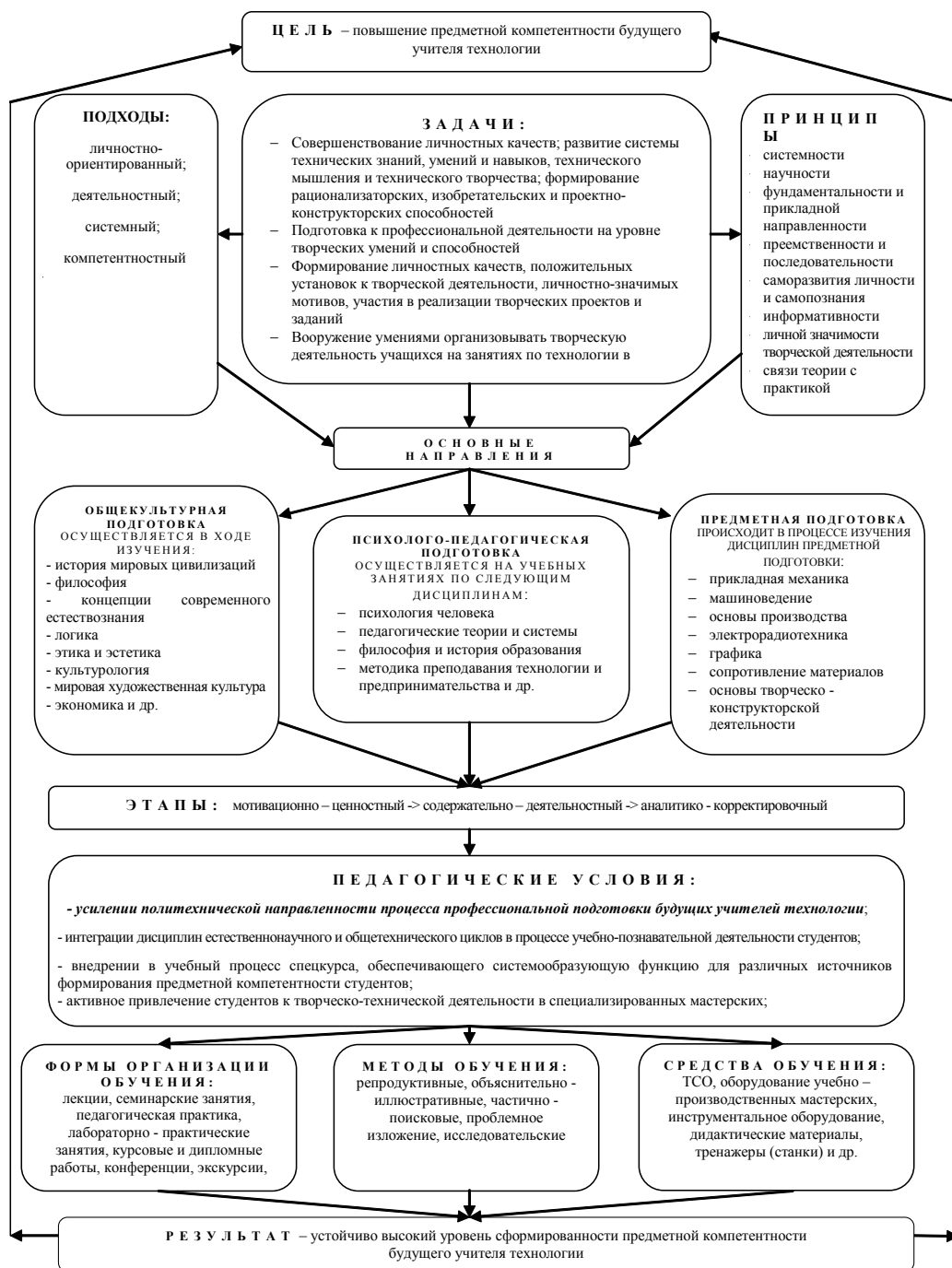
Нами установлено, что поэтапное решение педагогической проблемы формирования предметной компетентности будущих учителей технологии будет эффективным, *если методологическую основу модели представляют лично-ориентированный, системный, деятельностный и компетентностный подходы*. Данные подходы, положенные в основу разрабатываемой модели, способствуют определению путей и стратегических ориентиров формирования предметной компетентности будущих учителей технологии.

Реализация выделенных подходов в процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Технология и предпринимательство» возможна на основе принципов научности, фундаментальности и прикладной направленности, преемственности и последовательности, наглядности, сознательности и творческой активности, связи теории с практикой, которые заложены в методологическую основу модели.

Разрабатывая содержание данной модели, мы проанализировали требования Государственного стандарта высшего профессионального образования к подготовке будущих учителей технологии и установили, что в настоящее время уже осуществляется, хотя и недостаточно полно, формирование предметной компетентности будущих учителей технологии по трем основным направлениям (общекультурная, психолого – педагогическая и предметная подготовка).

Содержание дисциплин четырех учебных циклов Госстандарта (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, общие математические и естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки) так или иначе, способствуют формированию предметной компетентности будущих учителей технологии, однако подготовка будущих учителей технологии по некоторым аспектам предметной компетентности ведется более основательно, другие же аспекты практически не рассматриваются в ходе обучения.

Решение этой проблемы мы видим в создании спецкурса (как одного из педагогических условий) интегрирующего и позволяющего обобщить и актуализировать все знания, умения и навыки студентов необходимых для формирования их предметной компетентности.



Модель формирования предметной компетентности будущих учителей технологии

Модель формирования предметной компетентности будущих учителей технологии включает в себя процессуальный и содержательный аспекты и имеет динамический характер. Она, как показало наше исследование, может быть осуществлена в три последовательных этапа, каждый из которых усиливает новообразования предыдущего и на каждой стадии обучения и делает необходимым учитывать последующие этапы:

– мотивационно – ценностный этап, который включает постановку целей и задач по формированию предметной компетентности будущих учителей технологии, формирование ценностных ориентаций и мотивов по овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками и т. д.;

– содержательно – деятельностный этап представляет собой целенаправленное формирование предметной компетентности будущих учителей технологии, вооружение их соответствующими знаниями, умениями и навыками, в том числе и необходимыми для самосовершенствования, включающего информационно-теоретическое и практико-ориентированное направления системы совместной работы преподавателей, администрации вуза и представителей общественности, а также деятельность студентов по самосовершенствованию;

– аналитико-коррекционный этап содержит в себе анализ и коррекцию работы по вооружению будущих учителей технологии и предпринимательства соответствующими знаниями, умениями и навыками, формированию у них соответствующих качеств и свойств личности, отношений к профессионально-педагогическим ценностям и готовности к их усвоению.

Педагогические условия формирования предметной компетентности будущих учителей технологии и методика их реализации связаны с представленным содержанием и обеспечивают выполнение поставленных промежуточных целей (задач). *Комплекс педагогических условий выступает основным элементом разработанной структурно-содержательной модели и направлен на ее успешное функционирование.*

Необходимость введения первого педагогического условия (усиление политехнической направленности процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства) обуславливается процессами модернизации современной экономики на высокотехнологической основе, в связи с чем технологическое образование в школе и вузе, ориентированное на изучении техники и технологий, должно усилить политехническую направленность процесса подготовки обучающихся.

Определяя пути реализации первого педагогического условия, мы пришли к выводу, что усиление политехнической направленности процесса профессиональной подготовки будущего учителя технологии целесообразно осуществить в рамках дисциплин, утвержденных учебными планами и в процессе самостоятельной творческо-технической деятельности студентов в рамках творческо-технической деятельности в учебных мастерских.

*Введение второго педагогического условия (интеграция дисциплин естественнонаучного и общетехнического циклов в процессе учебно-познавательной деятельности студентов) обуславливается спецификой специальности «Технология и предпринимательство», **эволюцией техники и технологий, спецификой** естественнонаучных и общетехнических дисциплин, требующих особого внимания интегративному развитию технических знаний, умений и навыков студентов, их технического языка, и в конечном итоге, технического мышления.*

В процессе развития технических знаний, умений и навыков студентов, проектирования содержания формирования предметной компетентности, мы выделили следующую методологию преподавания естественнонаучных и технических дисциплин, предполагающую: выделение основных технических понятий, образующих фундамент всей технической подготовки, проходящих сквозь всего цикла естественнонаучных и общетехнических дисциплин; представление системы технических знаний как единую совокупность; разработку неразрывной сквозной методики преподавания естественнонаучного и технического циклов дисциплин на основе модульного принципа; структурирование содержания подготовки в соответствии с образовательными маршрутами с учетом связей между дисциплинами; оптимизация горизонтальной и вертикальной интеграции естественнонаучных, технических и технологических дисциплин.

В процессе формирования межпредметных систем знаний осуществляется переход от уже познанных свойств изучаемых объектов и явлений к их характеристикам в более полном объеме, синтезу технического знания. Данный процесс является важнейшим фактором повышения качества политехнической подготовки студентов и формирования их предметной компетентности.

Выдвигая третье педагогическое условие (внедрение в учебный процесс спецкурса, обеспечивающего системообразующую функцию для различных источников формирования предметной компетентности студентов), мы исходили из того, что данный спецкурс ориентирован на реализацию междисциплинарного подхода в содержании подготовки будущих учителей технологии и носит интегрированный характер, что в целом позволяет целенаправленно формировать и совершенствовать предметную компетентность будущих специалистов.

Спецкурс преподается в объеме 68 ч. и состоит из двенадцати тем. Целью спецкурса является формирование предметной компетентности студентов специальности «Технология и предпринимательство». В содержании спецкурса отражены общие подходы к формированию профессиональной, в т. ч. предметной компетентности в процессе профессиональной подготовке в вузе, рассмотрены основные категории, установлена взаимосвязь между компонентами профессиональной и предметной компетентности современного специалиста. Структура предлагаемого курса позволяет актуализировать и обобщить на более высоком уровне знания по предметной компетентности, полученные студентами при изучении всех циклов учебных дисциплин профессиональной подготовки, а также существенно разнообразить формы учебной деятельности студентов, максимально приблизив ее к профессиональным реалиям деятельности будущих учителей технологии через введение элементов контекстного обучения [1].

Выдвигая четвертое педагогическое условие (активное привлечение студентов к творческо-технической деятельности в специализированных мастерских), мы исходили из того, что одна из задач профессиональной

подготовки будущих учителей технологии состоит в том, чтобы создать каждому студенту условия, при которых развитие их творческого потенциала станет не только возможностью, но и потребностью. Развитие творческого потенциала студентов станет возможным при выполнении объективных и субъективных условий, способствующих активизации творческой деятельности. Субъективные условия – это начальный творческий потенциал личности, который развивается в ходе творческо-технической деятельности посредством объективных условий, специально созданных для управления этой деятельностью [4].

Организация творческо-технической деятельности студентов в специализированных мастерских будет эффективным, если:

- содержание проектно-конструкторской, изобретательской деятельности, технического творчества студентов отражает современные направления развития научно-технического прогресса в различных отраслях народного хозяйства, естествознания, техники и технологий;

- методы развития проектно-конструкторских способностей, изобретательства, технического творчества дают возможность ознакомить студентов с современными способами, приемами поиска новых технических, технологических решений с использованием информационных технологий в поиске и принятия оптимальных решений производственно-технических задач [4].

Создание и реализация пятого педагогического условия (осуществлении диагностики уровня сформированности предметной компетентности будущих учителей технологии и осуществление соответствующей коррективы) объясняется тем, что своевременная диагностика (в рамках нашего исследования – контроль, проверка, оценивание, накопление статистических данных, их анализ и др.) способствует выявлению динамики и тенденций, делает возможным прогнозирование дальнейшего развития процесса формирования предметной компетентности будущих учителей технологии в процессе профессиональной подготовке в вузе.

Особое внимание в ходе формирования предметной компетентности будущих учителей технологии мы уделяем выбору оптимальных форм и методов обучения. В данном случае критерии выбора этих форм диктуются особенностями и принципами личностно-ориентированного, деятельностного, системного и компетентностного подходов. Также для оптимального выбора форм следует учитывать то, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов должны быть адекватны формам профессиональной деятельности специалистов. К таким формам обучения студентов относятся: лекции проблемного изложения; проведение семинаров-диспутов, учебно-деловых игр, лабораторно-практических занятия, конференций-дискуссий; самостоятельная работа студентов с новой литературой и ее целенаправленное использование в ходе учебных занятий; индивидуальные задания, выполнение которых требует применение новых информационных технологий; проведение семинаров, спецкурсов, экскурсии и некоторые другие.

Решая проблему выбора методов обучения, мы опирались на точку зрения Ю.К. Бабанского, согласно которой выбор методов должен определяться закономерностями и принципами обучения; общими целями и задачами всего обучения и целями и задачами каждого конкретного этапа; содержанием и методами данной науки, данного предмета, данной темы; учебными возможностями обучаемых (возрастными особенностями, особенностями группы обучающихся, уровнем подготовленности); внешними условиями (культурными, производственными и т. п.) и возможностями педагогов.

Учитывая основные теоретические положения используемых подходов мы выделили группу методов, наиболее способствующих активному усвоению знаний, овладению практическими умениями и формированию ценностей и взглядов, необходимых для эффективного формирования предметной компетентности будущих учителей технологии. Это следующие методы: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые, методы проблемного изложения и исследовательские методы.

Средствами формирования познавательной активности будущих учителей явились: ТСО, оборудование учебно-производственных мастерских, инструментальное оборудование, дидактические материалы, тренажеры (станки) и др.

Результатом внедрения разработанной модели в процесс профессиональной подготовки студентов в вузе является достаточно высокий уровень сформированности предметной компетентности будущих учителей технологии.

Разработанная нами модель имеет целостный характер, так как все ее компоненты (цель, задачи, принципы построения, содержание, формы организации учебного процесса и внеаудиторные работы, методы обучения и воспитания, результативный компонент) взаимосвязаны и функционируют для достижения единого конечного результата.

Таким образом, реализация педагогических условий в рамках структурно-содержательной модели формирования предметной компетентности студентов, представляющей собой совокупность взаимосвязанных компонентов способствует оптимизации, активизации, интенсификации и в целом повышению эффективности формирования предметной компетентности будущих учителей технологии.

Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст]/ А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
2. **Рыжов, Н. Ю.** Практика создания модели специалиста в различных вузах [Текст]/ Н. Ю. Рыжов и др. – М.: Знание, 2005. – 119 с.
3. **Самородский, П. С.** Теоретические основы подготовки учителя технологии [Текст]/ П. С. Самородский // Технологическое образование и предпринимательство: Сб. ст. – Брянск: БГПУ, 2007. – С. 84–94.

4. **Симоненко, В. Д.** Основы профессионального творчества [Текст]/ В. Д. Симоненко, Г. И. Крутиков. – Брянск: БГПУ, 2005. – 387 с
5. **Тронин, Е. Н.** Теория и практика технологической подготовки студентов в специальности «Технология и производство» в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. / Е. Н. Тонин. – М., 2007. – 34 с.
6. **Формирование** модели деятельности специалиста с высшим образованием: Сб. типовых методик / Под ред. Е. О. Смирнова. – Томск: ТГУ, 2004. – 198 с.

УДК 371:374.7

Васильева Любовь Егоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, Чебоксары

Чермакова Елена Владимировна

Начальник учебно-методического управления Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, Чебоксары

ИСХОДНЫЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Vassilyeva Lubov Yegorovna

Candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor of the Chair of foreign languages of the Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary

Chermakova Yelena Vladimirovna

Head of the educational and methodic management of the Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary

BASIC PRINCIPLES OF THE THEORY OF ACTIVITIES IN THE GENERALE EDUCATION

Актуальность исследуемой проблемы. Категория деятельности равнозначна таким общим категориям, как движение, развитие, причинно-следственная обусловленность предметов и явлений реальной действительности, свобода, социальное равенство, справедливость. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что изучение становления разумного, познающего человека, формирования человеческого общества в целом невозможно представить вне процесса деятельности. В деятельности человек реализует поставленные перед собой цели и задачи, познает окружающую действительность, развивает свои творческие способности, удовлетворяет свои духовные и материальные потребности.

Сегодня социальные науки в объяснении феномена развития личности, прежде всего, опираются на теорию деятельности. Однако в последние

годы выяснилось, что сама теория деятельности нуждается в существенном углублении и дополнении, ибо она в сегодняшнем состоянии может в какой-то мере объясняет лишь процессуальную (операциональную) сторону деятельности психики и мало что дает для понимания механизмов развития духовных сил личности. Так, много неясного в этом отношении содержится в таких «основополагающих» отечественных когнитивных концепциях, как концепция «Поэтапного формирования умственных действий», подвергнутой в свое время к обстоятельной критике такими психологами, как С. Л. Рубинштейн, В. А. Крутецкий, Н. А. Менчинская, П. С. Костюк и др.; концепция «Содержательного обобщения и мысленно выводимых частных» В. В. Давыдова, с основными положениями, которой были в корне не согласны М. Н. Скаткин, И. И. Логвинов, А. Ю. Уваров, В. Н. Кабанова – Меллер, А. П. Шептулин др.; концепция «Обучения на высоком уровне умственного напряжения в начальных классах» Л. В. Занкова.

В отечественной и зарубежной психологии (Роджерс, Маслоу) на сегодня остаются невыясненными, каким образом, благодаря каким механизмам из потребности самоактуализации возникают разные свойства личности: ее творческие способности, эстетические чувства, чувство долга, совести, честность, справедливость, ответственность, любовь, уважение и сочувствие людям, доброта, обязательность, толерантность и др.

Актуальность исследования выражается также в том, что в нем сфера деятельности личности связывается с такими процессами, как психическая регуляция познавательных процессов, мысленное преобразование индивидом образов предметов, явлений, процессов действительности во внутреннем плане (интегрирование). По существу, в статье идет речь не об отдельных действиях, а более крупных блоках интегральных структур деятельности, относящихся к ориентации на далекую перспективу, а также о внешних соотношениях психического с физической реальностью. При этом мы считаем, что психическая регуляция опирается на такие постулаты и понятия, как «психически детерминированное поведение», «последовательные этапы и звенья психически и произвольно регулируемых мотивов деятельности», «мотивированные и целенаправленные компоненты деятельности сферы личности», «информационное сопровождение динамики процессуальных факторов действий, регулирующих поведения ситуационно-обстановочных элементов психических регуляторов».

Необходимость дальнейшего развития теории деятельности диктуется также такими социально-экономическими изменениями в обществе, происходящими в период кризиса и смены культур, социально-экономической формации в стране в целом, когда налицо ситуация: коренное изменение традиционной реальности и необходимость принятия ее и адаптироваться в ней.

В «Философском словаре» деятельность рассматривается как «специфический способ отношения к миру», а также как процесс, в «ходе которого человек творчески преобразует природу». При этом человек не просто взаимодействует с природой, а постепенно включает ее саму в состав своей

материальной и духовной культуры.

Деятельность побуждается той или иной потребностью. Она направлена на предмет удовлетворения этой потребности системой действий, которые могут быть как внешними (физическими), так и внутренними (мыслительными), где человек оперирует не реальными предметами, а их образами, динамическими и стационарными моделями. В зависимости от многообразия потребностей человека и общества складывается и многообразие конкретных видов деятельности» [9, с. 118, 119]. В «Словаре по этике» термин «деятельность» отнесен к категории этики, отражающей нравственный аспект поступков и действий людей. Здесь «деятельность» соотносится с морально-этическими категориями [8, с. 72–73].

Отечественная теория деятельности начала формироваться в 30-х годах прошлого века, когда была опубликована статья С. Л. Рубинштейна «Принципы развития психической самодеятельности». В последующих работах С. Л. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности [7]. В то же время А. Н. Леонтьев в месте с сотрудниками Харьковской психологической школы начал разрабатывать проблему общности строения внешней и внутренней деятельности. При этом в соотношении сознания и внутреннего плана действий он исходил из того, что «внутренний план сознания формируется в процессе свертывания изначально практических действий». По А. Н. Леонтьеву, деятельность сочетается с мотивами, состоит из действий и операций [4].

В 20-х годах прошлого столетия в контексте культурно-исторической концепции Л. С. Выготский вел в научный оборот понятие «высшая психическая функция», формирующаяся под влиянием социальных воздействий. По Л. С. Выготскому, высшие психические функции опосредованы определенными «психическими орудиями» – знаками, возникшими в ходе общественно-исторического развития человека. К этим знакам он относил всевозможные символы, схемы, формулы, чертежи и др.

В теории Л. С. Выготского психическое развитие ребенка рассматривается как изменение структуры его психических процессов а начале во взаимодействии со взрослым (с внешней средой), потом в виде интериоризации, т. е. движения от развернутой формы предметной деятельности, опирающейся на простые сенсорные и моторные процессы, к действиям во внутреннем плане (мысленно). При этом деятельность представляется как активного взаимодействия с окружающей действительностью, с объектом, способным удовлетворять его потребности [2].

Проблема деятельности органически связана с проблемой развития личности и ее психики (сознания, глубины ума, силы воли, способности, черты характера и др.). Личностные качества формируются, проявляются и совершенствуются в деятельности, в анализе ее результатов (в рефлексии).

В работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. Валлова и др. деятельность выполняет наряду с вышеприведенными функциями и познавательные функции, подчеркивается что она носит не только потребительский, но и продуктивный, созидательный характер, т. е. направлена на создание

определенного продукта, имеет цель, мотив, предмет, средства.

Мотивы могут быть материальными, духовными, социальными (нацеленными на достижение признания, определенного статуса в группе, коллективе и обществе в целом, на самосовершенствование): продуктами (результатами) деятельности – вещи, предметы, объекты, знания, умения, навыки, приобретаемые в ходе познавательной деятельности. Цель, мотив, средства деятельности динамичны, ибо постоянно корректируются, совершенствуются, отражаются в индивидуальном стиле деятельности. Когда говорят о развитии человеческой деятельности, то имеют в виду: 1) филогенетическое развитие системы деятельности; 2) включение человека в разные виды деятельности в процессе его индивидуального развития в онтогенезе; 3) изменения, происходящие внутри отдельных видов действий по мере их развития; 4) дифференциация деятельностей, в процессе которой из одних действий рождаются другие за счет обособления и превращения отдельных действий в те или иные самостоятельные виды деятельности.

Интеграция и дифференциация общественных структур в историческом плане сопровождались появлением у людей новых видов деятельности, характерных для данного общества. Процесс интеграции растущего человека в действующую систему деятельностей называется социализацией, которая предполагает постепенное его вовлечение в различные виды деятельности, а также обогащение их содержания. По А. Н. Леонтьеву, при этом происходит «сдвиг мотива на цель».

Основными характеристиками деятельности являются предметность, субъективность, целенаправленность. Социальная обусловленность деятельности человека связана с такими факторами, как общение, ценность, социальные роли и нормы; субъективная-избирательностью видов деятельности, ее связь с социальным и индивидуальным опытом, личностными особенностями. Такие общие виды деятельности, как общение, труд, игра, учение характерны для всех людей, ибо относятся к общим потребностям человека. Они обеспечивают общее индивидуальное развитие личности.

Общение – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития. Оно направлено на обмен информацией между общающимися людьми. Общение бывает непосредственным, опосредованным, вербальным, тактильным, невербальным [3].

Игра – вид деятельности, имеющий характер развлечения. Особенно большое значение имеет для развития детей. Учение – вид деятельности, целью которого является приобретение знаний, умений и навыков. Труд, будучи определенным видом деятельности, занимает особое место в жизни человека, в создании материальных и духовных ценностей.

Любая деятельность непосредственно связана с сознанием и регулируется им. Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции собственного поведения человеком, его развитие неразрывно связано с началом общественно-трудовой деятельности человека. Сознательная деятельность связана с такими психическими процессами, как восприятие,

воображение, мышление, память, речь, определенные действия. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, человек должен воспринимать мир, представлять то, что ему нужно сделать, запомнить, обдумать. Отсюда, без участия психических процессов человеческая деятельность не возможна. Более того, психические процессы не только участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особый вид деятельности. В деятельности совершенствуются восприятие, представление и воображение, мышление и речь человека, его память, проявляющаяся в запоминании и воспроизведении информации. Речь также представляет собой особого рода речевой деятельности. Следовательно, всякая деятельность – это соединение внутренних и внешних психических и поведенческих действий и операций. Сознание возникает, развивается и проявляется в деятельности. В то же время сознание обеспечивает активный характер деятельности.

Применительно к школьной практике деятельностный подход в отношении умственного развития учащихся начальных классов в отечественной психологии наиболее выпукло отражен в концепции поэтапного формирования умственных действий Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. Суть этой концепции выражается в том, что первоначально школьники имеют дело с внешними материальными действиями, «лишь затем, в результате преобразования этих действий, обобщения, специфического сокращения их звеньев и изменения уровня, на котором они выполняются, происходит интериоризация, т. е. превращение внешних материальных действий во внутренние действия, теперь уже полностью протекающее в уме ребенка» [4, с. 383]. Таким образом, согласно названной теории, формирование умственных действий у учащихся происходит ряд этапов: этап материализованного действия, который осуществляется либо на предметной основе, либо на их образах; этап выполнения действий, который сопровождается громкой речью: этап перенесения громкоречевого действия во внутренний план (этап то же громкой речи, но внутри себя, в уме). В названной концепции особое внимание обращается на формирование ориентировочных основ действий.

Теория поэтапного формирования умственных действий подвергнута критик в трудах таких известных отечественных психологов, и педагогов, как В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др. С такой критикой вполне можно согласиться.

Сторонники деятельностного подхода к формированию личности школьника свою теоретическую концепцию строят, исходя из регулятивной теории психологии, согласно которой психика выполняет «функцию ориентации и регуляции деятельности человека, взаимодействуя с окружающим миром. Эта функция выступает в следующих взаимообусловленных и взаимосвязанных формах: познание, оценка, переживание, мотивация, принятие решения, контроль и запоминание» [6, с. 6]. При этом они исходят из следующих положений: развитие личности происходит не во всякой деятельности,

а только в той, которая насыщена элементами творчества, осуществляется в условиях социального взаимодействия, высокой познавательной активности обучающихся. При этом к социальным условиям относятся жизненные условия семьи, взаимное согласие, взаимоуважение родителей, характер их повседневного педагогического воздействия на детей, взаимоотношения, складывающиеся с окружающей социальной средой, наследственные факторы, саморазвитие, самовоспитание, обучающихся, умение преодоление противоречий, затруднений, встречающихся в учебно-познавательной и других видах деятельности, в повседневном жизнеобеспечении [8, с. 15].

В качестве общих механизмов, регулирующих психического развития детей, следует выделять когнитивную, эмоциональную, волевую, а также такие составляющие психики, как темперамент, характер, поведение, соотносящиеся к системообразующим факторам.

Определенный интерес представляют исследования, где выделяются три вида научения в учебно-воспитательном процессе: наращивание знаний о новых фактах и отношениях; переструктурирование познавательных процессов и настройка (организация, мобилизация) полученных знаний на усвоение нового материала. Эти вопросы для педагогики являются недостаточно разработанными, требует специального рассмотрения [10, с. 315–334].

Библиографический список

1. **Бондырева, С. К.** Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении [Текст]/ С. К. Бондырева // Мир психологии, 2004. – № 4. – С. 19–23
2. **Выготский, Л. С.** Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб, 1997. – 244 с.
3. **Кириллова, О. В.** Теоретические и методологические основы профессионально-педагогического общения. В 2-х томах [Текст]/О. В. Кириллова. – Чебоксары: ЧГУ, 1998. – 404 с.
4. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность //Психология личности. Тексты [Текст]/А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. **Психология и педагогика** [Текст]: учебное пособие / под ред. И. И. Богута, Л. Г. Лаптева и др. – М.: «Агентство Квант», 1997. – 306 с.
6. **Психологические** основы формирования личности в педагогическом процессе. Перевод с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Принципы и пути развития психологии [Текст]/С. Л. Рубинштейн – М.: АН СССР, 1959. – 540 с.
8. **Словарь по этике** [Текст]. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.
9. **Философский** словарь [Текст]. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
10. **Человеческий** фактор. Т. 1. Перевод с англ. [Текст]/Под ред. Г. Салвенди. – М.: Мир, 1991. – 599 с.

УДК 377

Лешер Ольга Вениаминовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, vlesher@rambler.ru, Магнитогорск

Сахно Ольга Александровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, зам. начальника отдела по ВР СПО ЦВР, Магнитогорск

**РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕДЖА**

Lesher Olga Veniaminovna

Doctor of Pedagogics, Professor chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk Technical University named after G. I. Nosov, vlesher@rambler.ru, Magnitogorsk

Sakhno Olga Aleksandrovna

Post-graduate chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk Technical University named after G. I. Nosov, Magnitogorsk

**DEVELOPMENT OF THE MORAL POTENTIAL OF STUDENTS
IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE COLLEGE**

Радикальные преобразования во всех сферах функционирования современного социума, коренное переустройство экономических и социальных условий жизни диктуют настоятельную необходимость построения новой личностно-ориентированной образовательной парадигмы, основанной на переориентации общественного сознания на приоритет национальных и общечеловеческих нравственных ценностей и направленной на создание оптимальных условий для полноценного развития духовно-нравственного, творческого, профессионального потенциалов будущего специалиста.

Российское общество, как отмечают в своих исследованиях М. Н. Аплетаяев, Е. В. Бондаревская, Б. Т. Лихачев и др. находится в настоящее время в состоянии глубокого духовно-нравственного кризиса, сопровождаемого отсутствием чётких нравственных ориентиров и снижением уровня духовной культуры [4]. Поэтому изучение педагогических аспектов, связанных с развитием нравственного потенциала, является актуальным для воспитания личности в системе профессионального образования.

Проведенные нами исследования показали, что современные молодые люди делают акцент на материальную сторону жизни, не чувствует внутренней потребности в высоких эстетических ценностях и тем более в следовании им. Они мало думают о своем духовном обогащении, игнорируют нравственную сущность своих поступков. Такие проявления высокой нравственности, как сострадание, соучастие, сопереживание, уважение к другим и самому себе отходят на второй план.

В таких условиях все острее ощущается потребность в воспитании духовно богатой, нравственной личности, способной созидать, а не только потреблять. Именно с нравственным образованием связывают сегодня ученые-педагоги (А. Г. Асмолов, В. А. Беловолов, В. А. Сластенин и другие) возможность сохранения как самой личности, так и всего общества [10].

Мы разделяем точку зрения Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Н. Е. Щурковой состоящую в том, что у подрастающего поколения отсутствует ориентация на непрерывное нравственное развитие [5; 6; 11]. Это, в свою очередь, вызывает необходимость переосмысления деятельности, отношений, имеющих нравственных норм поведения у современного студента, в связи с чем появляется необходимость ориентации студента колледжа на развитие нравственных качеств в процессе его учебной деятельности.

Развитие нравственного потенциала личности студента, как отмечают Т. К. Ахаян, Ю. К. Бабанский, Н. Д. Никандров и другие, возможно в процессе нравственного воспитания – ведущего вида воспитательной деятельности, осуществляемого в процессе всей жизнедеятельности личности, с учетом возраста и той среды, которая определяющим образом влияет на ценностные ориентации студента. Пути и средства нравственного воспитания имеют свою специфику при организации специальной работы по нравственному просвещению студентов, формированию у них нравственного опыта в коллективной жизни, в общении, в совместной деятельности, при воспитании нравственных привычек и формировании нравственных чувств [2].

В нашем исследовании процесс формирования нравственного потенциала рассматривается с позиции путей развития этого феномена в рамках воспитательного процесса. Ученые-педагоги под нравственным потенциалом обучаемого понимают:

– «интегральное личностное образование, характеризующееся нравственным сознанием и самосознанием, нравственным чувствованием, моральными отношениями и нравственным поведением» [7].

– «отношение личности к явлениям, событиям с точки зрения моральных общественных норм» [8].

– «совокупность психических особенностей человека, соответствующих потребностям общества и личности и личности и наиболее полезных для их совершенствования» [3].

– «совокупность информационных, ценностно-смысловых, интеллектуальных и деятельностно-инструментальных ресурсов личности, совокупность информационных, ценностно-смысловых, интеллектуальных и деятельностно-инструментальных ресурсов личности» [1].

Отмечая, что в педагогической литературе уже имеются определения понятия нравственного потенциала, мы в то же время с учетом реалий, особенностей среднего профессионального образования полагаем, что нравственный потенциал студентов колледжа – это формируемые в процессе

нравственного воспитания сознание, отношение и соответствующее нравственное поведение. Развитие нравственного потенциала студента достигается, с одной стороны в процессе ее социализации, а с другой – в процессе ее собственного нравственного развития.

Нами разработана структура развития нравственного потенциала личности студента колледжа, включающая в себя мотивационно-целевой, когнитивный, поведенческий, рефлексивно-оценочный компоненты, содержательное наполнение которых представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Структура развития нравственного потенциала студента

Компоненты	Содержание
1. Мотивационно-целевой	отражает личностное отношение обучающегося к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах и предполагает наличие у студентов интереса к определенному виду деятельности; стремления к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков.
2. Когнитивный	включает в себе знания, умения, навыки и личностные качества, приобретаемые и развиваемые личностью в процессе жизнедеятельности, где большая часть отводится обучению и воспитанию (самовоспитанию).
3. Поведенческий	проявляется в установке личности студента руководствоваться нравственными нормами в любых жизненных ситуациях, способности реализовать принятый им выбор в практической деятельности, овладение навыками самоконтроля и самоуправления своими действиями.
4. Рефлексивно-оценочный	включает внутренние процессы осмысления и самоанализа, способность личности самооценить собственную нравственную деятельность и ее результаты; уточнение путей организации нравственной деятельности.

Итак, структура нравственного потенциала представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивационно-целевой, когнитивный, рефлексивно-оценочный, поведенческий компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития.

Процесс развития мотивационно-целевого, когнитивного, рефлексивно-оценочного и поведенческого компонентов и есть развитие нравственного потенциала личности студента, который служит основой продуктивной учебной деятельности и будущей профессиональной деятельности.

Для эффективного развития нравственного потенциала студентов Многопрофильного колледжа г. Магнитогорска был проведен педагогический эксперимент, целями и задачами которого являются: выявление доминирующих ценностных ориентаций студента; отношение будущих специалистов к ценностям свободы, справедливости, долга и ответственности в общей

системе их ценностных ориентаций; отношение студентов к ценностям образования и др.

Мы исходили из того, что на ценностные ориентации оказывают влияние разные обстоятельства, факторы, условия, и именно они обеспечивают студенту бесценный жизненный опыт.

Для реализации данного эксперимента был использован комплекс методик, адекватных задачам выполняемого исследования.

В ходе диагностики было проведено исследование с использованием методики ценностных ориентаций М. Рокича, методики распределения главных жизненных целей и качеств личности.

Развитие нравственного потенциала, ценностных ориентаций учащихся, в т. ч. колледжа, определяют образ нашего «завтра», поэтому актуальность темы не ставится под сомнение. Выяснить каковы же эти ценности и под влиянием чего они формируются, – вот задача проведенной нами исследовательской работы.

Объектом нашего исследования являются студенты колледжа. Они, с одной стороны, уже несут в себе результаты влияния различных факторов (семьи, друзей, педагогов) и в целом представляют собой сформированные личности, а с другой – их ценности остаются достаточно гибкими, подверженными различным влияниям. Интерес к данной категории определяется тем, что сегодняшнему студенту особенно трудно приспособиться к жизни в сложных социально-экономических условиях – нужно сориентироваться и выбрать профессию, определить идеалы, жизненные цели. Прежде чем перейти к диагностическому описанию ценностных ориентаций, следует дать определение понятию «ценность». По мнению Б. П. Тугаринова, ценность – это «предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного класса или общества, и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [9].

Анализируя данные, полученные при использовании методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича можно сделать выводы:

– ведущее место в системе терминальных ценностей, с большим отрывом от других, занимает здоровье, затем любовь и наличие хороших и верных друзей, т. е. высока потребность в общении, понимании, поддержке, что соответствует психологическим особенностям возраста. Счастливая семейная жизнь и перспективная работа замыкают пятерку наиболее значимых ценностей. Менее значимыми ценностями являются творчество, красота природы и искусства;

– в системе инструментальных ценностей на первый план вышли жизнерадостность, воспитанность, аккуратность. Менее значимы исполнительность, высокие запросы.

По результатам проведенного исследования с использованием методики ценностных ориентаций М. Рокича можно сделать вывод, что ценности молодого поколения достаточно традиционны. Среди ценностей, которые вы-

бираются в качестве наиболее значимых, для студентов важны конкретные ценности: здоровье, семейное счастье, дружба, а абстрактные ценности, кроме любви, не являются важными. Также следует заметить, что преобладают ценности личной жизни, а профессиональные ценности менее важны. При проведении данной методики мы использовали гендерный подход и пришли к выводу, что если молодые люди на лидирующие позиции выносят семью, любовь, образованность, чуткость, то девушки предпочитают отдадут материальному благополучию, смелости, независимости, исполнительности, твердой воле.

Дополним облик современной молодежи данными исследования о том, какие качества они в наибольшей степени ценят в людях.

Таблица 2 – Какие качества молодежь в наибольшей степени ценит в людях, %

Человеческие качества	Данные в % к числу ответивших
Ум	63,6%
Доброта	36,7%
Юмор	34,4%
Уверенность в себе	28,8%
Целеустремленность	24,7%
Отзывчивость	22,5%
Обязательность	17,5%
Воспитанность	17,5%
Общительность	11,2%
Независимость	9,8%
Инициативность	9,5%
Сила	8,5%
Оригинальность	5,6%
Красота	5,0%

Из полученных данных мы видим явное предпочтение наличия ума над всеми остальными качествами. Нередко ум противопоставляется также силе. Однако только 8,5% молодых людей отмечают силу, как ценностно-значимое человеческое качество.

Обращает на себя внимание, что такие качества, как обязательность, стремление к независимости и инициативность занимают гораздо более низкие позиции, чем это обусловлено содержанием развития рыночных отношений. Независимость, разумеется, коррелирует со стремлением к свободе, но это качество выбирают только 9,8% наших студентов. Обязательность – безусловное условие успеха в складывающейся системе общественных отношений, в рыночных взаимосвязях, но и оно получает поддержку только у 17,5% молодежи. Представленные данные, скорее всего, говорят о том, что молодежь еще недостаточно активно повернулась в сторону рыночных отношений, проявляет слабую требовательность к себе и явно недооценивает необходимость повышения культуры делового общения.

Таким образом, можно заключить, что идет процесс вытеснения духовных ценностей материальными, прагматическими. Нынешние студенты не озабочены существующими мировыми проблемами, для них важными

являются: деньги, деловая карьера и удовольствия. В тоже время акценты жизненных ожиданий молодежи заметно сместились – усиливается высокая требовательность к себе в вопросах подготовки к жизни. В настоящее время наблюдается снижение социальной активности студентов, культурных запросов, наблюдается кризис идеалов, отсутствие эмпатии, что приводит к дегуманизации личности, искажению ее нравственных качеств.

Воспитательная деятельность в колледже также рассматривается нами как средство развития нравственного потенциала студентов. Данный вид деятельности имеет равные права с профессиональной деятельностью, так как в центре внимания – студент, его потребности, интересы, способность самореализоваться в жизни, что напрямую связано с развитием нравственного потенциала. В воспитательной деятельности, проводимой нами, можно выделить следующие направления работы:

1. Научно-познавательное направление представлено клубом «Что? Где? Когда?», работой музея Многопрофильного колледжа, а именно классными часами: «По страницам жизни Н. И. Макарова», «Магнитка в 21 века», «Час мужества» и др., тематическими вечерами, посвященными творчеству С. Есенина, М. Цветаевой и А. Ахматовой, посещение театров, музеев, консерватории.

2. Художественно-творческое направление. Сюда относятся конкурсы «Весна студенческая», «Мисс колледж», «Супермен», «Посвящение в студенты»; клуб КВН, СТЭМ, работа студенческого театрального кружка «Орфей», посещение студентами вокальных и танцевальных коллективов.

3. Здоровьезберегающее направление включает в себя проведение маратонов, спортивных состязаний, участие в городских и областных соревнованиях, проведение акции «Опомнись», посвященной профилактике потребления ПАВ, акция «Я выбираю жизнь», посвященная Всемирному дню борьбы со СПИДом, занятия в спортивных секциях, участие в конкурсах по гимнастике, бодибилдингу, аэробике.

Следует обратить внимание на то, что в настоящее время студенты все чаще проявляют интерес к занятиям в спортивных секциях, участвуют в соревнованиях, что свидетельствует о том, что такие ценности как «здоровье», «красота» не чужды молодому поколению, являются значительными для них, что, безусловно, влияет на развитие нравственного потенциала. Не стоит оставлять незамеченным участие студентов в благотворительной деятельности. В настоящее время данное направление имеет огромный успех среди студентов Многопрофильного колледжа. Актив молодежного объединения «Импульс» совместно с отделом по воспитательной работе ежегодно проводят следующие мероприятия: сбор игрушек, книг, вещей для детских домов города, традиционным поздравлением стала новогодняя сказка для воспитанников детского дома, поздравление Деда Мороза и Снегурочки для ветеранов колледжа, оказание помощи участникам Великой Отечественной войны в уборке квартир и садовых участков, концерты в доме престарелых с привлечением творческих коллективов колледжа и др.

В своем исследовании мы отмечаем, что процесс развития нравственного потенциала у каждого студента индивидуален, определяется свойствами его нервной системы, типом темперамента, особенностями характера, имеющимся нравственным опытом, уровнем нравственного развития в целом.

Библиографический список

1. **Афони́на, Е. А.** Развитие нравственного потенциала будущего педагога средствами естественнонаучных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук [Текст]/ Е. А. Афони́на. – Казань, 2006 – 221 с.
2. **Бабанский, Ю. К.** Педагогика [Текст] / под редакцией Ю. К. Бабанского. – М.: «Просвещение». – 1983. – 438 с.
3. **Бездверная, Л. И.** Реализация нравственного потенциала личности в процессе подготовки учителя физической культуры [Текст]: автореф.дис... канд.пед. наук / Л. И. Бездверная. – Воронеж, 1999. – 20 с.
4. **Бондаревская, Е. В.** Формирование нравственного сознания старших школьников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Бондаревская. – М., 1979. – 39 с.
5. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: в 6-ти т. /гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982.
6. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. **Савина, Н. Н.** Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущих учителей [Текст]: дис... канд. пед наук / Н. Н. Савина. – Оренбург, 2001. – 176 с.
8. **Талбаков, К. Ч.** Воспитание нравственных качеств студентов в процессе преподавания ин. языков (английский) [Текст]: дис ... канд. пед. наук / К. Ч. Талбаков – Душанбе, 1993. – 154 с.
9. **Тугаринов, В. П.** Теория ценностей в марксизме [Текст]/ В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
10. **Чекина, Е. В.** Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние [Текст]: монография / Е. В. Чекина. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 119 с.
11. **Щуркова, Н. Е.** Новое воспитание [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

УДК 37

Еремеев Семен Николаевич

Старший преподаватель кафедры физического воспитания ОГУ (Оренбургский государственный университета), pedagog@masu.ru Оренбург

**МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА
РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
К АКТУАЛИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА
ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Eremeyev Semyon Nikolaevich

Senior Lecturer of Department of physical education at OSU (Orenburg State. Univ), pedagog@masu.ru, Orenburg

**METHODS OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL
CONDITIONS OF THE EFFECTIVE
DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS' READINESS
FOR ADAPTABILITY POTENTIAL TO ACTUALIZATION
OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT ACTIVITIES**

С учетом того, что разрабатываемые образовательные стандарты нового поколения опираются на понятие компетенций, важным становится вопрос о формировании готовности специалиста к выполнению профессиональных действий. В том числе и готовности преподавателя к обучению и воспитанию студентов.

На наш взгляд, в аспекте этого вопроса развитие готовности преподавателей к реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности будет способствовать решению многих практических вопросов, создавать предпосылки для обоснованного прогнозирования путей совершенствования содержания профессиональной подготовки студентов вуза.

Адаптационный потенциал физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза мы определяем как присущую физкультурно-спортивной деятельности совокупность компонентов, обеспечивающую наличие у этой деятельности определенных возможностей, ресурсов для формирования физкультурно-образованной личности, включенной в физкультурно-спортивную деятельность как самостоятельно, так и в коллективных занятиях, связанных с сознательно воспроизводимыми либо создаваемыми новыми средствами физической культуры и новыми вариантами их использования для укрепления здоровья, рекреации и повышения работоспособности.

Готовность преподавателей к эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза

характеризуется признаками – сущность, структура, содержание ценностно-мотивационного и функционально-деятельностного компонентов; функции; уровни деятельности (табл. 1).

Таблица 1 – Содержание понятия «готовности преподавателей к реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов»

Наименование признака	Содержание признака
Сущность понятия	Составляющая профессионального образования, определяющая целенаправленность деятельности преподавателей по созданию условий адаптации студентов на основе использования возможностей физкультурно-спортивной деятельности, развитие способностей к ее осуществлению.
Функции понятия	коммуникативная, мотивационная, ориентировочная, развивающая, когнитивная
Признаки проявления	<ul style="list-style-type: none"> – уровень сформированности у преподавателей профессиональных знаний и умений, достаточных для выполнения организационно-управленческой, методической, научно-исследовательской и проектной педагогической деятельности; – уровень идентичности: близость представлений о собственных личностных качествах и качествах, присущих профессионалу; близость ценностей личности и профессионала; удовлетворенности трудом и удовлетворенности профессией; – уровень профессиональной зрелости: уровень сформированности механизмов планирования деятельности, программирования действий, оценки результатов и их коррекции (исполнительский, планирования, проектирования); – уровень профессиональной продуктивности: оценка показателей надежности и производительности профессиональной деятельности

С учетом признаков понятия готовности уровнями развития готовности преподавателей к эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза являются:

– *элементарный*: дезадаптивность (субъект противопоставляет себя среде);

– *функциональный*: при высокой эффективности реализации адаптационного потенциала не представлены элементы творчества, основные адаптивные процессы не устойчивы в новых условиях образовательной среды;

– *системный*: высокий уровень развития готовности при наличии признаков творческого подхода к реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Развитие готовности преподавателя вуза к эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов – это процесс освоения преподавателями знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, процесс развития компонентов

личностного потенциала, обеспечивающих реализацию адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности.

Данный процесс осуществляется при выполнении комплекса педагогических условий и соответствующей им методики.

На наш взгляд, **первое педагогическое условие** – *осуществление процесса развития готовности преподавателей к реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности в рамках структурно-функциональной модели развития готовности, является системообразующим в заявленном комплексе условий.*

Мы определили цель – реализация компонентов адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза.

В рамках методики теоретические знания сообщаются в форме лекций, бесед, на практических занятиях, а также в процессе самостоятельного изучения учебной и специальной литературы. Основное внимание обращается на то, что физкультурно-спортивная деятельность является средством социального становления будущего специалиста, активного совершенствования индивидуальных, личностных и профессиональных качеств.

Важно также целенаправленно формировать интеллект, умения и навыки решения учебных и жизненных задач, представления, а также такое мировоззрение студентов, которое ориентируется на личностно и общественно значимые ценности, что в конечном итоге определяет их социальную деятельность и содействует, подготовке гармонично развитых высококвалифицированных специалистов.

При такой организации содержания физического образования преподаватель становится, с одной стороны, наставником и технологом индивидуализированного процесса самообразования студентов, а с другой – источником и помощником в овладении знаниями и умениями, используемыми в дальнейшем для адаптации студентов к профессиональной подготовке.

Второе педагогическое условие – *формирование у студентов вуза интереса к физкультурно-спортивной деятельности.*

Для формирования устойчивого интереса к занятиям различными видами физкультурно-спортивной деятельности необходимо сформировать мотивирующую среду, в которую вовлечены преподаватель и студенты. В качестве стимулирующих факторов может использоваться интегральная оценка уровня физической подготовленности, индивидуальные профили физической подготовленности, показатели физического здоровья.

Основными факторами, обеспечивающими эффективность функционирования мотивирующей среды, являются: желание и способность преподавателя физической культуры к правильной интерпретации индивидуальных показателей физического здоровья и физической подготовленности; регулярность контроля; реальная достижимость намеченных краткосрочных и отставленных целей.

Методика формирования преподавателем интереса студентов к физкультурно-спортивной деятельности у студентов вуза в эксперименте заключалась в том, что:

- 1) проводилось регулярное тестирование уровня сформированности составляющих компонентов адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности;
- 2) на каждого студента, строился профиль физической подготовленности, и выявлялись слабые и сильные стороны подготовленности;
- 3) осуществлялось планирование самостоятельной работы на основании профилей физической подготовленности и показателей физического здоровья;
- 4) обеспечивалось создание особого эмоционального фона с помощью игровых и соревновательных методов.

Для оценки уровня физической подготовленности использовались следующие тесты:

1. Уровень общей выносливости оценивался по результатам пробегания отрезка дистанции 3000 м (мин, сек).
2. Активная диагностика гибкости позвоночника и тазобедренных суставов определялась по результатам наклонов вперед в положении сидя с одновременным вытягиванием рук вперед (см).
3. Скоростные и скоростно-силовые качества в сочетании с ловкостью: определялись в беговом тесте 100 м (сек).
4. Динамическая силовая выносливость мышц-сгибателей рук и приводящих мышц туловища оценивалась в тесте на подтягивание в висе (юноши, кол-во раз), сгибание рук в упоре лежа от скамейки (девушки, кол-во раз).
5. Абсолютная сила мышц спины, левой и правой кисти измерялась в динамометрической пробе с использованием динамометров.

6. Физическая работоспособность, как показатель состояния кардиореспираторной системы, определялась в степ-тестовой пробе PWC170 [2, 5 и др.].

В программу антропоморфологических измерений были включены следующие показатели, наиболее ярко характеризующие физиологические показатели:

1. Вес тела. Измерялся при помощи десятичных (метрических) весов с точностью до 0,5 кг.
2. Рост тела. Измерялся при помощи стандартного ростомера с точностью до 1 см.
3. Обхват груди в состоянии паузы. Измерялся сантиметровой лентой (с точностью до 0,5 см), которая накладывалась у юношей по нижнему краю лопаток, а у девушек — спереди над грудной железой в месте перехода кожи с грудной клетки на железу.
4. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ). Измерялась стандартным сухим спирометром в положении стоя после полного вдоха на полном выдохе (с точностью до 50 мл).

Измерения проводились по общепринятой методике в одно и то же время у всех исследуемых приборами стандартного изготовления.

Готовность преподавателей к реализации аксиологического компонента адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности харак-

теризуется сформированностью ценностных ориентаций личности (ЦОЛ) преподавателя и студентов в сфере физкультурно-спортивной деятельности, методика изучения которых предусматривает опрос испытуемых по модифицированному нами опроснику И. А. Беляева [3].

Для развития уровня готовности преподавателей к реализации образовательного компонента адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности использовался традиционный метод теоретического зачета по предмету «Физическая культура». Универсальным методом в нашем случае был игровой метод обучения.

Понятие игрового метода в сфере физической культуры отражает методические особенности игры, т.е. то, что отличает ее в методическом отношении (по особенностям организации деятельности занимающихся, руководства ею и другим педагогическим существенным признакам) от других методов. В нашей деятельности игровой метод не обязательно связан лишь с какими-либо общепринятыми играми (футбол, волейбол, элементарные подвижные игры и т. д.). Он активно используется на материале любых физических упражнений с целью формирования устойчивого интереса к физкультурно-спортивной деятельности.

Основные характеристики игрового метода:

– сюжетно-ролевая основа (деятельность занимающихся организуется на основе условного сюжета и самостоятельно-импровизационного выполнения ими тех или иных ролей, предусматриваемых сюжетом);

– отсутствие жесткой регламентации действий, вероятностные условия выполнения, широкие возможности для самостоятельного проявления творческих начал;

– моделирование эмоционально насыщенных межличностных и межгрупповых отношений;

– особенности регулирования воздействующих факторов.

Третье педагогическое условие – *установление в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями и среди студентов.*

В ходе формирующего эксперимента мы убедились, что установление в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов обеспечивается путем организации самостоятельной деятельности, а так же через диалогизацию учебного взаимодействия.

В эксперименте организация самостоятельной деятельности осуществлялась нами посредством использования методики формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности в рамках задачной системы обучения и системы форм совместной деятельности.

Мы использовали специально разработанную систему задач, которая построена и ориентирована на использования полученных знаний студентами в физкультурно-спортивной деятельности при адаптации в процессе профессиональной подготовки.

В рамках нашего исследования, говоря о специальном образом организованной деятельности, мы имеем в виду систему образовательных задач, соответственно построенную и четко ориентированную на формирование умений использования полученных знаний студентами в физкультурно-спортивной деятельности при адаптации в процессе профессиональной подготовки и обеспечивающая гибкость управления и самоуправления. В данном случае роль преподавателя особенно значима.

Использование сконструированной системы задач и заданий различной степени сложности позволяет сделать процесс реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза лично ориентированным.

Основные аспекты методики реализации третьего условия, таким образом, состоят в следующем:

- способ предъявления задач учитывает принцип преемственности и последовательности в процессе реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов и обеспечивает их поэтапное включение в деятельность более высокого уровня;
- задача формулируется полностью, что обеспечивает осознание студентом всего ряда действий, ориентирует их на конечный результат и обозначает «траекторию» движения к этому результату;
- разработка решения сложных задач осуществляется путем коллективных поисков «ориентировочной» основы действий.

Выполнение **четвертого педагогического условия** – *использование средств физкультурно-спортивной деятельности и структурирование учебного материала по дисциплине «Физическая культура» осуществляется на основе индивидуального подхода, обусловлено программно-содержательным обеспечением профессиональной подготовки студентов по данной дисциплине, главной особенностью которого является структурирование учебного материала на основе индивидуального подхода при целесообразной модернизации содержания традиционных и включении новых видов физкультурно-спортивной деятельности.*

Основными педагогическими требованиями к распределению и реализации программно-содержательного обеспечения в опытных группах студентов являются:

1. Содержание разделов «Гимнастика», «Спортивные игры», «Легкая атлетика» в структуре процесса физического образования, обеспечивающее создание базы общей двигательной подготовленности на основе индивидуального подхода и дальнейшее ее поддержание на всех этапах образования.
2. Обеспечение становление системы мотивов и потребностей, знаний и ценностных ориентации личности в сфере физической культуры, усвоение теоретико-методических особенностей ее использования в профессиональном образовании.
3. Разнообразие форм контроля, определение его места в структуре образовательного процесса; предусматривает выявление и оценку теоретической, физической и психической подготовленности студентов.

4. Создание в структуре каждого учебно-тренировочного занятия педагогических ситуаций для взаимообучения и самообучения.

5. Внедрение и реализация системы внеаудиторных учебно-тренировочных занятий в целях упрочения и поддержания уровня адаптации студентов в процессе профессиональной подготовки.

Комплексная реализация всех условий в рамках экспериментальной методики обеспечивает положительную тенденцию в адаптации студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности. Только комплексный подход, а не реализация каждого условия в отдельности может обеспечить эффективную реализацию адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза.

Содержательными элементами методики реализации всего комплекса условий являются:

– социальный заказ общества на обеспечение адаптации студентов к профессиональной подготовке; государственный стандарт образования;

– цель – реализация адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза;

– создание комплекса педагогических условий реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза;

– разработка и реализация в соответствии с этими условиями комплекса методов обеспечивающих эффективную адаптацию студентов к профессиональной подготовке на основе физкультурно-спортивной деятельности.

Библиографический список

1. **Андрюшенко, Л. Б.** Спортивно-ориентированная технология обучения студентов по предмету «Физическая культура» [Текст]/ Л. Б. Андрюшенко // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 2. – С. 47–52.

2. **Аулик, И. В.** Определение физической работоспособности в клинике и спорте [Текст]/ И. В. Аулик. – М.: Медицина, 1979. – 195 с.

3. **Беляев, И. А.** Применение элементов хатха-йоги и аутогенной тренировки в физическом воспитании учащейся молодежи [Текст]/ И. А. Беляев. – Оренбург: Оренб. гос. пед. ин-т, 1993. – 28 с.

4. **Гершкович, Т. Б.** К вопросу о детерминантах профессиональной адаптации преподавателей высшей школы [Текст]/ Т. Б. Гершкович, Н. С. Глуханюк // Образование и наука. – 2001. – № 1. – С. 69–83

5. **Годик, М. А.** Система общеевропейских тестов для оценки физического состояния человека / М. А. Годик, В. К. Бальсевич, В. И. Тимошин // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 5–6. – С. 24–32.

6. **Доровских, И. Г.** Методика формирования готовности будущих педагогов к использованию средств адаптивной физической культуры [Текст]/ И. Г. Доровских И. Г. – Шадринск: Издательство ШГПИ, 2005. – 32 с.

7. **Коровин, С. С.** Дидактические основы физического образования [Текст]/ С. С. Коровин, П. П. Тиссен, Н. В. Мишнаевский. – Оренбург: ОГПУ, 1999. – 155 с.

8. **Петров, А. Ю.** Педагогические основы профессиональной адаптации студентов [Текст]/ А. Ю. Петров // Вестник Оренбург. гос. ун. – 2005. – № 2. – С. 53–56.

УДК 373.6

Ушацев Владимир Павлович

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, pedagog@masu.ru,
Магнитогорск*

Николаев Андрей Львович

Директор негосударственного образовательного учреждения «Автокурсы», Челябинск

**ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ
КОНКУРЕНТНО-СПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ СЕМИНАРА-ТРЕНИНГА**

Ushachev Vladimir Pavlovich

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

Nikolayev Andrei Lvovich

Head of Non-state Educational Establishment “Avtokursy”, pedagog@masu.ru, Chelyabinsk

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

Практика современной рыночной экономики требует решения задачи формирования специалистов нового типа, конкурентоспособных, стремящихся к непрерывному повышению профессионального мастерства и обладающих высокой креативной, адаптационной и профессиональной мобильностью.

Конкурентоспособность – это обобщенный показатель социальной и индивидуально-личностной компетентности специалиста, обеспечивающий ему саморазвитие, личностный рост, самоорганизацию; востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Идеальная модель конкурентоспособной личности включает:

- мотивы и ценностные ориентации;
- нравственные качества;
- гражданские качества;
- интеллектуально-творческие и деловые качества;
- особенности характера и поведения;
- коммуникативные и организаторские способности.

Ведущую роль, на наш взгляд, играют креативные качества личности специалиста. Важно при этом то, что формирование креативных качеств конкурентоспособного специалиста требует разработки соответствующих технологий образования (педагогических технологий).

Содержательный анализ понятия педагогической технологии позволяет исследователям сделать несколько выводов:

- 1) педагогическая технология имеет органическую связь с педагогическим процессом;
- 2) педагогическая технология имеет сложную структуру;
- 3) в смысловом плане педагогическая технология представляет «способ» (средства + методы + условия) достижения цели педагогической деятельности – заранее заданного положительного педагогического результата;
- 4) в научно-педагогическом плане педагогическая технология представляет собой проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике [2];
- 5) в структуре педагогической технологии существует, по крайней мере, два контура регуляции – внешний и внутренний.

В большинстве определений педагогической технологии в недостаточной мере представлено главное – аспект преобразования предмета в продукт, способ этого преобразования, что, как следствие, создает нечеткость, неоднозначность в толковании содержания этой важной педагогической категории. Не способствует прояснению и определение педагогической технологии, данное В. П. Беспалько, через понятие «проекта определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [2].

Л. М. Кустовым дано достаточно корректное определение педагогической технологии, которое в нашем исследовании принято как базовое: «Педагогическая технология – это внешний, предметный, непсихический компонент структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающихся или управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования» [7, с. 179].

Концепция нашего исследования строится на положении о том, что для формирования креативных качеств конкурентоспособной личности специалистов необходимы инновационные педагогические технологии соответствующего содержания.

С середины девяностых годов прошлого века и по настоящее время исследователями обосновывается целесообразность и продуктивность изучения проблемы инновационной деятельности в современном образовании с позиции междисциплинарной области исследования – педагогической инноватики. Мы считаем целесообразным в полной мере согласиться с этим утверждением

Инновация в образовании большинством исследователей рассматривается, как деятельность, основанная на свободно принятом личном решении, ориентированная на обновление и развитие практики образования и направленная на создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования [6].

Инновации в образовании требуют разработки инновационной образовательной модели, основанной на педагогических технологиях.

Примерами инновационных образовательных моделей являются:

– нетрадиционные учебные заведения и их подразделения, функционирующие в статусе экспериментальной площадки;

– нетрадиционные формы, методы и технологии организации образования, организации и исполнения профессиональной деятельности;

При этом практически все исследователи определяют следующие основные признаки инновационных педагогических технологий:

- актуальность;
- новизна, оригинальность;
- способность повышения результативности образования;
- совершенствование образовательных процессов и управления ими;
- приращение научного или субъектного знания;
- повышение профессионально-педагогической компетентности педагогов и управленцев;
- диалектическая связь с образовательными системами;
- совершенствование образовательного пространства.

Педагогическую технологию формирования креативных качеств конкурентоспособных специалистов можно рассматривать как инновационную, так как она обеспечивает:

- 1) создание условий для профессионального творчества и развития вариативности образования;
- 2) стимулирование образовательных инициатив и инициатив управления процессом перевода инноваций в сферу профессионального образования и профессиональную деятельность;
- 3) переход от нерегулируемых изменений к культурно-нормативному оформлению новых социально-экономических и культурно-образовательных ситуаций, профессиональных инициатив;
- 4) регионализацию образования;
- 5) разработку и внедрение качественно новых концепций содержания, методов, технологий и форм образования;
- 6) активную инновационную профессиональную деятельность;
- 7) становление многопрофильного, дифференцированного и альтернативного образования;
- 8) эффективное функционирование многоуровневой системы образования (по направлениям, уровням и вариантам образовательно-профессиональных программ).

Разработка и внедрение педагогических технологий всегда предполагает осуществление этапов – научно-исследовательский, методический и экспериментальный и технологический. Эти этапы соответствуют этапам формирования конкурентоспособности специалистов.

Механизм формирования креативных качеств конкурентоспособных специалистов состоит в целенаправленной профессиональной модификации индивидуальных особенностей и их проявлений, где сама профессиональная деятельность служит регулятором возможных преобразований. Поэтому необходима разработка и апробация не одной, а системы технологий регуляции и диагностики процесса формирования конкурентоспособности специалистов.

При разработке концепции и осуществлении экспериментальной части работы нами было найдено важное для целей исследования познавательное отношение, а именно: в условиях системы профессионального образования и формирования конкурентоспособности специалистов оптимальны такие технологии, которые могут быть реализованы в форме трех относительно завершенных и самостоятельных компонентов, имеющих форму семинара-тренинга: 1) диагностирующий семинар-тренинг; 2) обучающий семинар-тренинг; 3) конструирующий семинар-тренинг. Их выделение соответствует этапам развития конкурентоспособности специалистов.

Диагностирующий семинар-тренинг.

Диагностирующий семинар-тренинг позволяет решать ряд важных задач, а именно:

- 1) мотивирование профессионального самосовершенствования;
- 2) повышение социально-психологической компетентности специалистов;
- 3) развитие рефлексии на профессиональный рост и карьеру.

Программа диагностирующего семинара-тренинга содержит три взаимосвязанных блока: 1) личность специалиста и его профессиональное становление; 2) психологические основы профессионального роста и успех; 3) профессиональные деформации специалиста. Ориентировочной основой диагностики является карта личности, отражающая профессионально-психологический профиль специалиста. Форма организации диагностирующего семинара-тренинга – проблемно-диагностическое изложение программного материала двумя ведущими преподавателями.

Диагностические процедуры социально-психологических профессионально важных и профессионально нежелательных характеристик личности специалистов осуществлялись при помощи профессионально ориентированных опросников, кратких интеллектуальных тестов, тестов профессиональной компетентности, тестов достижений и индивидуальных особенностей личности.

Предполагаемый (достигаемый) результат: актуализация профессионально-психологического потенциала на основе осознания выраженности своих профессионально-важных характеристик и коррекции профессионально нежелательных качеств личности специалиста.

Общая картина профессионально-психологического потенциала, выявленная на этом этапе экспериментальной работы, была структурирована по следующим основным показателям:

- 1) социально-психологическая направленность: тип профессиональной центрации; основные потребности;
- 2) психологическая компетентность;
- 3) профессионально значимые качества: логическое мышление; творческий потенциал; эмпатия; субъективный контроль; социальный интеллект;
- 4) профессионально нежелательные качества: синдром профессионального выгорания; ригидность; авторитарность; демонстративность.

Обучающий семинар-тренинг.

Нами доказано, что технологией, позволяющей осуществлять реальные обучающие процедуры, может служить технология структуризации профессионального потенциала (опыта) специалиста, реализуемая в форме обучающего семинара-тренинга.

Мы учитывали, что изменения профессионального опыта специалиста в обучающем семинаре-тренинге могут быть эффективными, если реализуется последовательность обучающих педагогических процедур, предполагающих:

- 1) постановку вопроса о поиске типов деятельности специалиста, которые могут выступать внешними регуляторами актуализации;
- 2) соотнесение типологии таких деятельностей с содержанием структурно-функционального инварианта процесса формирования конкурентоспособности специалистов колледжа;
- 3) нормализацию таких деятельностей на основе оптимального согласования их содержания с содержанием квалификационного стандарта для специалистов разного уровня развития конкурентоспособности;
- 4) мотивирование социальной инициативы, как деятельности ведущей к профессиональному росту на основе критериев и показателей квалификационного стандарта.
- 5) Обучающий семинар-тренинг содержательно и логически согласуется с концепцией диагностирующего семинара-тренинга и позволяет решать ряд важных задач профессионального образования.

Программа обучающего семинара-тренинга содержит три взаимосвязанных блока: 1) ценностные ориентации образования и их отражение в концепциях развития профессионального образования; 2) профессиональная активность специалиста и ее отражение в содержании квалификационного стандарта; 3) структурно-функциональные инварианты профессиональных деятельностей и педагогических технологий.

Указанные содержательные элементы семинара коррелируют с содержательными компонентами качеств конкурентоспособной личности специалиста.

Конструирующий (развивающий) семинар-тренинг.

Изменения отношений специалиста к профессиональной деятельности в развивающем семинаре-тренинге могут быть эффективными, если реализуется последовательность развивающих педагогических процедур, предполагающих:

- 1) побуждение к свободному принятию личных решений как решений, реализующих профессиональный потенциал личности;
- 2) ориентацию в поле профессиональной деятельности, ведущую к выбору;
- 3) деятельность по обновлению, развитию, созданию, разработке, выдвиганию, внедрению объектов, технологий и систем;
- 4) получение и оценку продуктов деятельности, основанной на свободно принятом личном решении.

Конструирующий семинар-тренинг содержательно и логически согласуется с концепциями диагностирующего и обучающего семинаров-тренингов и позволяет решать ряд важных задач, а именно:

- 1) изменение смысла профессиональной деятельности;
- 2) формирование новообразований в когнитивном, интенциональном и операциональном компонентах контура внутренней регуляции инициативной профессиональной деятельности;
- 3) приращение профессионального опыта построения профессиональных систем, деятельностей и технологий.

Это познавательное отношение позволяет в общем виде определить основное содержание программ конструирующего семинара-тренинга, которое может быть представлено в избираемых границах:

1) программа-минимум, обоснованная интервалом квалификационного стандарта, включает три основных раздела задач развивающего конструирования профессиональной деятельности: а) задачи инициативной педагогической диагностики; б) задачи инициативного педагогического проектирования; в) задачи инициативного эксперимента;

2) программа-максимум, обоснованная интервалом определения понятия о креативной инициативе (обновление, развитие, создание, разработка, выдвижение, внедрение) и представленная приоритетными направлениями развертывания креативной профессиональной деятельности, связанной с новой практикой.

Выбор организационной схемы формирования креативных качеств конкурентоспособной личности специалистов направлен на приведение профессиональной деятельности каждого специалиста в стройную систему. Эта система может быть структурирована на три относительно самостоятельных уровня:

- 1) уровень разработки целей профессионального образования;
- 2) уровень разработки содержания образовательных программ и технологий их воплощения;
- 3) уровень практики обучения и воспитания, на котором достигаются непосредственные результаты образовательной деятельности.

Создание новой практики образования должно способствовать объединению специалистов в профессионально-творческую общность, выступающую носителем креативных действий и коллективным субъектом достижения целей профессиональной деятельности. А это и есть основа успешного формирования креативности и конкурентоспособности каждого специалиста.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Психология личности. [Текст]/ А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
2. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения. [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: Изд-во ин-та проф. обр. МО РФ, 1995.

3. **Болотов, В. А.** Проектирование профессионального педагогического образования [Текст]/ В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика, 1997. – № 4.–С. 66–72.
4. **Вазина, К. Я., Костыко, Г. С., Кустов, Л. М.** Педагогические основы управления развитием профессионального лица [Текст]: уч. пособие. / К. Я. Вазина, Г. С. Костыко, Л. М. Кустов. – Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та разв. проф. образования, 1998.
5. **Зеер Э. Ф.** Личностно ориентированное профессиональное образование. [Текст]/ Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал гос. проф. пед. ун-та, 1998.
6. **Калугина, Т. Г.** Социально-педагогические факторы инновационного развития образования в России в 80-е–90-е годы XX века. [Текст]/ Т. Г. Калугина. – Челябинск: Лаборатория организации и содержания лицейского образования РАО, 1998.
7. **Кустов, Л. М.** Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-специалиста [Текст]/ Л. М. Кустов. – Челябинск: Изд-во Чел. ин-та развития проф. образования, 1998.
8. **Педагогика** профессионального образования [Текст]/ Под ред. В. А. Сласс-тенина. – М.: Академия. – 2004.
9. **Российская** педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Текст]/ Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия: 1993. – Т. 1. – 608 с.; 1998. – Т. 2. – 672 с.

РАЗДЕЛ XI О НОВЫХ КНИГАХ

Альберт Найн. Мой тернистый путь в науку: избранное: монография. – Челябинск: изд-во Урал. гос. ун-та физ. кул., 2010. – 319 с.

Albert Nine. My thorny path of science.

Предисловие Л. М. Куликова к книге А. Я. Найна «Мой тернистый путь в науку»

Мне, как ректору, который 20 лет тому назад пригласил автора публикации «Избранное» к нам на работу из ЧелГУ, приятно написать это предисловие. Альберт Яковлевич Найн – видный ученый, известный в Уральском регионе и за его пределами специалист по теории и методике профессионального образования, дидактике профессионально-прикладной физической культуры учащейся молодежи; теории интерсоциального воспитания; рефлексивного управления познавательной деятельностью обучающихся; интерактивному обучению будущих специалистов физической культуры основам саморазвития, профессионального межличностного познания.

А. Я. Найн является автором более 400 научных публикаций, в том числе 10 книг и 25 учебных пособий. Высокую оценку получили монографии «Инновации в образовании», «Проблемы развития профессионального образования: региональный опыт», «Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы»; книги «Какой быть новой педагогике?», «Культура педагогического общения»; учебные пособия «Профессиональная жизнедеятельность педагога: выбор стратегии», «Педагогический эксперимент: методика и его организация», «Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа», «Повышение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров» и др.

Признаваемая всеми пассионарность Альберта Яковлевича позволяет ему быть весьма продуктивным как ученому. Только за последнее время он издал поистине научные бестселлеры: настольной книгой многих аспирантов и докторантов являются учебные пособия: «Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике» и «Технология подготовки докторской диссертации по гуманитарным наукам», в которых целостно представлена методика подготовки исследований по психолого-педагогическим наукам. В этих работах, которые получили высокую оценку у молодых ученых, показана методология научного поиска в диссертационном исследовании; приведены требования, предъявляемые как к соискателю ученой степени, так и к научному руководителю; показаны количественные (статистические) оценки результатов диссертационного изыскания. Солидность авторских работ, в том числе ВАКовских, видна из приведенного в книге, списка.

Под руководством Заслуженного деятеля науки РФ А. Я. Найна сложилась известная в регионе научно-педагогическая школа, с которой связано развитие многих приоритетных направлений современной педагогической

науки: теория и практика профессионально-прикладной физической культуры обучающихся; развитие здорового образа жизни субъектов педагогического процесса средствами физической культуры; управление качеством образовательного процесса в учебном заведении инновационного типа; педагогические условия интерсоциального воспитания студентов вуза физической культуры и др.

Как ученый высокого уровня, великолепный организатор и вдохновитель многих исследовательских программ, А. Я. Найн обладает огромным авторитетом. В организованной им научной Школе «Интеграция высшего профессионального образования в сфере физической культуры», создаются условия для свободного проявления индивидуальных способностей и творческого роста каждого участника. Им подготовлено более 100 кандидатов и 19 докторов педагогических наук, которые известны своими достижениями в Уральском регионе и за его пределами. Среди его учеников – доктора педагогических наук С. И. Андреев, В. А. Анисимова, К. Я. Вазина, А. Г. Гостев, Л. М. Кустов, А. М. Кузьмин, В. И. Кондрух, В. Н. Кеспигов, Л. М. Куликов, В. М. Менщиков, О. Л. Назарова, Е. В. Романов, М. Н. Семина, Н. В. Сычкова, О. А. Сиротин, С. Г. Сериков, С. Т. Туманов, З. М. Уметбаев, Т. П. Южакова. Последователи профессора принимают и достойно несут эстафету научно-педагогического знания. В течение шести лет А. Я. Найн был членом экспертного совета по педагогике и психологии ВАК России. На этом поприще проявился незаурядный талант ученого, его принципиальность в оценке интеллектуально-исследовательского продукта и уважение к молодым ученым.

По инициативе руководства вуза и Уральского отделения РАО на базе университета был создан Челябинский научно-образовательный Центр данного отделения. Научным руководителем вначале был назначен А. Я. Найн, который развернул на качественно новом уровне чрезвычайно важную для Уральского региона деятельность по научному обоснованию, научно-методическому сопровождению и мониторингу процесса исследования проблемы физкультурно-педагогического образования. Цель деятельности Центра – демократизация и гуманизация образования, направленные на решение проблем взаимодействия личности и социума, обеспечивающей наиболее эффективное развитие и преемственность системы общего, профессионального образования, методики физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры в регионе.

Сегодня Центр развивается, проводит активную научную и организационно-методическую деятельность по совершенствованию процесса образования в университете и регионе, вовлекая в научный поиск все новых педагогов-практиков.

Под руководством и при активном участии заведующего кафедрой педагогики созданы многие проектные разработки инновационных образовательных учреждений гг. Челябинска, Златоуста, Магнитогорска, Нижневартовска, Тобольска, Ишима, Сургута и др. Профессор умеет ор-

ганизовать работу в системе, распределить обязанности между коллегами, вовремя, настойчиво, но корректно проконтролировать их. И это проявляется в любом виде деятельности, которой занимается А. Я. Найн, особенно в организации научно-исследовательской работы по подготовке молодых ученых.

С 1994 г. в университете функционирует диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по педагогике, который возглавлял юбиляр более 10 лет. За время его работы педагогами вузов, школ, ДЮСШ, училищ и техникумов из разных регионов России защищены около трехсот диссертаций (из них 169 педагогами нашего вуза). Это без сомнения весомый вклад в подготовку научно-педагогических кадров для различных звеньев высшего и среднего образования сферы физической культуры и спорта.

Благодаря высокой научной квалификации, большому опыту, незаурядным организаторским качествам, неутомимой энергии профессора в Совете сложилась атмосфера высокой требовательности, скрупулезности к экспертизе и оценке представляемых на защиту диссертационных исследований.

Нет сомнения в том, что многогранная научно-исследовательская и организаторская деятельность А. Я. Найна столь успешна благодаря не только его знаниям, огромной работоспособности, целеустремленности, но и его замечательным человеческим качествам. Альберт Яковлевич – человек творческий, глубоко понимающий суть педагогических и общественных явлений, принципиальный, порядочный, доброжелательный, оптимистичный, стремящийся к высоким целям и «заражающий» этим окружение людей.

Особо следует отметить его доброжелательность, простоту и доступность в общении, чувство юмора, умение дружить и быть настоящим другом и отцом. Он удивительно всегда верен себе, умеет проводить свою линию в разных ситуациях. Не боится критиковать, не боится идти против общепринятых позиций, но всегда это делает тактично и филигранно. Любит точность формулировок. Ценит остроту мысли. Уважает тех, кто знает больше, чем он. Его раздражает небрежность. И ошибки в текстах. У него нет врагов, друзей – сотни. Превыше всего для него независимость. От начальства. От условностей. От будней. Будучи всегда среди людей, любит одиночество. Ученики считают его своим. Обожают и уважают. Любит повторять сформулированный им же тезис «Мнение большинства – еще не истина». Это какая-то особая мудрость, которой, наверное, нельзя научиться, это дар природы. Его основной талант – педагогический, поскольку он так умеет выстраивать свои отношения с людьми, что хочется быть умнее, ответственнее. Рядом с ним начинаешь верить в свои силы и в то, что «все у нас получится»...

Заслуженный деятель науки Российской Федерации А. Я. Найн встречает свой юбилей с оптимизмом. И мы, коллеги, от имени ректората, всего профессорско-преподавательского состава университета сердечно поздрав-

ляем его со славным юбилеем, желаем ему доброго здоровья, сохранения и умножения энергии, успешной реализации творческих замыслов и в дальнейшем передавать свой профессиональный опыт современной молодежи.

Ректор Уральского государственного
университета физической культуры,
доктор педагогических наук, профессор Л. М. Куликов

БЛИЦ-ИНТЕРВЬЮ ЮБИЛЯРА: 30 вопросов Альберту Найну

1. *В какую историческую эпоху хотели бы жить?*

Ответ. Моя эпоха меня вполне устраивает.

2. *Кто из Вашего окружения симпатичен более всего?*

Ответ. Моя жена, мы одной крови и одних корней.

3. *Вы чувствуете свой возраст? Если «да», то в чем это проявляется?*

Ответ. Было бы в высшей степени цинично сказать – «нет». В чем это проявляется, отвечу формулой кинорежиссера Владимира Меньшова: «С уходом сексуального начала, уходит и талант».

4. *Какое слово или выражение употребляете чаще всего?*

Ответ. «Обля!» С восклицательным знаком обязательно.

5. *Какая у Вас была самая безумная трата денег?*

Ответ. Порой трачу их на вещи, которые мне совсем не нужны, так мимолетное удовольствие. Напрасно, конечно.

6. *Ваше любимое занятие?*

Ответ. Взаимоотношения с людьми – со всеми, обожание своих детей.

7. *Ваши любимые города?*

Ответ. Как у всякого псевдорусского обывателя – это Санкт-Петербург. Но и Челябинск тоже, где я живу сейчас, уже более 40 лет.

8. *Событие последнего времени, поразившее Вас больше всего?*

Ответ. Драка священников в Израиле у Гроба Господня в апреле 2008 года.

9. *Ваше любимое изречение?*

Ответ. Не мешайте моему одиночеству и не оставляйте меня одного.

10. *Чего Вам не хватает для полного счастья?*

Ответ. Мне всего хватает. Знать бы только, как это рационально применить.

11. *Отчего нам, россиянам, надо избавляться?*

Ответ. От комплексов, неполноценности, которые порождают две крайности: либо агрессивность, либо, наоборот, плач – биение себя в грудь. Вот говорят, мол, Россия встает с колен. Да когда она вообще на них стояла?

12. *Ну, например, в лихие 90-е...*

Ответ. Да будет Вам, страна тогда сделала потрясающий поворот, избежав кровопролития. Россия нашла беспрецедентный выход: ослабив вожжи, удержав народ от резни, и в итоге перешла на новый жизнеспособный режим существования.

13. *Вы публичный человек, профессия обязывает. С завистью Вам приходилось сталкиваться?*

Ответ. Да сколько угодно. Хотя причин не вижу. У нас, россиян, какая-то перевернутая психология. Порой быть ненормальным, это более нормально. Когда человек успешен в жизни, профессии, он становится мишенью, и тут уже – кто во что горазд. Зависть всепоглощающая. Но я к этому отношусь с юмором. И стараюсь завистников обратить в свою веру.

14. *Современная молодежь все больше хочет, чем может. Как соотнести это явное противоречие?*

Ответ. Речь должна идти не о том, что мы хотим, а о том, что мы можем. Надо выбирать между возможным и невозможным, а не между желательным и нежелательным. Иначе будем вечно несчастны.

15. *Какое личное качество Вас выручает?*

Ответ. Самоирония. Если можешь посмеяться над собой и не боишься смеха окружающих, ты силен. Если боишься – тебе конец как живому человеку, годишься только на бронзовую статую.

16. *Какие ваши любимые имена – женские, мужские?*

Ответ. Лида и Анюта, Саша, Алекс и Тима – это имена жены и дочери, сына и внуков.

17. *Какое Ваше самое большое достижение?*

Ответ. Мой характер. Я чемпион по внутренней выдержке.

18. *Кто из наших современников Вам больше всего нравится?*

Ответ. Многие, но, в первую очередь, я бы выделил Андрона Кончаловского – многогранный, «всеядный», талантливый человек. Он и «Жнец и жрец ...».

19. *Любите ли Вы деньги?*

Ответ. Это бумага. Но без нее скучно.

20. *Ваше любимое занятие?*

Ответ. То, что я делаю с вдохновением.

21. *Дар, который хотели бы обладать?*

Ответ. Не отказался бы от чтения мыслей, хотя, возможно и пожалел бы об этом.

22. *С каким человеком согласились бы застрять надолго в лифте?*

Ответ. С моей женой.

23. *Ваша главная черта характера ?*

Ответ. Терпеливое отношение ко всему живому, что движется.

24. *Какую книгу взяли бы с собой на необитаемый остров?*

Ответ. «Пирамиду» Леонида Леонова. Это последний роман классика, наполненный философскими размышлениями о прошлом и будущем Человечества.

25. *Ваш любимый литературный, театральный или киногерой?*

Ответ. А. П. Чехов, О. П. Табаков, Штирлиц.

26. *От чего Вы устаете больше всего?*

Ответ. От глупости человеческой – она в нашем всеобщем раздрае все больше видна.

27. *Ваш главный недостаток?*

Ответ. Миролюбие.

28. *Что Вы больше всего цените в людях?*

Ответ. Умение слушать и слышать. Это великое человеческое искусство.

Но таких людей очень мало.

29. *Какие человеческие слабости считаете наиболее прощительными?*

Ответ. Если речь идет о женщине – то любые, а о мужчине – никакие.

30. *Ваша жизненная позиция?*

Ответ. Честное отношение к себе, коллегам, работе. Не обещать того, что не можешь. Делать то, что обязан. И, наконец, «не делай зла, не будешь жить в страхе».

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, 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 тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

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 установленных 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.doomsdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

4/2011

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. 29,05. Уч.-изд. л. 24,09.

Подписано в печать: 12.03.11. Тираж 1000 экз. Заказ № 255.
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