

«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

ИФ РИНЦ 2008 – 1,401

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

13/2009

Новосибирск

«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

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Слатенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «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.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813–4718

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

IF RINZ 2008 – 1,401

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

13/2009

Novosibirsk

«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

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznachev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

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

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Sibirskij pedagogiceskij zurnal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.

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



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

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: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

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

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Ф. Н. Алиханова.

Профессионально-педагогическая деятельность как условие формирования профессиональной культуры студентов.....34

В статье осуществлен специальный анализ динамики профессионального становления студентов педвузов, способности их оценивать факторы успешности педагогической деятельности. обстоятельно раскрываются этапы овладения профессиональным опытом, характеризующиеся тем, что студенты младших курсов овладевают навыками анализа и оценки только внешней стороны педагогической деятельности.

Одним из направлений исследования профессиональной культуры как социальной системы выступает функционально-содержательный анализ, в соответствии с которым выделяется такой ее компонент, как *педагогическая деятельность*.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность; профессиональная культура

Г. А. Горбунова.

Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми.....46

Рассматривается проблема смены профессиональной деятельности людьми зрелого возраста. Аспекты повторного профессионального обучения специальностям иного профиля слабо разработаны в современной российской психологии и педагогике. На основе анализа полученных экспериментальных результатов выявляются мотивы профессиональной переквалификации личности, механизмы процесса перехода зрелых людей к новой деятельности.

Ключевые слова: смена профессионального профиля; переоценка профессиональной карьеры в зрелом возрасте; мотивы профессионального переобучения; влияние различных факторов на смену профессии

С. А. Дочкин.

ИКТ-компетенции педагогов как основа модернизации дополнительного профессионального образования.....50

Проблема формирования компетентности профессионально-педагогических работников в области ИКТ особенно актуальна. Сформирован перечень ИКТ-компетенций, определены их структура и порядок формирования, определенный как основа концепции модернизации ДПО профессионально-педагогических кадров.

Ключевые слова: алгоритм; дополнительное профессиональное образования; информационно-коммуникационные технологии; компетентность; компетенция; модель; модернизация

Д. И. Уразметова.

Научно-методическое обоснование программы подготовки студентов вузов Республики Татарстан к волонтерской деятельности в рамках проекта «Универсиада – 2013».....59

Раскрывается система целенаправленной личностно-ориентированной и профессиональной подготовки студентов к волонтерской работе в рамках проекта «Универсиада – 2013».

Ключевые слова: профессиональная подготовка; волонтерская деятельность

А. Ф. Шарафеева.

Сущность и структурно-содержательные характеристики системы научно-методического обеспечения воспитательной деятельности в вузе.....63

Раскрываются теоретические и методические основания системы управления воспитательным процессом в вузе. Подробно характеризуется типология технологий воспитания личности будущего специалиста.

Ключевые слова: воспитательная деятельность; технологии воспитания личности будущего специалиста

А. В. Качалов.

Развитие творческой самостоятельности будущих учителей.....67

В статье дается авторская трактовка творческой самостоятельности, ее структурные компоненты, а также теоретико-методологические подходы, компоненты развития творческой самостоятельности будущего учителя и педагогические условия, способствующие реализации модели развития творческой самостоятельности будущих учителей.

Ключевые слова: творческая самостоятельность; самореализация; теория деятельности; мотивация учения; личная инициатива; структурно-функциональная модель

Д. В. Качалов.

Теоретико-методологические основы формирования целостно-педагогического знания у будущих учителей.....73

В статье раскрываются теоретико-методологические основы процесса формирования целостного педагогического знания, в качестве которой выступают системный, личностно-деятельностный, компетентностный подходы. Системный и личностно-деятельностный подходы являются общенаучным и общетеоретическим основанием, а компетентностный подход выбран на роль практико-ориентированной тактики.

Ключевые слова: целостное педагогическое знание; системный подход; личностно-деятельностный подход; компетентностный подход

С. В. Свиридов.

Социальная адаптация городских и иногородних первокурсников гуманитарного вуза.....81

В статье рассматривается возраст, жилищные условия жизни студентов, студенческая среда, наличие своей комнаты и их взаимосвязь с адаптацией к студенческой жизни у городских и иногородних студентов поступивших на I курс гуманитарного вуза.

Ключевые слова: студенты; адаптация; иногородние; городские; возраст; комната

Л. В. Биндалёва.

Анализ и синтез как составляющие профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля.....86

Статья посвящена аналитико-синтетической компетентности, как одного из компонентов профессиональной компетентности специалиста технического профиля. Рассмотрены составляющие профессиональной компетентности. Описаны основные мыслительные операции, лежащие в основе аналитико-синтетической компетентности.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность будущих специалистов

С. Е. Старостина.

Подходы к структурированию профессионально-направленной модели курса «Концепции современного естествознания».....90

В статье предложена структура профессионально-направленной модели курса «Концепции современного естествознания», включающая: цель и задачи курса, основные идеи

и принципы, определяющие стратегию и пути достижения поставленных целей, содержательный и процессуальный аспекты.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; ключевая компетентность, естественнонаучная подготовка; профессионально-направленная модель курса

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Е. В. Смолина.

Подготовка будущего бакалавра филологического образования к использованию информационных технологий в исследовательской деятельности.....99

В статье рассмотрен процесс подготовки будущего бакалавра профиля «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика» к использованию ИТ в исследовательской деятельности на основе интеграции дисциплин информатической подготовки и дисциплин профессиональной подготовки.

Ключевые слова: информационные технологии; исследовательская деятельность; интеграция; процесс подготовки

С. И. Осипова, Т. В. Соловьева.

Многообразие содержания и функций информационно-образовательной среды как условие выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории.....105

Рассматривается содержание и функции информационно-образовательной среды как множество индивидуальных форм развития образовательных потребностей учащихся, возможностей построения индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; индивидуальная образовательная траектория

Ю. В. Торкунова.

Информационно-аналитическое сопровождение инновационно-образовательной деятельности в вузе.....115

Автор предлагает педагогическую систему информационно-аналитической поддержки, определяет ее структурные и функциональные компоненты, строит модель системы, а также структуру информационно-аналитического центра, который мог бы осуществлять информационную-аналитическую поддержку инновационно-образовательной деятельности в вузе.

Ключевые слова: профессиональное образование; высшее профессиональное образование; образовательные инновации; компетенции; информационно-аналитическая деятельность; педагогическая система

Раздел III. Языковая культура

Т. Г. Матулевич.

Знание. Крылатое выражение. Коммуникативная компетенция (читаем The Economist).....123

Рассматриваемый заголовок опубликованной в журнале «Экономист» статьи создан по аналогии с крылатым выражением. В работе предлагается организационная модель интерпретации заголовка.

Ключевые слова: декларативное знание; крылатое выражение; коммуникативная компетенция; умозаключение; интерпретация; чтение

Л. В. Павлова, О. Д. Цыганова.

Приемы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.....137

В статье представлен комплекс педагогических приемов, обеспечивающий высокий уровень развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Ключевые слова: приём; развитие; гуманитарная культура личности; игра; рефлексивный; информационно-познавательный; творчески-развивающий

Н. А. Кобзева

Роль современной образовательной технологии «Edutainment» в формировании межкультурной коммуникативной компетенции выпускников технического вуза в процессе обучения английскому языку (на примере лингвистической настольной игры «Scrabble»).....148

В соответствии с современными требованиями к подготовке выпускников технических специальностей меняются как отношение студентов к изучению английского языка, так и подходы к его преподаванию относительно формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих инженеров.

В данной работе рассматривается роль интеллектуальной настольной игры «Scrabble» как пример практикуемой автором технологии «Edutainment» в улучшении качества подготовки студентов технического вуза.

Ключевые слова: образование; компетенция; межкультурная коммуникация «Edutainment»; настольная игра «Scrabble»

М. С. Силантьева.

О типах языковых личностей в отношении к элитарной речевой культуре.....156

Статья посвящена анализу понятий «элитарный тип речевой культуры», «элитарная языковая личность». Признаки элитарной языковой личности соотносятся с такими типами языковых личностей, как преподаватель, переводчик, интеллигент и др.

Ключевые слова: элитарный тип речевой культуры; элитарная языковая личность

А. В. Плотникова.

Повтор как средство выражения субъективно-модальных значений в составе диалогического единства.....161

Статья посвящена описанию повтора в составе диалогического единства как выразителя субъектно-объектных отношений. Представляется типология повторов, их особенности в различные моменты спонтанной речи.

Ключевые слова: типология; модальность; повтор; диалог; субъективное отношение; автор; реплика

Раздел IV. Формирование культуры личности

Л. Ф. Михальцова, О. А. Милинис.

Аксиологические аспекты интернационализации в контексте профессионального образования.....168

Статья посвящена исследованию проблем и перспектив интернационализации российского образования в условиях обновленного общества, возможностей реализации инновационного опыта образования зарубежных стран и межгосударственного сотрудничества в области развития культуры и цивилизаций.

Ключевые слова: интернационализация образования; профессиональное образование; международное сотрудничество; образовательная модель; сравнительное исследование

Н. Д. Калина, В.С. Нургалеев.

Самоорганизация в структуре конструктивно-графических умений личности будущего специалиста дизайнера как условие его творческой реализации.....179

Самоорганизация является механизмом развития самостоятельности в действиях и конструктивно-графических умений будущего дизайнера, компетентности и эстетического результата в рисунке, имеет ряд условий: первое – единую систему знаний и систему познавательных процессов; второе – обучение организуется на основе способа геометрического обобщения; третье – организация системы пространственно-образного и вербально-логического познания.

Ключевые слова: рисунок; эстетический результат; обработка информации; самоорганизация; компетентность; конструктивный подход; конструктивно-графические умения

Е. И. Чердымова.

Социально-психологические основания концепции формирования экологического сознания студентов.....188

В настоящее время экологическое просвещение, экологическая информированность, экологическое образование и воспитание населения приобретают приоритетное значение. Современный выпускник классического университета должен быть человеком компетентным в области проблем экологии и способов их решения.

Ключевые слова: экологическая культура; экологическое сознание; экологическое образование; экологическое поведение

Л. Н. Овинова.

Технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе.....195

Учитывая актуальность проблемы, в статье рассматривается один из способов воспитания нравственности студентов. Автором предложена технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе.

Ключевые слова: нравственность; нравственное воспитание; технология воспитания нравственности; образовательно-досуговой процесс

Е. А. Миронова.

К вопросу об эволюции культурософских взглядов Андрея Белого.....202

В статье коротко рассматривается культурософское отношение А. Белого к проблеме культурного наполнения человеческого «Я», а также к проблеме взаимоотношений личности и мира на протяжении всей его творческой деятельности.

Ключевые слова: культурософское отношение А. Белого; взаимоотношения личности и мира; творческой деятельности

А. В. Бочманов.

Формирование профессионального самосознания курсантов – будущих сотрудников правоохранительных органов в воспитательном пространстве вуза.....206

В статье рассматриваются вопросы формирования профессионального самосознания курсантов – будущих сотрудников правоохранительных органов в воспитательном пространстве вуза, характеризуются профессиональные качества, составляющие основу профессионального самосознания специалиста в области права, рассматривается вопрос о правовом воспитании, говорится об особенностях юридической деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание; воспитательное пространство вуза; психолого-педагогическое сопровождение развития профессионального самосознания

Ю. С. Мальшева.

Модульно-рейтинговая система в формировании аксиологических ориентаций студентов технических специальностей в университете.....215

В статье описана модульно-рейтинговая система по дисциплине математика, которая способствует формированию аксиологических ориентаций студентов технических специальностей.

Ключевые слова: рейтинговая система; личные качества; техническая специальность; аксиологические ориентации; формирование; исследование; математическая подготовка; модуль; модульное обучение; рейтинг

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Т. Г. Паймурзина.

Система формирования умений предупреждать и преодолевать коммуникативные промахи и неудачи на уроках русского языка и развития речи (из опыта работы).....221

В статье рассматриваются варианты программ обучения школьников приемам предупреждения и преодоления коммуникативных промахов и неудач в непосредственном общении (в рамках уроков русского языка и развития речи). Это позволит сформировать умения успешного, бесконфликтного, эффективного общения у учащихся средней и старшей школы.

Ключевые слова: развитие речи; коммуникативные промахи и неудачи

С. В. Сидоров.

Учёт специфики сельской школы в разработке стратегии её развития.....228

Выявлена специфика управления сельской школой в современных условиях. Описаны основные элементы стратегии развития школьной образовательной системы. Показаны пути использования позитивных и нейтрализации негативных факторов сельской образовательной среды.

Ключевые слова: сельская школа; развитие сельской школы; стратегия развития; специфика конкретной сельской школы

С. С. Библина, О. П. Демиденко.

Теория развивающего обучения в контексте научного генезиса и современной системы дошкольного образования.....235

В статье представлен анализ теории развивающего обучения в историко-педагогическом контексте и с позиции ее применения в деятельности современных дошкольных образовательных учреждений

Ключевые слова: развивающее обучение; умственное развитие; умственное воспитание

Н. Л. Шальнева.

Коммуникативная культура будущего педагога: профессионализм, интеллектуальность, психологическая конкурентноспособность.....242

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы подготовки будущего педагога в соответствии с современными требованиями, главным среди которых определено повышение эффективности личностного и профессионального совершенствования посредством формирования коммуникативной культуры.

Ключевые слова: образование; личностное становление; профессиональное развитие; коммуникативная культура; педагог

Л. Г. Павлова.

Подготовка родителей и детей к обучению в школе с раннего возраста.....248

На современном этапе развития общества ярко выражено противоречие между практическим участием родителей в процессе подготовки детей к обучению в школе и неготовностью родителей к выполнению возложенных на них обязанностей.

В ходе проведенного исследования определено содержание, основные этапы и формы организации процесса подготовки родителей к обучению детей в школе.

Ключевые слова: ранний возраст; обучение родителей; подготовка к школе

О. С. Тоистева.

Структура и содержание готовности социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения в общеобразовательных учреждениях.....252

Как известно любая деятельность имеет свою структуру, которая определяет взаимосвязь и взаимообусловленность элементов деятельности. Структура деятельности социального педагога, как и любой другой профессиональной деятельности, предполагает наличие следующих компонентов: субъекта, объекта, цели, функций, средств.

Ключевые слова: девиантное поведение; образование; социально-педагогическая деятельность

З. Г. Ягудин.

Интегративная модель формирования воспитательно-реабилитационного пространства в работе с трудными подростками.....260

В статье поднимается актуальная проблема оказания социально-педагогической поддержки детям и подросткам с выраженными девиациями в поведении. В качестве эффективного условия ее решения рассматривается проектирование интегративной модели организации воспитательно-реабилитационного пространства в работе с трудными подростками.

Ключевые слова: модель, воспитательно-реабилитационное пространство, трудные подростки

М. М. Иванова.

Компетентный подход в формировании готовности учащихся к профильному самоопределению.....264

В статье представлен опыт организации работы по формированию готовности учащихся общеобразовательной школы к профильному самоопределению на основе компетентного подхода. Раскрыты основные компетенции необходимые для осуществления профильного самоопределения.

Ключевые слова: профильное самоопределение; компетентный подход; компетенции

Г. А. Калинина.

Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку.....269

В связи с новыми тенденциями в развитии и обновлении российского образования, произошла переориентация цели образования на формирование и развитие ключевых компетенций учащихся, коммуникативных компетенций, в том числе. Необходимы поиск и реализация технологий включающих: цель, задачи, содержание, средства, формы, методы и результат.

Ключевые слова: компетенция; коммуникативная компетенция; коммуникативная компетентность; коммуникативные упражнения; компетентный подход

Т. В. Федорова.

К вопросу о сущности, структуре и реализации воображения.....276

В статье приводится сравнительный анализ деятельности в общем виде и воображения. Автором делается вывод о том, что воображение целесообразно понимать как деятельность по оперированию образами и их преобразованию в условиях дефицита информации.

Ключевые слова: деятельность; воображение; операционный состав воображения; образ; оперирование образом; преобразование образов; приемы воображения; творческая деятельность

Н. М. Таги-заде.

Диалогизация обучения математике в начальных классах национальной школы как фактор повышения уровня развития учащихся и качества их знаний.....284

Обучение детей математике в начальных классах Дагестанской национальной школы затрудняется тем, что язык обучения и родной язык учащихся не совпадают, а качество знаний учащихся должно быть доведено до уровня знаний учащихся центральных районов РФ. В этих условиях, где русская речь учащихся не очень развита, диалогизация учебного процесса служит значительным средством не только в развитии речи учащихся, но и качества их знаний. Работа посвящена выявлению роли диалогизации процесса обучения математике, как одного из средств повышения качества знаний и уровня развития учащихся I–IV классов в условиях дагестанской национальной школы.

Ключевые слова: повышение качества знаний; диалогизация процесса обучения; национальная начальная школа; обучение математике на русском языке; математическая задача и ее разновидности; краеведческий цифровой материал

М. И. Ковель, Г. В. Глинкина, В. Л. Зорина.

Подготовка учителя к формированию у учащихся объективной оценки и самооценки как одна из актуальных проблем современного педагогического профессионального образования.....291

В статье рассматривается вопрос о формировании компетентности учителя в области реализации в учебном процессе объективной оценки и самооценки на основе внедрения в учебный процесс Способа диалектического обучения.

Ключевые слова: оценка; самооценка; компетентность; Способ диалектического обучения

Н. А. Репина.

Анализ языка на уроках экономики со старшеклассниками.....297

Экономические тексты, в том числе предназначенные для обучения, написаны таким языком, что без их лингвистического анализа нельзя ввести старшеклассников в суть социальных проблем. Вопросы языкознания должны стать обязательным элементом содержания экономического обучения.

Ключевые слова: содержание обучения; экономика; лингвистический анализ

С. Г. Инкина.

Педагогические аспекты формирования готовности младших школьников к саморегуляции деятельности.....301

В статье анализируется проблема формирования саморегуляции, которая рассматривается на основе системного и субъектно-деятельностного подходов. Акцентируется внимание о влиянии саморегуляции на успешность выполнения деятельности и необходимости формирования готовности учащихся к саморегуляции в начальной школе как залогом успешной учебной деятельности в будущем.

Ключевые слова: деятельность; саморегуляция; готовность младших школьников к саморегуляции деятельности; развитие личностных качеств младших школьников.

И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина.

К вопросу о реализации взаимосвязи педагогики и культуры на основе Способа диалектического обучения.....311

Статья посвящена проблеме взаимосвязи педагогики и культуры, а также реализации данной взаимосвязи в предметном содержании. Авторами обозначена проблема реализации единства понятия и образа в учебном процессе посредством современного дидактического инструментария познания, разработанного на основе теории и технологии Способа диалектического обучения.

Ключевые слова: педагогика; культура; взаимосвязь; единство; понятие; образ; теория; технология; Способ диалектического обучения

В. М. Жураковская.

Технологии и приемы формирования понятийного мышления учащихся.....317

В статье раскрывается проблема формирования понятийного мышления учащихся на основе выявления различных подходов к его определению, функциям понятий, этапам усвоения понятий, методическим требованиям, предъявляемым к системе задач, направленных на формирование научных понятий, приемам и технологиям формирования понятий. Предложены авторские разноуровневые задания по формированию понятийного мышления учащихся для их реализации в рамках предметов гуманитарного цикла.

Ключевые слова: понятийное мышление учащихся; приемы и технологии формирования научных понятий; разноуровневые задания по формированию понятийного мышления учащихся

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Н. Н. Касенова, Н. В. Кергилова.

Особенности профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в поликультурном пространстве.....327

В данной статье авторы обращаются к опыту работы факультета начальных классов в формировании профессиональной личности студента в контексте поликультурного образования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; профессиональная подготовка; поликультурное образование; воспитание культуры межнационального общения; поликультуризм

Ч. М. Ондар, О. М. Танова.

Обогащение содержания математического образования детей этнокультурными традициями тувинского народа.....331

Статья посвящена обогащению содержания математического образования детей путем использования этнокультурных традиций тувинского народа. Рассматриваются народные меры в процессе изучения величин на разных ступенях системы непрерывного образования (дошкольное, начальное общее, основное общее).

Ключевые слова: этнокультурные традиции тувинского народа; народные меры в дошкольном образовании; народные меры в начальном общем образовании; народные меры в основном общем образовании

Раздел VII. Психологические исследования

А. М. Портнягина, С. Н. Орлова.

Музыкальная импровизация как средство развития воображения субъекта.....339

В данной статье рассматривается развитие воображения субъекта. Именно оно является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека. Особое значение уделяется проблеме создания эффективных методов систематического, сознательного и преднамеренного развития воображения в процессе музыкальной импровизации. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, цель которой – изучение проблем оценки музыкального качества детской импровизации и разработки критериев значимости этих качеств, для развития воображения субъектов. Анализируются методы и методики при работе с учащимися на музыкальных занятиях.

Ключевые слова: воображение; развитие воображения; музыкальная деятельность; субъект; музыкальная импровизация

А. А. Утюганов.

Ценностно-смысловой аспект изучения последствий боевого стресса.....345

В работе проанализированы основные теоретические и практические подходы к изучению смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс. В данном контексте охарактеризована, смысловая сфера личности, как особым образом организованная совокупность смысловых образований, обеспечивает смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах.

Ключевые слова: боевой стресс; посттравматическое стрессовое расстройство; смысловая сфера; смысл; ценностные ориентации

А. Г. Асриян.

Мотивация студентов негосударственных вузов.....353

В статье идет речь о проблеме формирования мотивации учебной деятельности студентов негосударственных вузов. Рассмотрены такие понятия как мотив, мотивация, учебная мотивация, учебная мотивация субъектов педагогического процесса.

Ключевые слова: мотив; мотивация; учебная мотивация; учебная мотивация субъектов педагогического процесса

Раздел VIII. Коррекционная педагогика, специальная психология

С. В. Шандыбо.

Формирование позиции безусловного принятия ребенка с проблемами в развитии.....359

В статье рассматривается проблема формирования готовности к профессиональной деятельности на примере студентов педагогического вуза. В статье представлены результаты деятельности педагогической мастерской.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; формирование позиции безусловного принятия ребенка с проблемами в развитии

И. М. Яковлева.

Профессиональная мотивация студентов дефектологических специальностей.....368

В статье обсуждаются результаты исследования профессиональной мотивации студентов дефектологических специальностей. Актуализируется необходимость целенаправленного формирования мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; специальное (дефектологическое) образование; профессиональная мотивация

Т. А. Иванина.

Особенности конструктивной деятельности у детей с нарушенным интеллектом.....378

В статье представлены разные определения конструктивной деятельности, её виды в зависимости от используемого материала и формы организации конструирования. Также рассмотрено влияние конструктивной деятельности на всестороннее развитие ребёнка, а именно, на развитие сенсорно-перцептивной сферы, психомоторики, ориентировочной деятельности, мотивации, практического мышления и личности в целом. Представлены особенности формирования конструктивной деятельности у детей с нарушенным интеллектом.

Ключевые слова: конструирование; конструктивная деятельность; пространственная ориентировка; моделирование; перцепция; восприятие; праксис; практическая форма мышления; пространственные представления

Н. Ю. Верхотурова.

Социально-ролевое взаимодействие – сущность и возможности в коррекции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.....383

Модернизация Российского образования требует соответствующих изменений во всех компонентах системы управления общим и специальным образованием, включая пересмотр основных форм и методов информационного обеспечения и организации учебного взаимодействия. В статье рассматриваются сущность и возможности социально-ролевого взаимодействия в коррекции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.

Ключевые слова: эмоциональное реагирование; система эмоциональной регуляции поведения; многоуровневая организация эмоциональной регуляции поведения; саморегуляция эмоционального реагирования; социально-ролевое взаимодействие

Л. В. Басаргина.

Развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя-логопеда в системе повышения квалификации.....388

В данной статье рассматривается вариативный подход к организации психолого-педагогических условий профессионального развития учителей-логопедов посредством индивидуализации стиля профессиональной деятельности. Представлен подход к ранжированию индивидуализации стилей профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Ключевые слова: индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя-логопеда; профессиональное развитие

Раздел IX. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Е. А. Селюкова.

Инновационная и опытно-экспериментальная педагогическая деятельность в сфере современной образовательной практики.....394

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы инновационных процессов в образовании, характеризующих качественно новый этап во взаимодействии науки и практики.

Ключевые слова: инновация; инновационная деятельность; педагогическое новшество; педагоги – новаторы; педагогическая деятельность

Н. А. Черных.

Дистанционные формы подготовки учащихся в условиях Сибири – оптимальный путь формирования контингента студентов регионально-отраслевого университетского комплекса.....401

Обобщается опыт взаимодействия вуза с НОУ школами-интернатами, МОУ СОШ линейных станций по повышению качества подготовки выпускников школ с помощью учащихся дистанционных форм обучения, профессиональной ориентации учащихся, привлечению творчески активных школьников для дальнейшего обучения в вузе. Рассмотрены возможности регионально-отраслевого университетского комплекса.

Ключевые слова: дистанционные формы; контингент

В. А. Дегтерев.

Качество образовательного процесса как объект управления.....407

В статье проблема качества образовательного процесса рассматривается как объект управления. Приведена система менеджмента качества (СМК), разработанная и реализуемая в рамках Института социального образования УрГПУ.

Ключевые слова: качество; образовательный процесс; система менеджмента качества (СМК); специалист социальной сферы; процесс как объект управления; качество образования; система качества образования

И. В. Волгина.

Сущность и содержание корпоративного обучения педагогов.....411

Статья посвящена проблемам подготовки педагогов, особенность которой заключается в корпоративном обучении, проводимом в организации с учетом её потребностей. Рассмотрены сущность и содержание программы, разработанной автором для развития «корпоративно-экономической» компетентности педагогов учреждения, с целью повышения качества деятельности организации.

Ключевые слова: корпоративное обучение; корпоративно-экономическая компетентность; профессиографический подход

Раздел X. Образование. Здоровье. Безопасность

И. Л. Левина.

Педагогический мониторинг здоровья обучающихся междисциплинарный подход.....415

В статье автор раскрывает один из актуальных научных проблем современного образования, проблема низкого уровня здоровья школьников, решаемая посредством создания здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях и прогнозирование ее развития, внедрения здоровьесберегающих технологий обучения, формирования единой информационной системы показателей физического, психического развития, состояния здоровья и образа жизни детей школьного возраста.

Ключевые слова: педагогический мониторинг; междисциплинарный подход; здоровье

Д. Н. Макаридин.

Индивидуализация тактической подготовки спортсменов-каратистов.....421

Данная статья посвящена проблеме индивидуализации тренировочного процесса спортсменов-каратистов, выступающих по правилам Всемирной Федерации Каратэ (WKF). В работе предлагается выделить основные критерии, по-которым необходимо определять индивидуальность каждого спортсмена в отдельности. Речь идет о физических, антропометрических психологических качествах человека. В качестве физических качеств выделяются скорость, быстрота реакции, сила и выносливость; антропометрических качеств – рост и вес спортсмена; психологических качеств – тип темперамента и мышления. Предлагается

рассматривать данные качества в совокупности и, уже исходя из этого, разрабатывать индивидуальную методику подготовки спортсмена.

О. Б. Абраменко.

Особенности агрессивного поведения часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.....431

Статья посвящена особенностям родительского отношения, которые негативно сказываются на здоровье подрастающего поколения, мешают полноценному развитию личности ребенка. Особое внимание в работе уделяется качественным отличиям в проявлении агрессивности у категории часто болеющих и здоровых детей.

Ключевые слова: часто болеющие дети; родительское отношение; личность ребенка; типы родительского отношения; агрессивность

А. Р. Ушаков, А. В. Лялюк.

Инновационная педагогическая деятельность по профессиональной подготовке сотрудников федеральных органов по контролю за оборотом наркотиков.....436

Инновационная педагогическая деятельность по профессиональной подготовке сотрудников ФСКН заключается в разработке моделей инновационных технологий обучения, планировании и разработке УМК, практикумов и спецкурсов, разработка алгоритмов модификации учебного содержания, конструирование программных оболочек для инновационных технологий обучения, создание сайтов.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность; компьютерная поддержка; технологии обучения

В. И. Кожанов.

Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов.....444

Применение рейтингового контроля в вузах России показывает, в целом, его положительное влияние на повышение качества управления образовательным процессом. А одним из перспективных направлений совершенствования контроля как подсистемы управления физическим воспитанием студентов является применение технологии рейтингового контроля.

Ключевые слова: управление; физическое воспитание; система рейтингового контроля

А. А. Артемьев, С. Г. Инкина.

Роль психолого-педагогического сопровождения в организации физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях.....449

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема сохранения здоровья подрастающего поколения. Обусловлено это тем, что социально-экономический кризис в Российской Федерации, который начался в середине 90-х годов XX в., негативно сказался на здоровье подрастающего поколения. Несмотря на огромный исследовательский интерес к вопросу организации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях, следует отметить, что ученые, предлагая модели, структуру, системы здоровьесберегающей деятельности, не уделяют должного внимания некоторым ее компонентам, в частности, организации физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности. Данное положение фактов указывает на недостаточность внимания к двигательной активности, направленной на сохранение и повышение уровня здоровья детей школьного возраста.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность общеобразовательных учреждений; психолого-педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительной работы; развитие личностных качеств обучающихся

Н. В. Минченкова, И. В. Овечкина.

Подход к определению предрасположенности спортсмена к занятиям хоккеем.....457

При определении пригодности к определенному виду спорта чаще всего руководствуются антропометрическими показателями, но становление спортсмена не всегда зависит только от физического развития. По нашему мнению, одним из ведущих направлений отбора должен быть учет типологических особенностей нервной системы.

Ключевые слова: хоккей; спортсмен

О. Ю. Похорюков.

Формирование профессионализма будущих педагогов адаптивной физической культуры на основе компетентного подхода.....462

Статья посвящена исследованию проблем формирования профессионализма при подготовке будущих педагогов адаптивной физической культуры, основным методологическим подходом для которой является компетентный подход, его современное понимание и трактовка в научно-практических исследованиях.

Ключевые слова: профессионализм; адаптивная физическая культура; формирование профессионализма будущих педагогов адаптивной физической культуры; компетенция; компетентность; компетентный подход в обучении педагогов адаптивной физической культуры

Л. И. Костюнина, И. С. Колесник.

Специфика восприятия двигательных действий в различных видах спорта.....471

Выявлены особенности восприятия техники двигательных действий в циклических и ациклических видах спорта. Использование методики формирования восприятия технических приемов изучаемых физических упражнений способствует пониманию особенностей структурного содержания двигательных действий, лучшей ориентировки в пространственно-временных и пространственно-силовых параметрах движений.

Ключевые слова: специфика восприятия; легкоатлетический бег; бокс; технические приемы; физическая подготовленность; методика; критерии оценки

Раздел XI. Размышление, обсуждение

Г. М. Лоханова.

Основные условия организации научно-исследовательской работы студентов в вузе.....476

В данной статье дано обоснование научно-методологических основ эффективности научно-исследовательской деятельности студентов – будущих экономистов. В ней раскрыты цель, структура, функции, задачи и организационно-педагогические условия эффективности этого процесса в условиях непедагогического вуза.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность; структура и функции научно-исследовательской деятельности; организационно-педагогические условия

Правила оформления статей.....483

CONTENTS

Section I. Vocational Training

F. N. Alipkhanova.

Vocational and educational activities as a condition for the formation of a professional culture of students.....34

The paper carried a special analysis of the dynamics of professional formation of students' pedagogical institutions, the ability to evaluate the success factors of educational activities. Sides thoroughly reveal the stages of mastering professional experience, characterized by the fact that the junior students acquire skills of analysis and evaluation of only the outside of the educational activities.

One of the professional research culture as a social system is a functional and informative analysis, in accordance with which allocated its components such as *educational activities*.

Keywords: pedagogical activity; professional culture

G. A. Gorbunova.

Reasons of Change of Profession by Adults.....46

The problem of change of professional work is considered by people at mature age. Aspects of vocational re-training to specialities in other fields are not sufficiently researched in modern Russian psychology and pedagogics. On the basis of the analysis of experimental results the author shows motives of professional re-training of the person, mechanisms of transition process of mature people to new activities.

Keywords: change of profession; reevaluation of professional career at mature age; motives of professional training; influence of various factors

S. A. Dochkin.

ICT-competences of teachers as basis of modernization of additional vocational education.....50

Matters of forming vocational teachers' ICT-competences have been especially topical. The list of ICT-competences is formed, their structure and order of forming are defined and offered as the conceptual basis of additional vocational education modernization for vocational teachers.

Keywords: algorithm; additional professional education; information and communication technologies; competence; competences; conception; model; modernization

D. I. Urazmetova.

Scientific and Methodical Foundation of the Program for Preparation of Higher School Students of Tatarstan Republic to Volunteer Work for the Project «Student Games – 2013».....59

The author reveals a system of purposeful, personality-focused vocational training of students preparing to volunteer work for the project «Student Games – 2013».

Keywords: vocational training; volunteer work

A. F. Sharafieva.

The Essence and Structural Characteristics of Scientific Methodical Support of Higher School Educational Activity.....63

The paper is devoted to theoretical and methodical foundations for management of educational process in higher schools. Typology of technologies of education of the person of the future expert is discussed in detail.

Keywords: educational activity; technologies of education

A. V. Kachalov.

The Development of Creative Independence of Future Teachers.....67

The article gives the author's definition of the creative independence, its structural components, theoretical and methodological approaches, the components of the development of the creative independence of a future teacher and pedagogical conditions promoting the realization of the model of the development of the creative independence of future teachers.

Keywords: creative independence; selfrealization; theory of activity; motivation to studying; selfinitiative; structural and functional model

D. V. Kachalov.

Theoretical-methodological ground of the integral pedagogical knowledge formation of the future teachers.....73

The article reveals the theoretical-methodological ground of the integral pedagogical knowledge formation process. This ground comprises the systematic approach, the personality-activity approach, the competence approach. The systematic and the personality-activity approaches make up the general scientific and the general theoretical ground, the competence approach performs the role of the practice-oriented tactics.

Keywords: the integral pedagogical knowledge; the systematic approach; the personality-activity approach; the competence approach

S. V. Sviridov.

Of social-adaptation the urban and other towns first-year students in the humanitarian higher educational institutions.....81

The article deals with the problem of the influence of the students age, the presence of their own living room, their living conditions and students environment on the adaptation to the social life among the urban and other towns first-year students in the humanitarian higher educational institutions.

Keywords: students; adaptation; urban; other towns; age; room

L. V. Bindalyova.

Analysis and synthesis as components of professional competence of the future technical specialists.....86

The paper is devoted to the analytic-synthetic competence as one of components of professional competence of specialists in technology. The basic cogitative operations underlying analytic-synthetic competence are described further in the paper.

Keywords: professional competence of the future specialists

S. E. Starostina.

Approaches to the structure of profession-oriented model of the course «Concepts of contemporary nature study».....90

The article deals the structure of profession -oriented model of a course «Concepts of contemporary nature study» including its purpose and goals, basic ideas and principles defining strategies and the ways of achieving the goals, the contents and processes of professional training.

Keywords: professional competence; key competence; natural-science training; professionally-directed course model

Section II. Information and pedagogical technologies

E. V. Smolina.

Preparing the future bachelor of the philological formation to use information technology in exploratory activity.....99

In article process of preparation of the future bachelor of a profile «The Foreign language and computer linguistic didactics» to use of an information technology in research activity on the

basis of integration of disciplines of computer science of preparation and disciplines of vocational training is considered.

Keywords: information technology; research activity; integration; preparation process

S. I. Osipova, T. V. Solovyova.

Variety of content and functions of the informational-educational environment as a condition of choice of the individual educational trajectory by the students.....105

Content and functions of the informational educational environment as the variety of individual forms of development of educational needs of students, opportunities to build individual educational trajectory are considered.

Keywords: information; educational environment; individual educational trajectory

Y. V. Torkunova.

Information-analytical support of innovative-educational activity in high school.....115

The author offers the pedagogical system of information-analytical support, specifies its structural and functional components, constructs a model of the system. The author also represents the structure of the innovation-analytical centre which could carry out information-analytical support of innovative-educational activity in high school.

Keywords: vocational education; higher education; educational innovations; the competence; an information work-analytical; pedagogical system

Section III. Language Culture

T. G. Matulevich.

Knowledge. The winged words. Communicative competence (reading The Economist).....123

The title of The Economist-published article under consideration is patterned after the winged words. The paper offers an organizational model to put interpretation on the title.

Keywords: declarative knowledge; winged words; communicative competence; inference; interpretation; reading comprehension

L. V. Pavlova, O. D. Tsyganova.

Techniques of the development of university students' humanitarian culture in the process of learning foreign languages.....137

The article presents a complex of pedagogical techniques, which provides a high level of the development of university students' humanitarian culture in the process of learning foreign languages.

Keywords: technique; development; humanitarian culture of personality; play; reflexive; informative; cognitive; creative

N. A. Kobzeva.

The role of «Edutainment» educational technology in formation of the intercultural communicative competence in technical college graduates. The use of linguistic board game «Scrabble» in the course of training english.....148

Nowadays, both students attitude to learning English and English Foreign Language teaching approaches to forming cross-cultural communicative competence of future engineers and its role in engineering education have been changing according to the modern requirement. After trying to optimize that, the paper outlines the role of «Edutainment» technique with board game «Scrabble» in rapidly developing modern engineering education.

Keywords: education; competence; cross-cultural communication; edutainment; board game «Scrabble»

M. S. Silantyeva.

On types of language persons in relation to elite speech culture.....156

The paper is devoted to examination of «the elite type of speech culture» and «the elite language person». The qualities of the elite language person correspond with such types of language persons, as the Teacher, the Translator, the Intellectual, etc.

Keywords: elite type of speech culture; elite language person

A. V. Plotnikova.

The repetition in dialogues as a way of subjective modality expressing.....161

This article presents the extract from the dissertation research devoted to the following topic: «Text repetitions as mean of expression of subjective modality».

The author of the article considers the typology of repetitions and find out the meanings they stand for.

Keywords: typology; modality; repetition; dialogue; subjective attitude (to); author; retort

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

L. F. Mihaltsova, O. A. Milinis.

Axiological aspects of internationalization in vocational training.....168

The article is devoted to problems and prospects of internationalization of Russian education in the conditions of modernized society. The authors consider the possibilities of utilizing the experience of education accumulated in foreign countries and discuss international cooperation in the field.

Keywords: education internationalization; vocational training; international cooperation; educational model; comparative research

N. D. Kalina, V. S. Nurgaleev.

Self-organizing in structure of is constructive-graphic skills of the person of the future expert of the designer as the condition of its creative realization.....179

Self-organising is the mechanism of development of independence in actions, in constructive-graphic abilities of the future designer, competence and aesthetic result in drawing, has a number of conditions: the first – uniform system of knowledge and system of informative processes; the second – training is organised on the basis of a method of geometrical generalization; the third – the organisation of system of spatially-shaped and verbally-logic knowledge.

Keywords: drawing; aesthetic result; information handling; self-organising; competence; constructive approach; is constructive-graphic abilities

E. I. Cherdymova.

The socially-psychological bases concepts of formation of ecological consciousness of students.....188

Now ecological education, ecological knowledge, ecological formation and population education get priority value. The modern graduate of classical university should be the person competent of area of problems of ecology and ways of their decision.

Keywords: ecological culture; ecological consciousness; ecological formation; ecological behaviour

L. N. Ovinova.

Techniques of student moral upbringing in educational-leisure process.....195

Bearing in mind the fact that the issue is urgent today, the article deals with one of the methods of student moral upbringing. The author develops the student moral upbringing techniques on educational-leisure process.

Keywords: morality; moral upbringing; technology of moral upbringing; educational-leisure process

Ye. A. Mironova.

To the question of evolution of Andrey Belyi's culturosophic ideas.....202

The author gives a brief account of Andrey Belyi's culturosophic ideas, his attitude to the problem of cultural essence of human self, and also to the problem of harmony of the person and the world, considering the evolution of the poet's views throughout his life.

Keywords: culturosophy; A.Belyi; harmony of person and world

A. V. Bochmanov.

The formation of professional self-consciousness of students (cadets) – the future professionals of law enforcements organs in space of the institute.....206

The problems of the formation of professional self-consciousness of students (cadets) the future law enforcement professionals in the upbringing space of the higher educational establishment considered in the article, professional qualities constituting the basis of professional self-consciousness of law enforcement in the legal sphere are characterized here. It is considered question about legal upbringing, it is spoken about the peculiarities of law activity.

Keywords: professional self-consciousness; upbringing space of the higher educational establishment; psychology-pedagogical interpretation of developing of professional self-consciousness

Y. S. Malisheva.

Module-rating system in formation of valuable orientations of students of technical specialties in the university.....215

The article deals with the module- rating system on mathematical discipline. This rating system promotes formation students' valuable orientations of technical specialties.

Keywords: rating system; personal features; technical specialty; value orientations; forming; investigation; mathematical training; module; module training; rating

Section V. Improvement of quality of modern school education

T. G. Paymurzina.

Formation of skills of prevention and overcoming communicative failures and blunders at lessons of the Russian language and speech development (from teacher's experience).....221

The author considers several programs of training schoolchildren. Various techniques are aimed at prevention and overcoming of communicative blunders and failures in direct dialogue (lessons of the Russian language and speech development are concerned). Those techniques will help to form the skills of successful, frictionless, effective dialogue of pupils of primary and secondary schools.

Keywords: speech development; communicative failures

S. V. Sidorov.

Accounting for specific rural schools in developing a strategy for its development.....228

The specificity revealed of management of the rural school in modern conditions. We describe the basic elements of the development strategy of the education system for the rural school. Showing how to use positive and neutralize negative factors of rural educational environment.

Keywords: rural school; the development of the rural school; the development strategy; the specific of a particular rural school

S. S. Biblina, O. P. Demidenko.

The theory of developing training in the context of scientific genesis and modern system of the preschool education.....235

In article the analysis of the theory of developing training in an istoriko-pedagogical context and from a position of its application in activity of modern preschool educational institutions is presented.

Keywords: developing training; intellectual development; intellectual education

N. L. Shalneva.

Communicative culture of the future teacher: professionalism, intellectuality, psychological competitiveness.....242

Article is devoted the theoretical analysis of a problem of preparation of the future teacher according to modern requirements the main thing among which defines increase of efficiency of personal and professional perfection by means of formation of communicative culture.

Keywords: formation; personal formation; professional development; communicative culture; the teacher

L. G. Pavlova.

Preparation of parents and children for school from early age.....248

At the present stage of society development, there is a distinguishing contradiction between practical participation of parents in the process of instructing children for learning at school and negative attitude of parents to fulfilling their responsibilities.

In the process of carrying out research we defined the contents, the main stages and forms of instructing parents process organization in preparing children for school.

Keywords: early age; parents; parent instructing; preparation for school

O. S. Toisteva.

Structure and content of readiness of social teachers to work with teenagers with deviant behavior in educational institutions.....252

As you know, any activity has its own structure, which determines correlation and interdependence of activity constituent elements. Activity structure of social educator, as any other professional activity, presupposes following components: subject, object, purposes, functions and means.

Keywords: deviant behaviour; education; social-educational work

Z. G. Yagudin.

Integral model of formation of pedagogical space for rehabilitation work with problem adolescents.....260

The article is devoted to the problem of social and pedagogical support of children and adolescents with sheer deviations in behavior. Integral model of formation of pedagogical space for rehabilitation work with problem adolescents might be an effective solution.

Keywords: model; rehabilitation space; problem adolescents

M. M. Ivanova.

The communicative approach of forming the readiness of schoolchildren for self-determination as specialists.....264

The experience and the main results of the organizational work which aims are the readiness of schoolchildren for self-determination as specialists based on the communicative approach. The main skills are revealed to realization for self-determination.

Keywords: self-determination as specialists; steps in activity organization; communicative approach; skills

G. A. Kalinina.

The communicative competence formation in the process of the english teaching.....269

Modern tendencies taking place in the system of the Russian education demanded the reorientation of educational aims with the view to form and develop pupils' key competences including communicative ones. Search and realization of technologies including the purposes, problems, contents, means, forms, methods and result are necessary.

Keywords: competence; communicative competence; communicative exercises; communicative approach

T. V. Fedorova.

The essence, the structure, and the realization of imagination.....276

The article contains the comparative analysis of activity and imagination. The author comes to a conclusion that imagination should be understood as an activity of operating with images and transformation of images under the conditions of lacking in information.

Keywords: activity; imagination; operation structure of imagination; image; operating with images; transformation of images; creative activity

N. M. Tagi-zade.

Dialoquerition of training to mathematics in initial classes of national school as the factor of increase of a level of development of the pupils and quality of their knowledge is carried out around of concept.....284

The training of children by mathematics in initial classes of the Dagestan national school is at a loss by that language of training and native language of the pupils do not coincide, and the quality of knowledge of the pupils should be lead up to a level of knowledge of learning central areas of Russian Federation. In these conditions, where Russian speech of the pupils is not so advanced, dialoquerition of educational process serves a significant means not only in development of speech of the pupils, but also quality of their knowledge. The work is devoted to revealing of a role dialoquerition of process of training to mathematics, as one of means of increase of quality of knowledge and level of development learning I–IV of classes in conditions of the Dagestan national school.

Keywords: increase of quality of knowledge; dialoquerition of process of training; national elementary school; training by mathematics in Russian; mathematical task and its(her) versions; digital material

M. I. Kovel, G. V. Glinkina, V. L. Zorina.

The preparation of the teacher for formation of objective estimation and self-estimation of the students as one of actual problems of the modern pedagogical vocational training.....291

The question of formation of the teacher’s competence in the field of realisation in the educational process of objective estimation and self-estimation on basis of introduction to educational process of the Method of the dialectic training is considered in the article.

Keywords: estimation; self-estimation; competence; method of the dialectic training

N. A. Repina.

Language analysis with high school students studying economics.....297

Economic texts including educational materials use language which needs to be deeply analyzed with high school students for understanding the essences of social problems. The linguistics have to be a mandatory element of economics education content.

Key words: education content; economics; linguistics analysis

S. G. Inkina.

Pedagogical aspects of formation of readiness of younger schoolboys to activity self-control.....301

In article the problem of formation of self-control which is considered on the basis of system is analyzed and is subject-dejatelnostnogo approaches. The attention about influence of self-control on success of performance of activity and necessity of formation of readiness of pupils to self-control in an elementary school as to pledge of successful educational activity in the future is focused.

Keywords: activity; self-control; readiness of younger schoolboys for activity self-control; development of personal qualities of younger schoolboys

I. D. Eremeevskaya, G. V. Glinkina.

To the question of realization of interrelation of pedagogics and culture on basis of the Method of the dialectic training.....311

The article is dedicated to the problem of interrelation of pedagogics and culture, as well as to realisation of this interrelation in objective contents. The authors designate the problem of realisation of unity of concept and image in educational process by means of the modern didactic toolkit of knowledge developed on basis of theory and technology of the Method of the dialectic training.

Keywords: pedagogics; culture; interrelation; unity; concept; image; theory; technology; Method of the dialectic training

V. M. Zurakovskaya.

Technologies and receptions of formation conceptual thinking of pupils.....317

In article the problem of formation of conceptual thinking of pupils on the basis of revealing of various approaches to its definition, functions of concepts, stages of mastering of concepts, the methodical requirements shown to system of problems, the scientific concepts directed on formation, receptions and technologies of formation of concepts reveals. Author's tasks of different level on formation of conceptual thinking of pupils for their realisation within the limits of subjects of a humanitarian cycle are offered.

Keywords: conceptual thinking of pupils; receptions and technologies of formation of scientific concepts; tasks of different level on formation of conceptual thinking of pupils

Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space

N. N. Kasenova, H. V. Kergilova.

Peculiarities of vocational training of the future teacher of primary school in polycultural space.....327

The authors share their experience of work at the faculty of primary school on formation of students' professional skills in conditions of polycultural education.

Keywords: professional work; vocational training; polycultural education; international dialogue

C. M. Ondar, O. M. Tanova.

Enriching the contents of mathematical education of children by ethnocultural traditions of the Tuvan people.....331

The article deals with the enrichment of the maintenance of mathematical education of children by use of ethnocultural traditions of tuvianian people. The national measures are considered during studying the sizes at the different ages of the education system (the preschool, the initial general and the basic general education).

Keywords: ethnocultural traditions of tuvianian people; national measures in the preschool education; national measures in the initial general education; national measures in the basic general education

Section VII. Psychological Research

A. M. Portniagina, S. N. Orlova.

Musical improvisation as mean subject's imagination development.....339

The subject's imagination development is considered in this article. It is a necessary component and a basis of all kinds of creative activity of the person. The special value in this article is given to a problem of creation some effective methods which can promote imagination development in the course of musical improvisation. There is some results of skilled-experimental work, which purpose is studying musical quality estimation of children's improvisation issues and working out of the importance criteria of this qualities for subject imagination development. There are also methods and techniques analyze of work with pupils on musical lessons.

Keywords: imagination; imagination development; musical activity; the subject; musical improvisation

A. A. Outioganov.

The studying semantic sphere aspect fighting stress are investigated.....345

In work the basic theoretical campaigns to studying semantic sphere of military men survived fighting stress are investigated. Semantic sphere of the person as the organized set of semantic formations provides with special image semantic regulation of complete ability to live of the subject all his aspects.

Keywords: fighting stress; posttraumatic stressful frustration; semantic sphere; sense; valuable orientations

A. G. Asriyan.

Motivation of students of not state high schools.....353

In article there is a speech about a problem of formation of motivation of educational activity of students of not state high schools. Such concepts as motive, motivation, educational motivation, educational motivation of subjects of pedagogical process are considered.

Keywords: motive; motivation; educational motivation; educational motivation of subjects of pedagogical process are considered

Section VIII. Correction pedagogics, applied psychology

S. V. Shandybo.

Formation of the position of unconditional acceptance of the child with problems in development.....359

The article deals with the problem of formation of students' readiness for professional work. Results of experiments in a pedagogical workshop are presented.

Keywords: professional work; formation of a position of unconditional acceptance of the child with problems in development

I. M. Yakovleva.

A professional motivation of students at defectology faculties.....368

The article discusses results of researching in professional motivation of students at defectology faculties. It emphasizes needs of establishing and promoting issues related to teacher motivation and achievement goals as a part of professional development and competency of teachers working with mental disability people.

Keywords: professional learning; professional education; defectology; special pedagogy; teacher education; professional motivation

T. A. Ivanina.

The peculiarities of the construction activity of pupils with disorder intellect.....378

In this article various definitions of the conception «construction activity», its kinds, dependence on the materials used for it and forms of construction arrangement itself are represented. The author of the article also shows the influence of the construction activity on child's all-round development, namely on the development of sensor-perceptual sphere), psycho-motorics, the orientation activity, motivations, the practical thinking and a personality on the whole. The peculiarities of the construction activity of pupils with disorder intellect

Keywords: constructive; construction activity; space orientation; model; perception; recognition, praxis; practical form of the human mentality; space imagination; pupils with disorder of intellect

N. Verhoturova.

Overindividual interaction – an identity and possibilities in the affective reactions' correction relatively to the young learners with a mental disorder.....383

Innovations in Russian education makes us change all the components of the educational management system, including refreshing the main ways of providing information and studying interaction organization. The article deals with an identity and possibility of the over individual interaction in the affective reactions' correction relatively to the young learners with a mental disorder.

Keywords: emotional reaction; the system of emotional behavior regulation; the multilevel organization of emotional behavior regulation; self-direction of affective response; over individual-role interaction

L. V. Basargina.

Speech-therapist's professional activity individual style development in advanced training system.....388

Variational approach to organization of psychological-pedagogical conditions for speech therapists' professional development by means of professional activity style individualization are considered in the article. There is an approach to speech therapist's professional activity style individualization ranking.

Keywords: speech-therapist's professional activity individual style development; professional development

Section IX. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

E. A. Seljukova.

Innovative and skilled-experimental pedagogical activity in sphere of modern educational practice.....394

Article is devoted the theoretical analysis of a problem of innovative processes in the formation, characterising qualitatively new stage in science and practice interaction.

Keywords: an innovation; innovative activity; a pedagogical innovation; teachers – innovators; pedagogical activity

N. A. Chernykh.

Distance training forms for students in siberia are an optimal way of student contingent building for a regional and industrial university complex.....401

The article summarizes the higher school experience of cooperation with boarding schools, secondary schools of linear stations in the spheres of school-leaver training improving with the help of distance education forms, students' professional orientation, and creatively active schoolchildren's involvement into their further higher education. Possibilities of a regional and industrial university complex are considered.

Keywords: remote forms; stuff

V. A. Degteriov.

Quality of Educational Process as an Object of Management.....407

The article deals with the problem of quality of the educational process which is regarded as the object of management. The author demonstrates the system of quality management which has been worked out and is being realized in the Institute of social education of Ural state pedagogical university.

Key words: quality; educational process; system of quality management; specialist of social sphere; process as an object of management; quality of education; system of quality of education

I. V. Volgina.

Essence and content of corporate training of teachers.....411

The article is devoted to the problems of the teachers, the peculiarity of which consists in corporate training, held by the enterprise with regard to its requirements. The subject matter and contents of the program, created by the author for the developing of the «corporate-economical» competence of teachers of the establishment, with the aim of improving quality of the enterprises activity is considered.

Keywords: corporate training; corporate-economical competence; professionographic approach

Section X. **Education. Health. Safety**

I. L. Levina.

Pedagogical monitoring of students' health (interdisciplinary approach).....415

The author touches upon the problem of low level of schoolchildren's health, which should be solved by means of creating health-protecting environments in educational institutions. Such environment includes: forecasting of health development, introduction of health-protecting technologies of training, formation of uniform information system, using clear indicators of physical and mental development of children of school age, monitoring their state of health and way of life.

Keywords: pedagogical monitoring; interdisciplinary approach; health

D. Makaridin.

The individualization of a tactical training of the karate sportsmen.....421

The theme of this article is a problem of the individualization of the training process of as sportsmen in karate. There are some special things to note about main criterions, which determine the individuality of a sportsman. This is a physical qualities (a speed, a strong), anthropometric qualities (a high, a weight), psychological qualities (as traits of character, the type of the temperament). The author comes to conclusion that these qualities should be analyzed together, and judging by this we can work out the individual methodic of a tactical training of a sportsman.

O. B. Abramenko.

Aggressive behavior of frequently ill children of senior pre-school age.....431

The article concerns features of parental attitude, which exert negative influence on health of coming generation, and prevent complete development of a child's personality. Special attention is paid for the research results of emotional well-being, types of family upbringing and aggressiveness of frequently ill children of senior pre-school age. Special attention is paid for quality distinctions in displays of aggressiveness among frequently ill and healthy children of senior pre-school age, received at the process of research.

Keywords: frequently ill children; parental attitude; child's personality; aggressiveness

A. R. Ushakov, A. V. Ljaljuk,

Innovative pedagogical activity on vocational training of employees federal bodies under the control over the turn drugs.....431

Innovative pedagogical activity on vocational training of employees ФСКН consists in working out of models of innovative technologies of training, planning and working out of учебно-methodical complexes, practical works and special courses, working out of algorithms of updating of the educational maintenance, designing of program covers for innovative technologies of training, creation of sites.

Keywords: innovative pedagogical activity; computer support; technologies of training

V. I. Kozhanov.

The rating control system practice in the management of students' physical education.....444

In Russian universities the rating control system practice shows its positive effect on the refinement of the educational process management. And one of the future areas of the control improvement as a subsystem of physical education management is the practice of the rating control technology.

Keywords: management; physical education; rating control system

A. A. Artemev, S. G. Inkina.

The role of the psychology-pedagogical follow-up in the organization of physical and health education in the educational institutions.....449

How to maintain the health of the younger generation is a topical issue of the day. The social-economic crisis occurred in the middle of the 90^s of the 20th century has affected the health of the younger generation. Despite the interest in the research of the organization of the health saving activity, it is necessary to emphasize that the scientists offering the models, structure and system of the health saving activity do not consider some of its components with due attention, and mainly the organization of the fitness and health work in the structure of the health saving activity. Above mentioned facts show us that not enough attention has been paid to the motor activity which aims at the keeping and improving the health of the children of the school age.

Keywords: health saving activity in the educational institutions; psychology-pedagogical follow-up; the development of the personal characteristics of the students

H. V. Minchenkova, I. V. Ovechkina.

Approach to defining the athlete's predisposition to hockey playing.....457

Suitability to a certain sport is normally determined by anthropometrical indicators, but formation of athletes depends not exclusively on physical development. In the authors' opinion, typological features of nervous system should be one of the main criteria of selection.

Keywords: hockey; sportsman

O. Y. Pokhorukov.

Formation of professionalism of the future teachers of adaptive physical training on the basis of the competence approach.....462

The author writes on formation of professionalism by preparation of the future teachers of adaptive physical training. The basic methodology in the author's view is the competence approach in its modern understanding.

Keywords: professionalism; adaptive physical training; competence; competence approach

L. I. Kostyunina, I. S. Kolesnik.

Specific character of the perception of engine actions in different forms of the sport.....471

The Revealed particularities of the perception of the technology motor action in round-robin and acyclic sports. Using the methods of the shaping the perception of the technical methods of the under study physical exercises promotes understanding the particularities of the structured contents motor action, the best orientation in space-temporary and space-power parameter of the motion.

Keywords: specifics of the perception; track-and-field run; box; technical methods; physical preparedness; methods; criteria of the estimation

Section XI. **Reflections and Discussions**

G. M. Lokhonova.

Science and methodological bases underpinnings of the students' scientific research effectiveness in an institution of higher education.....476

In the article there are science and methodological bases underpinnings of the students' (future economists) scientific research effectiveness. The goal, structure, objectives and organizational-pedagogical conditions of the process effectiveness in a nonpedagogical institution of higher education, are revealed here.

Keywords: scientific research; structure and objectives of the scientific research; organizational-pedagogical conditions

Rules of registration of papers.....485

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Алипханова Фатима Надирбековна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и технологий профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета, fatima_dgpu@mail.ru, Махачкала

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Alipkhanova Fatima Nadirbekovna

Associate professor, k. p. s., Head of the Department of Pedagogy and Technology Vocational Education DSPU, fatima_dgpu@mail.ru, Makhachkala

VOCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A PROFESSIONAL CULTURE OF STUDENTS

Одним из направлений исследования профессиональной культуры как социальной системы выступает функционально-содержательный анализ, в соответствии с которым выделяется такой ее компонент, как *педагогическая деятельность*. Сформированная профессиональная культура учителя – это средство его профессионально-педагогической деятельности, основа педагогического мастерства и условие развития его высокого профессионализма. При этом мы подчеркиваем, что процесс творческого развития личности, как процесс овладения профессиональной культурой, обусловлен, прежде всего, собственной профессионально-педагогической деятельностью. Следовательно, профессиональная культура учителя задает определенную систему координат, владению целой системой педагогических технологий и современных методов. Профессиональная культура будущего учителя представляет собой сложное социальное и личностное образование, является важнейшим условием и источником развития его как субъекта, мерой и способом саморазвития, самоорганизации и самореализации личности. Она проявляется в жизненном и профессиональном самоопределении, нравственности, духовности, связанных между собой и образующих одно целое. Сущность и содержание образования, воспитания и развития в педагогическом вузе реализуются через специально организованную педагогическую деятельность, направленную на решение этих задач. Важнейшим условием формирования профессиональной культуры студентов является построение профессионально-педагогической подготовки специалистов как субъектов профессионально-педагогической деятельности.

В исследовании проблемы формирования профессиональной культуры личности учителя исходным является анализ сущности понятия «педагогическая деятельность» и «профессионально-педагогическая деятельность». Самоопределение педагога в профессиональной культуре предполагает наличие определенного механизма, обеспечивающего вхождение в культуру, в том числе, способность к сознательному и обоснованному своему жизненному выбору, к принятию определенных ценностей культуры. Анализ проведенного исследования среди выпускников дагестанского государственного педагогического университета позволил установить, что 18% респондентов определили профессиональную культуру как «профессиональные, ценности, профессиональные качества учителя»; 31% определили профессиональную культуру как «умение взаимодействовать с другими субъектами учебно-воспитательного процесса»; «педагогическую воспитанность»; 17% – как умение оперировать педагогическими и профессиональными понятиями из педагогической и сопряженных наук, а также как знания в области истории, литературы, искусства; 20% как умение общаться, умение понять и выслушать другого человека; 14% затруднились с ответом. Учителя и студенты в основе профессиональной культуры видят следующие качества: эрудицию, воспитанность, образованность, вежливость, умение вести себя в обществе, уважение других людей, честность, культуру речи, ответственность, порядочность, такт, доброту и т. д.

Респондентам было предложено провести самооценку перечисленных качеств личности. Высокий уровень самооценки обнаружен у 27% студентов и у 36% учителей, средний – у 54% студентов и 55% учителей и низкий – у 19% студентов и у 9% учителей. Причем, для учителей с большим стажем работы характерна высокая самооценка, молодым свойственно ее занижение. Значимость интеллектуального развития, эрудиции, приобщения к культуре и духовного развития как факторов профессиональной культуры и педагогической деятельности расценивается педагогами высоко. Это естественно – учительская работа требует интеллектуального и духовного развития, авторитет учителя во многом определяется его и общей культурой. Полученные данные свидетельствуют о наметившейся тенденции отчуждения учителей от общей культуры, от культурных ценностей, имеющих важное значение для развития его профессиональной культуры.

Следующий критерий – отношение учителя к профессионально-педагогической деятельности как к «культурной миссии». Для российского менталитета была всегда характерна непреложность авторитета педагога в качестве носителя «высших» интеллектуальных и нравственных истин, чему мы находим подтверждение в работах В. Г. Белинского, А. И. Герцена, П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. На протяжении двух столетий складывалось российское учительство уникальная субкультурная общность, носитель духовной культуры. И дело здесь не столько в тех знаниях, которыми они владеют, а в нравственном смысле их служения, в личности учителя, в его альтруизме, преданности делу. Учи-

тель в России традиционно является хранителем духовного достоинства нации, ее интеллекта и воли, всего «разумного, доброго, вечного».

Вместе с тем, роль учителя-профессионала, обладающего и общей культурой не исчерпывается передачей знаний, она неизмеримо шире: духовно образование, личностное становление, ценностное самоопределение ребенка – традиционная забота педагога. И сегодня нет никого, кроме учителя, кто всерьез и профессионально может и должен помочь духовному становлению ребенка в современном обществе. Поэтому сегодня подготовка педагогических кадров определяет уровень образованности общества в целом и качество обучения в образовательных учреждениях всех уровней и типов. Сама возможность разрешения глобальной проблемы эпохи – гуманизации сознания и практики людей – в российских условиях может быть реализована учительством.

Таким образом, на учителя возлагается культурная миссия в большей мере, чем на какого-либо другого специалиста. Построение педагогической деятельности как культурного явления – это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов и жизненной программы учеников как системы магистральных смысложизненных целей личности.

Для изучения особенностей профессионального сознания учителя были выбраны представления учителя о миссии педагога в современной культурно-образовательной ситуации, представления о роли педагогической деятельности. В чем же учителя видят назначение своей профессии? Анализ сочинений («Моя культурная миссия как современного учителя» показал, что основное содержание высказываний можно разбить на две группы: одна группа сочинений (33%) представляет собой рассуждения педагогов о своей миссии как процессе принятия собственного решения, постоянного личностного выбора. С одной стороны, в высказываниях педагогов отражается необходимость выполнения социального заказа на воспроизводство культуры, но с другой, – эти учителя одновременно говорят и о важности проявления нового знания, новых образцов, носителями которых являются и сам учитель, и другие люди, в том числе и дети. Наиболее часто в сочинениях этих учителей встречаются идеи непрерывного образования и самообразования, идеи самоизменения в совместной деятельности с учениками и коллегами. Такой учитель живет в школе и в детях. «Мне кажется, что мой рост как профессионала, как личности осуществляется вместе с ростом моих детей-учеников. Мы постоянно учимся друг у друга пониманию, общению, умению слушать и слышать».

Другой особенностью можно назвать отсутствие ориентации на конечный, за ранее спланированный результат. «Я не знаю, кем станут мои ученики, какую профессию они выберут в дальнейшем. Свою задачу на сегодня я вижу в том, чтобы их школьная жизнь была радостной, интересной, насыщенной событиями, делами ...». Среди особенностей этих сочинений так же можно назвать постоянное упоминание об учениках, о взаимодействии

с ними, об удовлетворенности своей работой. «Любимые мои ученики. Для любого учителя это не просто фраза. За ней – годы работы, часть жизни, часть души. На память приходят уроки и экскурсии, конкурсы и спартакиады, дискуссии и беседы, радости и огорчения школьной жизни.

Вот дети-первоклашки, а вот они уже выпускники...». В сочинениях этих педагогов проявляется их внутренний диалог с самим собой: «Я будущий учитель, и я в ответе за свои поступки, дела. Ошибки учителей не так видны, но очень разрушительны, ведь за ними – судьбы детей. Я учитель, поэтому прежде чем учить других, я должен думать, взвешивать последствия своих высказываний и поступков...». В сочинениях педагогов учитель ценится, как гуманист, мыслящий, открытый новому, увлеченный, интересный другим, имеющий свои собственные увлечения человек.

Другая группа выпускников культурную миссию педагога понимают как трансляцию информации, формирование культурно закреплённых навыков интеллектуального труда и нравственного поведения. Таких высказываний большинство (67%). Эти преподаватели признают за учителем функции эталона, образца для подражания. Среди эталонных качеств учителя отмечают: профессионализм, образованность, тактичность, общительность, аккуратность, уравновешенность, справедливость и др. Такое понимание культурной миссии учителя ограничивает развитие учителя как субъекта профессиональной культуры, поскольку исключает ученика из процесса его воспитания, что находит свое подтверждение в характере профессиональных установок учителя.

Таким образом, личностно-индивидуальная установка, характеризующаяся отношением к педагогической деятельности как к высокой духовной миссии, наблюдается у 24% учителей; профессиональная, основная цель которой – «дать знания», – у 63%; ремесленная, отражающая нацеленность педагога в основном на выполнение отдельных действий и операций, без анализа их внутреннего содержания, – у 13% учителей (по методике С. А. Гильманова). Что касается студентов, то их представления о культурной миссии учителя в современном мире сводятся к достаточно узкому пониманию – дать знания, сформировать навыки культурного поведения. Специальный анализ динамики профессионального становления студентов педвузов, способности их оценивать факторы успешности педагогической деятельности, позволил определить вектор развития и формирования профессионально-педагогических способностей будущих специалистов в условиях вуза, составляющих основу их профессиональной культуры. Начальный этап овладения профессиональным опытом характеризуется тем, что студенты младших курсов овладевают навыками анализа и оценки только внешней стороны педагогической деятельности. Существенной стороной учительского труда для них в это время является педагогическая техника. При этом особое значение при прохождении педагогической практики отводится студентами манере учителя держаться в аудитории, вести общение с учащимися. Студенты отмечают внешний вид учителя, способность видеть аудиторию, умение работать на доске, лексическую культуру и др.

Дальнейший профессиональный рост позволяет студентам отмечать более существенные характеристики успешности педагогической деятельности учителя. На этой стадии профессиональной подготовки особое значение начинает приобретать фактор активности учащихся на занятиях. У будущих педагогов появляется способность устанавливать причинно-следственные связи между самостоятельной познавательной деятельностью учащихся на уроке и качеством усвоения учебного материала.

Однако накопленный опыт пока еще не позволяет им оценивать значение средств педагогической деятельности в каждом компоненте образовательного процесса. На следующем этапе студенты адекватно оценивают роль и место педагога в организации образовательного процесса. Будущие учителя проявляют умение оценивать учителя как носителя комплекса свойств, позволяющих ему проектировать, конструировать учебно-воспитательный процесс и управлять самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. Другими словами, становление профессионально-педагогической деятельности будущего учителя характеризуется его способностями оценивать вначале внешние признаки этой деятельности с постепенным переходом к оценке ее внутренних, существенных сторон. Но современное педагогическое образование не до конца учитывают эту закономерность, следствием чего является объяснительно-репродуктивный подход к организации учебно-воспитательной работы, доминирующий в вузе. Его суть в прямой передаче знаний о сущности труда учителя.

Деятельность является способом существования общества и человека. Она является определяющим и интегрирующим началом всех сторон бытия - и материальных, и духовных. Педагогическая деятельность в аспекте синергетических принципов является источником развития всех элементов педагогики. Речь идет об их саморазвитии именно потому, что деятельность «пронизывает» все моменты образования и воспитания от начала до конца.

В целом ряде солидных работ по проблемам философии образования прямо указывается, что педагогическая деятельность является основным предметом педагогики. Но неопределенность статуса педагогической деятельности порождает соблазн использовать это понятие аморфно, когда практически любую активность, связанную с воспитанием и обучением, относят к педагогической деятельности. Некоторые авторы публикаций отождествляют педагогическую деятельность с активностью или деятельностью вообще, оставляя за ней право проявлять свои функции относительно активности педагогов. Деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Педагогическая деятельность проявляется и развивается как целое, все ее уровни функционируют одновременно, дополняя, обуславливая другие уровни.

Из этого, на наш взгляд, следует важный, имеющий большое значение для нашего исследования вывод о том, что методология деятельности может служить отправным пунктом изучения профессиональной деятельности учи-

теля. Познавательная нагрузка на «деятельность» многократно возрастает в условиях развития современной парадигмы образования. Именно в этом контексте осуществляется обращение к принципу деятельности, но не в плане повторения истин, а в плане применения к их новым реалиям педагогической науки и практики.

На наш взгляд, педагогический аспект проблемы деятельностного подхода состоит, прежде всего, в том, чтобы создавать систему внешних ситуаций, детерминирующих деятельность развивающейся личности. Как подчеркивалось выше, между внешним (объективным) и внутренним (субъективным) планом деятельности существует тесная связь и зависимость. Анализ проведенного исследования среди выпускников вуза позволил нам выделить в педагогической деятельности *субъектный* (характеризующий восполнение, сохранение достигнутого уровня профессиональной деятельности и содержащий в себе способность актуализироваться при надлежащих условиях внешней среды) и *объектный* (отражающий процесс конструирования, осуществления деятельности и оценки ее результатов) компоненты. Поэтому, чтобы осуществить анализ деятельности в субъектном плане, мы предварительно проанализировали и описали ее в объектном плане. Такая общность строения внутренней и внешней деятельности как следствие предполагает, что характер психических процессов соответствует составу тех операций, которые должны быть применены субъектами деятельности. Известно, что любая деятельность строится в связи с удовлетворением той или иной потребности субъекта. Поэтому общая схема процесса деятельности предполагает переход от фиксации субъектом потребности к целеполаганию и программированию, а затем к исполнительским действиям. Завершается деятельность оценочными рефлексивными действиями. Вследствие этого структуру внешней, предметной деятельности любой сложности и вида могут составлять следующие компоненты: задачи деятельности; объекты, на которые деятельность направлена; процесс, складывающийся из действий или операций с объектами; средства, необходимые для реализации задач, и результаты деятельности. Естественно, что все блоки внешней, предметной деятельности теснейшим образом взаимосвязаны и выделить их можно лишь абстрактно-теоретически, в исследовательских целях.

Таким образом, деятельностный подход доказывает, что практическая деятельность человека определяет все многообразие структур и способов его жизнедеятельности, формирует его сознание. Характерными чертами последней выступают постановка цели, сознательный выбор средств ее достижения и преобразование предмета деятельности.

Практическая деятельность может выступать той основой, на которой будет происходить процесс самодостраивания, самовыстраивания до сложно организованной педагогической деятельности. Следовательно, задачей моделирования процесса развития педагогической деятельности является, по сути, определение возможных путей развития, эволюции педагогических условий и средств формирования деятельности учителя. А это означает, что образовательный процесс, направленный на формирование педагогической деятель-

ности, должен рассматриваться как многоуровневая система, в которой содержится все многообразие средств и условий, актуализирующих педагогическую деятельность как целое.

Выявленные характеристики деятельности как таковой позволили нам определить специфику именно педагогической деятельности, выявить природу и структуру интересующего нас объекта исследования с целью формирования профессиональной культуры студентов. Сложность анализа педагогической деятельности объясняется многими причинами. Во-первых, множественностью и своеобразием педагогических ситуаций, с которыми приходится сталкиваться учителю. Во-вторых, качественным различием объектов, по отношению к которым педагогу приходится принимать управленческие решения, многомерностью педагогических объектов и систем. В-третьих, невозможностью предусмотреть, но необходимостью максимально учитывать все многообразие факторов, влияющих на содержание и результаты педагогической деятельности. В-четвертых, квалификацией самих субъектов педагогического труда, степенью их вооруженности средствами и способами педагогической деятельности. Наше понимание сущности педагогического процесса, его структуры, субъектно-объектных отношений исходит из того, что педагогический процесс планируется и осуществляется при ведущей роли педагога. Задачи педагогического процесса решает педагог, а не ученик. Педагог субъективно через собственную личность изучает внутренние условия учащегося (его потребности, нормы, способности), т. е. стартовые условия для предстоящего организованного фрагмента образования, преобразует внешние условия; создает модель процесса образования; разрабатывает соответствующую технологию.

Собственный анализ исследования педагогической деятельности был связан со способами ее организации и регулирования. Поэтому описание системы действий студента (во время практики), его последовательность в образовательном процессе имеет решающее значение в описании многообразия видов педагогической деятельности. Именно состав обобщенных педагогических действий, взятых в определенной системе и повторяющихся от занятия к занятию, позволил сформировать педагогическую деятельность сначала в простых, а затем и в более сложных формах.

Поначалу, студенты (учащиеся) выполняют определенные учебно-педагогические действия в ходе образовательного процесса: от всестороннего теоретического анализа учебной задачи они следуют действиям: целеполагание, планирование, исполнение, оценка и контроль. Эти структурные модули, постоянно присутствуя в образовательном процессе, сначала, возможно, в неосознаваемых формах, постоянно актуализируясь, присутствуя и сохраняясь в различных формах педагогической деятельности, будут обеспечивать ее развитие. Системы учебных действий в структуре педагогической деятельности позволяет определить динамику развития студента как субъекта профессиональной деятельности и смоделировать структуру процесса профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Полноценное осуществление

педагогом его деятельности возможно, если он способен предвосхищать ее цели, выбирать и оценивать необходимые для ее реализации средства, владеть широким спектром методов воздействия на детей, рассчитывать последствия, мысленно контролировать каждое свое действие, оценивать и соотносить эти действия с поставленной целью, осуществлять коррекцию своих воздействий на учащихся и т. д.

Сложность педагогической деятельности, на наш взгляд, состоит еще и в том, что в ней необходимо синтезировать в единое целое одновременно две деятельности – учителя и ученика. Педагогическая деятельность изначально дуальна и в силу этого противоречива. Следовательно, чтобы сознательно реализовать педагогическую деятельность, недостаточно определиться в структуре направленности и целевых установок учителя и ученика, учитывать систему ценностей общества, а необходимо выстроить и их новое синтетическое единство, которое проявляется в деятельности педагога. В способе педагогической деятельности отражаются различные стороны педагогической культуры. В процессе его функционирования развивается субъект педагогической деятельности, в котором гармонично представлены способность к педагогическому мышлению, профессиональные и специальные знания, функциональная готовность. Второй аспект выявляет основные типы деятельности, все многообразие отношений субъекта с окружающей действительностью. Своеобразие объекта педагогической деятельности и задачи, которые приходится ему решать, позволяют выделить следующие виды его деятельности: исследовательскую, диагностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, оценочно-коррекционную. Специфика содержания педагогической деятельности определяется особенностью не только объекта, но и решаемых задач и применяемых средств. Как известно, задача определяет постановку цели и выбор решения, является регулятором хода деятельности, а средства, которыми пользуется субъект, становятся условиями ее успешного выполнения. Вместе с тем, нельзя не учитывать, что задача является не только индикатором активности, но и фрагментом деятельности.

Поэтому в процессе ее решения обнаруживается связь и с динамикой деятельности, и с изменением самого субъекта. Задача определяет программу деятельности и присущие только ей специфические средства достижения. По многим внешним показателям деятельность педагога схожа с работой артиста, менеджера, режиссера и др., но не адекватна им. Своеобразие педагогической деятельности таково, что она не только является управленческой и социальной по своей природе, но, прежде всего, направленной на изменение и формирование других людей.

Мы уверены, что в качестве результата решения педагогической задачи может фигурировать некий материальный продукт. Однако он является лишь косвенным итогом педагогической деятельности, так как смысл педагогической деятельности состоит, прежде всего, в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения. Сформировать социально одобряемые ценностные ориентации личности, помочь усвоить накопленные человечеством знания,

развить способность самостоятельно мыслить, общаться с другими людьми и свободно действовать – в этом видится главный смысл труда учителя-воспитателя. В педагогической деятельности как в технологическом и творческом процессе переплетаются два начала: логическое и интуитивное. Их взаимосвязь и взаимообусловленность объясняются возможностью переработки материала не только осознаваемой, но и заложенной в подсознании информации об условиях протекания учебно-воспитательного процесса. Педагогические решения могут прийти к учителю без глубокого и предварительного анализа происходящих событий, на основании житейского опыта, интуитивно, путем догадки. Однако следует учитывать, что решение на основе интуиции всегда приходит за счет пережитого опыта, следы которого остаются в сознании человека и выступают основой последующих педагогических действий.

Необходимое условие формирования профессионально-педагогической деятельности и решающее качество пригодности студента для работы в школе является Профессиональная направленность. Ее наличие и степень развития являются субъективными условиями профессиональной деятельности и квалифицированного исполнения учителем своих профессиональных задач. Профессиональная направленность включает в себя любовь к детям, предрасположенность к работе с ними, потребность в педагогической деятельности, справедливость, педагогическую зрелость и наблюдательность, педагогический такт и другие качества. Сформированность профессионально-педагогической направленности является условием успешного овладения педагогической деятельностью, в ходе которой формируется профессиональная культура. Студента можно научить отдельным педагогическим приемам и методам. В процессе педагогической практики он показывал хорошее выполнение отдельных педагогических действий, но мастером-педагогом, обладающим высокой профессиональной культурой, не станет, ибо понятие «профессионально-педагогическая деятельность» не сводимо к количественному набору ее элементов, а предполагает их функциональную взаимосвязь и выработку внутреннего мотива на ее реализацию.

Профессиональная направленность делает более успешным процесс становления профессиональной культуры и собственной педагогической позиции будущих учителей. Таким образом, создание условий для реальной профессиональной практики выступает в воспитательно-образовательном процессе вуза сильным фактором профессионального становления студентов. Вопрос в другом – как это можно организовать и осуществить на практике? Нужно заметить, что преподавание педагогических дисциплин в их современной трактовке не формируют собственную, индивидуальную позицию студентов. Учебный процесс, который нацеливает студентов на усвоение готовых знаний, не позволяет решать задачи их развития как субъектов педагогической деятельности. Необходимо добиваться, чтобы приобретаемые знания становились средством решения разнообразных педагогических задач.

Таким образом, образовательный процесс, направленный на формирование личности учителя-воспитателя, должен содержать условия, активизиру-

ющие педагогическую деятельность студента – сначала в простых формах с их последующим переходом к более сложным проявлениям педагогической деятельности.

Обозначенный подход формирования студента как субъекта педагогической деятельности определяется нами как способ «взращивания» профессиональной культуры будущего специалиста.

Таким образом, развитие педагогической деятельности студента в образовательном процессе вуза связано с постоянным обновлением его содержательных педагогических задач, позволяющих постепенно «переводить» учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста. Учебная деятельность студента по мере развития и обновления средств, по мере приближения образовательного процесса в вузе к реальным условиям педагогической практики будет приобретать более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций к профессиональной деятельности учителя. К сожалению, традиционная практика педагогического образования не позволяет в достаточной степени формировать у студентов способности к осуществлению целостной педагогической деятельности, а преимущественно передает знания о том, как осуществлять профессиональные функции учителя. Иначе говоря, в образовательном процессе вуза преобладает усвоение студентами знаний, а не формирование способов и средств реализации профессиональной деятельности. Деятельностный подход к педагогическому образованию требует одновременной организации двух процессов: учебной и педагогической деятельности.

Это постановка проблемы предполагает поиск ответа на вопрос, при каких условиях две противоположности – учебная деятельность и профессиональный труд – смогут сосуществовать в одном образовательном процессе. Сближение вуза и школы, интеграция учебной, научной и производственной деятельности студентов подготовлены всем ходом развития высшего педагогического образования и выразились в различных формах и методах образовательного процесса. Задача состоит в том, чтобы с помощью содержания, форм, методов и средств дидактического процесса вуза моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. «Вместе с тем, при решении данной задачи педагоги вуза сталкиваются с двумя трудностями. Первая состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно обеспечиваться качественно иной учебной деятельностью студентов и педагогов. То есть она структурно и функционально приближается к профессиональной, но характеризуется присущими только ей особенностями. Вторая трудность вытекает из первой: формы организации учебной деятельности не тождественны профессиональной деятельности. Эту же проблема рассматривается И. И. Ильевым. В учебной деятельности студентов он предлагает различать учение и деятельность. «Продуктом деятельности учения выступает изменение субъекта, его личностного профессионального опыта; продуктом деятельности является преобразование объекта. Таким образом, в учебной деятельности студента следует выделить познавательный и преобразовательный аспекты. Познавательный аспект содержит уяснение целей, задач, содержания изучаемого ма-

териала, средств и способов организации учебной работы и др. Преобразовательный аспект включает формулировку проблемы, изменение объектов, создание проектов и новых объектов [3, с. 100]. Вместе с тем, хотя в учебной и педагогической деятельности много различий, они все же суть деятельности. Во внешнем плане выполнение обоих видов деятельности происходит благодаря применению общих для них способов и средств. Таким образом, можно сделать вывод, что при определенной подаче преподавателем вуза учебного материала студентами должно быть усвоено содержание профессиональной деятельности учителя. В рамках обучающего взаимодействия и педагог, и обучающийся (студент) участвуют в двух процессах: педагог выбирает средства, способы, формы и их использование в процессе обучения, обучающийся – в усвоении профессиональной деятельности и построении собственной деятельности на основе приобретенной способности. Образовательный процесс в высшей школе должен предоставлять студентам эталоны, образцы профессиональной деятельности, продукты деятельности как средства фиксации и передачи данной деятельности. Другими словами, он должен представлять собой процесс «вращения» профессиональной деятельности, формировать зачатки его профессиональной культуры.

Другой особенностью педагогического образования является то, что, в отличие от студента-инженера, медика, экономиста, будущий учитель уже погружен в пространство своей будущей профессиональной деятельности. Он - участник педагогического процесса высшей школы. Обучение в высшей школе – это обучение со всеми атрибутами дидактического процесса (цели, содержание, способы, средства, оценка, анализ), часто намеренно выделяемые преподавателем высшей школы в идеальном, эталонном виде. Поскольку учебная деятельность студента и профессиональная деятельность учителя совпадают по своей природе и внутренним характеристикам, то можно предположить, что отношения между учебной и педагогической деятельностью становятся отношением двух взаимопроникающих стадий единой деятельности.

В развитии же педагогической деятельности мы исходим из того, что в ней можно выделить исходное звено или структурно-функциональную единицу, которая в образовательном процессе, вначале проявляется в общем виде. Затем она получает сложные формы профессиональной деятельности будущего учителя. Такой наиболее простой структурой профессиональной деятельности является цепочка последовательных действий: «анализ – прогноз – целеполагание – планирование – исполнение – оценка – контроль» [5, с. 346]. Несмотря на наличие пяти структур, каждая из последующих характеризуется усложнением строения входящих в нее действий, основных свойств деятельности, характера ее последующих проявлений и во многом зависит от первичной структуры, т.е. порядка расположения в ней действий.

Теоретическое рассмотрение основных подходов к организации образовательного процесса в высшей школе, направленного на формирование у студентов профессиональной культуры, выдвигает задачу системной ориентиров-

ки будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин. То, что существуют определенные связи между тем, как организовано обучение и процессом становления профессиональной культуры будущего учителя является проверенным фактом в многочисленных исследованиях. Современная ситуация российского образования требует обновленных подходов к построению учебного процесса. Их разработка предполагает: а) создание новых принципов раскрытия содержания учебного материала; б) разработку определенных учебных заданий, позволяющих моделировать условия психолого-педагогической деятельности; в) представленные задания должны иметь характер постепенно усложняющихся форм и видов учебной и педагогической деятельности [1, с. 29]. Главным условием системной организации профессиональной культуры является представление студентам основного предмета педагогики в его определенной логике, которая задается через систему усложняющихся учебных заданий и по мере ее усвоения формируется логика педагогического мышления будущего учителя. В приведенных исследованиях отмечается необходимость системной организации учебного материала, которая создает особую ориентировку в предметной области и позволяет осознать наличие внутренних, структурных связей между объектами изучаемой действительности. Что, в свою очередь, помогает овладению учебным материалом на теоретическом уровне и развивает способности применения учебного материала на практике.

Таким образом, подразумевается организация такого образовательного процесса, при которой студенты еще до окончания вуза должны овладеть общими педагогическими знаниями и способами профессиональной деятельности учителя. Иначе говоря, усвоение общих знаний должно сопровождаться формированием всего комплекса моторных, чувственных и интеллектуальных элементов педагогической деятельности, в ходе которой осуществляется становление профессиональной культуры.

Библиографический список

1. **Артеменко, О. Н.** Роль развивающего обучения в развитии эмпирического и теоретического мышления [Текст] / О. Н. Артеменко // Сборник научных тезисов молодых ученых, аспирантов, соискателей, магистров, студентов гуманитарных специальностей – Ставрополь: СГУ, 2008. – С. 29
2. **Артеменко, О. Н.** Специфика формирования учебной деятельности и ее субъекта в развивающем начальном образовании [Текст] / О. Н. Артеменко, Л. И. Макадей // Сборник научных тезисов молодых ученых, аспирантов, соискателей, магистров, студентов гуманитарных специальностей – Ставрополь: СГУ, 2008. – С. 12
3. **Абакарова, Э. Г.** Креативная развивающая среда как перспективное направление образовательно-педагогической прогностики [Текст] / Э. Г. Абакарова, О. Н. Артеменко, О. Н. Лукашевич // Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Сборник научных трудов. Выпуск 15 ч. 5 – М.: Век книги – 2008. – С. 100
4. **Асадуллин, Р. М.** Формирование педагогической деятельности студентов педагогического вуза [Текст] / Р. М. Асадуллин – М., 2003. – С. 112
5. **Сластенин, В. А.** Профессиональная культура студента педагогического вуза [Текст] / В. А. Сластенин – М., 2000. – С. 56–59.

УДК 159.9:37.0

Горбунова Галина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент профессор кафедры общей и возрастной психологии Самарского института НОУ ВПО Академии ВЭГУ (Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия), GalineTihe@yandex.ru, Самара

АНАЛИЗ ПРИЧИН СМЕНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ВЗРОСЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Gorbunova Galina Alekseyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer, professor at the chair of general psychology of the Samara East academy of humanities, Economics and law, GalineTihe@yandex.ru, Samara

REASONS OF CHANGE OF PROFESSION BY ADULTS

С переходом России к свободному рынку труда, связанному с отказом от планового ведения хозяйства и гарантированной занятости населения, проблема смены профиля деятельности взрослыми людьми становится широко распространенной в современном обществе. Однако психологические детерминанты смены деятельности людьми, занятыми длительное время в одной сфере труда, причины переориентации и обучения другой профессии не достаточно исследованы в современной теоретической и прикладной науке. Чтобы определить экономическую и личностную целесообразность перехода от одной профессии к другой людьми зрелого возраста, необходимо проанализировать личностные факторы, мотивы смены профессии и сложившиеся жизненные условия к моменту возрастного и профессионального развития людей.

Несмотря на то, что в последние десятилетия профессиональное развитие личности в зрелом возрасте, занимает важное место в научно-прикладных исследованиях, в основном речь идет о начальных этапах становления специалиста. Если и допускается возможность выбора новой профессии на более поздних возрастных этапах, то без явных ее отличий от профессионального самоопределения в период юности. По мнению В. П. Петрова [5, с. 80], переход от одной деятельности к другой в зрелом возрасте имеет ряд существенных отличий от ситуации первичного профессионального самоопределения юности. Важной особенностью смены профессионального профиля является наличие у человека уже сформированных и закреплённых в предшествующей деятельности знаний, навыков, опыта и профессионально важных личностных качеств. Другой важной особенностью ситуации перехода зрелого человека к новой деятельности является снижение с возрастом объективных возможностей развития, качественного изменения личности, образования у нее новых психологических структур, отвечающих требованиям деятельности.

Как показывает практика, качественные изменения в личности взрослого человека если и возможны, то через внутренние переживания, смену жизненных целей, глубокие кризисные явления, стрессовые состояния, переосмысления прожитой жизни.

Анализ состояния проблемы смены профессионального профиля людей зрелого возраста позволяет говорить об отсутствии системного научного рассмотрения всего комплекса ее психологических детерминант. Современная российская реальность массового переобучения состоявшихся специалистов, большие материальные государственные и личные затраты диктуют необходимость выявления закономерностей, механизмов и латентной структуры процесса перехода взрослого человека к новой деятельности, создания теоретической основы для разработки алгоритма самостоятельной деятельности личности со сменой профессионального профиля.

Психологическое содержание переживаний личности в среднем возрасте связано с оценкой себя, своего места в жизни, переосмыслением своего предназначения. Поэтому, многие, вступая в середину взрослости, стремятся начать жизнь сначала, найти новый путь и средства самоактуализации. Середина жизни часто сопровождается личностными и профессиональными кризисами, психологическим содержанием которых является обесценивание мечты, переоценка ценностей, истощенность одних жизненных смыслов и поиск других. Именно в этом возрасте нередко наступает разочарование в работе, ощущение ошибочного профессионального самоопределения. Мотиваторами в этом случае выступают измененные жизненные цели и ценности, большое значение приобретают семейная жизнь и здоровье.

В целом смена профессии затрагивает тех людей, которых к этому вынуждают жизненные обстоятельства: вынужденное изменение места работы, острая нехватка денег, смена социального статуса. Однако меняют профессию и те, кто чувствует, что их способности не используются в полной мере на той работе, которая у них есть.

Проведенное нами в российских городах (Самаре, Сочи) и Башкортостане (Уфе) исследование позволяет предварительно определить психологические аспекты данной сферы. Смена профиля деятельности, как правило, длительный и сложный процесс перехода личности от одной профессии к другой. Целью проведенного исследования явилось изучение мотивов переоценки зрелой личностью профессиональной карьеры с намерением выбора нового вида деятельности иного профиля для дальнейшего профессионального развития.

При изучении процесса развития мотивации профессиональной деятельности с учетом влияния на нее внешних и внутренних факторов были исследованы те стороны, которые повлекли за собой разрушение положительной профессиональной мотивации в одном виде деятельности, так называемое «разочарование» в выбранной в молодые годы профессии, и мотивы, побудившие сменить профиль трудовой деятельности, т. е. мотивы профессионального переобучения. Разработанная и апробированная нами на практике программа эксперименталь-

но-психологического исследования включала в себя анкетирование, выявление проявляющихся в деятельности и поведении свойств личности, диагностику мотивационной структуры личности и структуры мотивов трудовой деятельности, а также изучение смысложизненных и ценностных ориентаций личности. Реципиентами выступили люди зрелого периода жизни, возрастной диапазон составил от 25 до 45 года. Непременным условием участия в эксперименте было наличие первого профессионального образования и получение второго профессионального образования иного профиля взрослыми людьми. Вид деятельности не играл особой роли, профессии могли быть как экономической направленности, так и гуманитарной. Первоначальные профессии составляли довольно широкий диапазон всевозможных специальностей (технических, гуманитарных, медицинских и т. д.), получаемые профессии на момент проведения исследования – экономист, юрист и психолог.

Экспериментальное исследование было осуществлено в два этапа в 2005–2008 гг. на базе высших учебных заведений с выборкой в 918 человек и позволило выявить некоторые причины смены профессионального профиля взрослыми людьми. Задачей первого предварительного этапа исследования явилось изучение удовлетворенности осуществляемой испытуемыми работой и в целом трудовой деятельности в рамках выбранной в юности профессии. Другая задача состояла в выяснении причин изменения профессиональной ориентации на основе анализа полученных методом анкетирования результатов. Анализ данных анкеты, разработанной нами, показал, что мотивы смены профессионального профиля и получения иного образования в городах, где осуществлялись исследования, несколько отличаются друг от друга. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования (%)

№ п/п	Факторы, влияющие на смену профессии	Самара	Сочи	Уфа
1.	Получение более высокого социального статуса	62,7	61	74
2.	Смена жизненных целей	53	38,4	30
3.	Переосмысление своего места в жизни, своего предназначения	51	15,4	54
4.	Профессиональная деформация	14	11,4	6
	Мотивы получения второй профессии			
1.	Стремление к самосовершенствованию	68,6	52	66
2.	Желание расширить свой кругозор, повысить эрудицию	60,8	44	58
3.	Интерес к новой структуре деятельности	55	48	38
4.	Развитие личности	50	36,5	40
5.	Намерение работать в выбранной сфере деятельности	53	70	48
6.	Желание добиться успеха в новой сфере деятельности	40	25	28

Среди главных причин отмечены получение более высокого социального статуса и стремление к самосовершенствованию, развитию личности. Менее значимы – переосмысление своего места в жизни, слабая реализация своих способностей на уровне прежней профессии, интерес к новой структуре деятельности и желание добиться успеха в выбранной сфере деятельности. Получение новой профессии в зрелом возрасте связывается не только с желанием работать в другой сфере деятельности, важным является возможность личностного самосовершенствования. Анализируя результаты анкетирования, можно предположить, что прежняя профессия и место работы исчерпали возможности для самореализации личности как в профессиональном плане, так и в личностном. Появилась потребность расширить свой кругозор, повысить эрудицию, получить новые знания и попробовать себя на ином поприще деятельности.

Оценка отношения к различным факторам, влияющим на удовлетворенность трудом в прежней профессии и на предыдущем месте работы была осуществлена с помощью диагностики структуры мотивов трудовой деятельности Т. Л. Бадоева. Испытуемые отметили в первую очередь неудовлетворенность размером заработной платы и отношением администрации к работникам, отмечалась низкая престижность прежней профессии и слабая реализация индивидуальных особенностей, не удовлетворял вид трудовой деятельности и в целом работа, отсутствовала возможность творчества в процессе работы. Как показал корреляционный анализ значимые различия удовлетворенностью трудом наблюдаются только у испытуемых г. Сочи, при $t=2,17$ получающие профессию «Экономика» значительно больше неудовлетворены своей первой профессией, чем будущие юристы. Коэффициент корреляции не выявил различий в удовлетворенности трудовой деятельностью у самарских и уфимских реципиентов, он не превышал отметки 0,42. На втором этапе исследования были выявлены объективные и субъективные условия смены деятельности, личностные особенности, изменение смысложизненных ориентаций и профессиональной самоактуализации, мотивационной структуры и ценностей личности.

Итак, непрестижность прежней работы и желание повысить свой социальный статус, смена жизненных приоритетов и целей, стремление к самосовершенствованию вынуждают профессионально сформировавшихся людей в корне менять свою профессию.

Библиографический список

1. **Горбунова, Г. А.** Мотивы переоценки профессиональной карьеры на ступени средней взрослости [Текст] / Г. А. Горбунова – Самара: Изд-во «Новая техника», 2005.
2. **Горбунова, Г. А.** Смена деятельности как осознанный выбор личности [Текст] / Г. А. Горбунова – Самара: Изд-во «НТЦ», 2007.

3. **Горбунова, Г. А.** Мотивация смены профессионального профиля [Текст] / Г. А. Горбунова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия. Психология. – 2007. – № 2. – С. 74–78
4. **Горбунова, Г. А.** Психологические детерминанты смены профессии зрелыми людьми [Текст] / Г. А. Горбунова – М., – Ростов/Дон: Изд-во «КРЕДО», 2007. – Т. 1.
5. **Горбунова, Г. А.** Потенциальные возможности самореализации личности и профессионального самоопределения [Текст] / Г. А. Горбунова – Самара: СаГА, 2008.
6. **Петров, В. П.** Психологические проблемы профессиональной переориентации взрослых [Текст] / В. П. Петров // Психологический журнал. – 1993. – № 3. – Том 14. – С. 79–89

УДК 37.01:007

Дочкин Сергей Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», nowik2001@mail.ru, Кемерово

**ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА
МОДЕРНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Dochkin Sergey Alexandrovich

Master of pedagogics, docent, corresponding member of Pedagogical and Social Sciences Academy, docent of sub-faculty Pedagogy and Psychology of Vocational Education State Educational Institution «Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development», nowik2001@mail.ru, Kemerovo

**ICT-COMPETENCES OF TEACHERS AS BASIS OF
MODERNIZATION OF ADDITIONAL VOCATIONAL
EDUCATION**

Современное информационное общество характеризуется широким использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средства повышения эффективности профессиональной, в том числе и образовательной, деятельности. При этом средства ИКТ обновляют методы и средства осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия и между людьми, и между отдельными социальными группами, учреждениями, предприятиями, организациями. Тем самым, предъявляя новые требования к каждой личности и, тем более, к педагогическим кадрам, осуществляющим подготовку человека к про-

50

фессиональной деятельности в условиях формирования информационного общества. В то же время существующая система подготовки и переподготовки педагогических кадров, особенно для системы профессионального образования (ПО), уже не способна обеспечить требуемый уровень интеграции ИКТ в существующую образовательную среду дополнительного профессионального образования (ДПО). Очевидна необходимость изменения подходов к подготовке профессионально-педагогических кадров (ППК) в направлении роста их профессионализма и компетентности, внедрения современных педагогических технологий и методов обучения на основе современных ИКТ, активизации процессов информатизации ПО и подготовки основы для формирования информационного общества. В свою очередь работники системы ПО относятся к той категории педагогов, которая остро нуждается в информационных ресурсах как в процессе повышения уровня профессиональной компетентности, так и в процессе всей своей профессионально-педагогической деятельности. Итак, необходимость в постоянном повышении уровня профессиональной компетентности, в информационных ресурсах и их анализе определила потребность для профессионально-педагогических работников (ППР) в наиболее полном и оперативном овладении одной из профессиональных компетентностей – компетентности в области ИКТ, информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ-компетентность).

ИКТ-компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога, это способность педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств ИКТ; состоявшееся личностное качество педагога; характеристика, отражающая реально достигнутый уровень подготовки в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности. Для использования возможностей средств ИКТ педагог сам должен обладать полным набором компетенций в области ИКТ. Но анализируя подготовку ППР учреждений ПО в области ИКТ нами был сделан вывод о крайне низком уровне ИКТ-компетентности большинства из них, что привело к необходимости коррекции системы подготовки педагогов в данном направлении. При этом одним из ключевых компонентов такой системы должен быть перечень необходимых и достаточных ИКТ-компетенций, характерных для профессионально-педагогической деятельности педагогов учреждений ПО, лежащий в основе формирования ИКТ-компетентностей, без которого нельзя говорить о комплексном внедрении современных ИКТ. Соответственно, одной из задач проведенного нами исследования являлась формирование данного перечня, который в дальнейшем был положен в основу разработанной концепции модернизации ДПО профессионально-педагогических работников.

На основе теоретических подходов и ранее проведенных исследований в данной области для двух категорий – педагогов-предметников системы ПО и педагогов-тьюторов учреждения ДПО профессионально-педагогических кадров мы определили: необходимый уровень знания источников инфор-

мационных ресурсов, используемых в профессионально-педагогической деятельности, особенностей информационных потоков, ИКТ, способов взаимодействия человека в социуме; степень умения работать с различными видами информации, извлекать ее из различных источников, воспринимать, понимать, оценивать полученную информацию; перечень конкретных навыков по использованию ИКТ в образовательном процессе; возможности и направления применения сетевых и спутниковых технологий в учебном процессе.

Проделанная работа позволила определить перечень компетенций для педагогов-предметников и педагогов-тьюторов (преподавателей учреждения ДПО ППР) в области ИКТ, провести их структурирование по значимости и полноте с разделением по уровням подготовки для различных категорий, спланировать мероприятия по их формированию в учреждениях ДПО ППР для достижения целей модернизации дополнительного профессионального образования [1, с. 92].

В своей деятельности мы руководствовались технологией проектирования ключевых компетенций, предложенной А. В. Хуторским [3]. Перечень ИКТ-компетенций, разработанный нами, основывался на целях профессионального образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности в области ИКТ, а также на основных видах деятельности как обучающегося системы ПО, так и деятельности профессионально-педагогических работников учреждения ПО, позволяющих им получать необходимый опыт, овладевать определенными навыками практической жизни и деятельности в современном информационном обществе. При этом нами был изучен и обобщен опыт как отечественных, так и зарубежных исследователей данного вопроса, а также учтены подходы к выделению ключевых компетенций в Совете Европы [4, с. 38].

Учитывая, что большинство представленных в различных работах компетенций, были даны в самом общем виде и нуждались в детализации и структуризации, для каждой компетенции потребовалось определить необходимое, но достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих основное содержание выделяемых ИКТ-компетенций. При этом нельзя ИКТ-компетенции, сводить только к конкретным знаниям, или только к определенным умениям. ИКТ-компетенция является, прежде всего, сферой отношений, существующих между знаниями в области ИКТ и практическими действиями со средствами этих ИКТ. Анализ различных перечней компетенций показал их творческую направленность: «уметь извлекать пользу...», «уметь решать проблемы...», «уметь находить новые решения» и др. В тоже время, указаний на данные умения, как правило, недостаточно для того чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта обучающегося в отношении его компетенций. При этом, помня, что компетентность предполагает наличие опыта применения компетенции, мы постарались

учесть данное условие при формулировании проверяемых требований к подготовке обучающегося, а также при проектировании самого процесса подготовки.

В соответствии с используемой технологией определения ИКТ-компетенций в качестве основных структурных компонентов нами учитывались: название и тип компетенции; круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция; практическая обусловленность и значимость компетенции; смысловые ориентации обучающегося по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции; знания о данном круге реальных объектов; умения и навыки, относящихся к данному кругу реальных объектов; способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов; минимально необходимый опыт деятельности обучающегося в сфере данной компетенции (по уровням освоения); индикаторы – примеры и задания по определению уровня компетентности обучающегося (по уровням освоения). Данный набор компонентов позволил установить группу характеристик для проектирования и описания ИКТ-компетенций и показатели оценки уровня их освоения [1, с. 95].

Для определения перечня ИКТ-компетенций нами была использована технология, в основе которой – рефлексивное выявление компетентного содержания существующей подготовки педагогов в области ИКТ, включающая четыре этапа: поиск обобщенных компетенций, по их проявлению в деятельности по использованию средств ИКТ, их систематизация по тематическим блокам и группам; построение иерархической надпредметной систематики – «древа компетенций», интегрирующих по горизонтали компетенции различного уровня освоения; проектирование ИКТ-компетенций на вертикальном уровне для всех трех ступеней освоения; определение конкретных умений, навыков и минимального опыта для достижения каждой конкретной ИКТ-компетенции.

В соответствии с данной технологией мы определили перечень из двадцати семи ИКТ-компетенций, характерных для ППР, при этом данные ИКТ-компетенции были подразделены на два блока: технологический блок, включающий в себя технические и программные аспекты использования средств ИКТ; специализированный блок, предполагающий готовность и способность педагогов использовать средства ИКТ в своей профессионально-педагогической деятельности.

Технологический блок включил следующие основные компетенции в области ИКТ (ИКТ-компетенции): уметь соблюдать правила техники безопасности и исключать факторы возможного вредного влияния компьютера и средств ИКТ на состояние здоровья; обладать навыками пользования компьютером и его периферийными устройствами в повседневной жизни и профессиональной деятельности; владеть способами и средствами обеспечения безопасности информации и юридическими аспектами, связанными с использованием персональных компьютеров и средств ИКТ; владеть устройствами, обеспечивающими хранение, копирование и перенос

информации в электронном виде; уметь пользоваться коммутационными средствами различного назначения; уметь выполнять основные операции по управлению операционной системой и файлами (владеть интерфейсом ОС); владеть навыками работы с программами по подготовке и обработке текста; обладать способностью для обработки данных с использованием электронных таблиц; оперировать умениями при обработке данных с использованием систем управления базами данных; владеть навыками по предоставлению информации с использованием программ для презентаций (средствами презентационных технологий); обладать навыками поиска информации в Интернет и других компьютерных сетях, владение базовыми Интернет-сервисами и технологиями); владеть способами сетевого взаимодействия и способностью организовать взаимодействие с окружающими и удаленными людьми, событиями и объектами; способность к представлению информации для сетевого использования (владение основами технологии использования и построения веб-сайтов); владение приемами подготовки графических изображений и медиаматериалов, используемых в профессионально-педагогической деятельности [1, с. 97].

В представленном технологическом блоке (ТБ) перечисленные компетенции можно условно разделить на несколько разделов: технический (включающий представления о структуре современного компьютера, способах взаимодействия с другой техникой, умений выбора средств ИКТ для адекватного решения педагогических задач, способность грамотно использовать различные средства ИКТ); информационный (включающий умения поиска, обработки, анализа и представления информации); программно-операционный (включающий умения и навыки настройки пользовательского интерфейса ОС, работу с файлами и использование стандартных и нестандартных программ, работу с поисковыми и навигационными системами). Именно данные группы компетенций и составили технологический блок.

Специализированный блок включил в себя ИКТ-компетенции предполагающие: владение навыками пользователя офисных технологий в контексте подготовки дидактических средств по предметной области и рабочих документов; владение средствами ИКТ для решения задач повседневной педагогической деятельности; готовность педагога к использованию различных программ, повышающих продуктивность педагогической деятельности, программами для коммуникации, демонстрации и управления; обладание технической подготовкой и знанием ресурсов сети, необходимых для использования технических средств с целью получения педагогических знаний, необходимых для своего профессионального роста; владение разнообразными электронными средствами и прикладными устройствами в области своей специализации и гибко использовать их в различных ситуациях; умение пользоваться сетевыми ресурсами для оказания помощи обучающимся, средствами ИКТ для разработки и контроля за их деятельностью; умение использовать средства ИКТ для создания ситуаций, требующих от обучающихся применения навыков познания, творчества, сотрудничества;

наличие опыта свободно оперировать разнообразными сетевыми устройствами, цифровыми ресурсами в электронной рабочей среде, использовать возможность к экспериментированию и непрерывному обучению; владение основами методики внедрения прикладных профессиональных программ и электронных ресурсов в профессиональную деятельность; владение приемами организации личного информационного пространства, организации информационной среды как образовательной системы; обладание способностью к использованию ИКТ в свою деятельность и внедрению в деятельность образовательного учреждения профессионального образования; способность педагога осваивать автоматизированные информационные системы различного назначения; владение технологиями использования и разработки различных видов методических ресурсов: программы, электронные методические разработки и пособия, обучающие и тестирующие программы и др.

Данный блок предполагал освоение специализированных средств и технологий ИКТ (технических и программных), ориентированных на решение педагогических и управленческих задач. Каждая группа ИКТ-компетенций включила в себя перечень компонентов в виде конкретных умений, навыков, готовности к выполнению некоторых действий и операций, а также определенного опыта. При этом достаточно четких граней как между выделенными блоками, так и между их составляющими нет и не должно быть, если речь идет о комплексном применении средств ИКТ и их глубокой интеграции в повседневную деятельность ППР.

Как видно из представленного перечня, данные ИКТ-компетенций и их составляющие были представлены в деятельностной форме, что позволило в дальнейшем целенаправленно выстраивать процесс по их формированию. Причем все представленные компоненты ИКТ-компетенций были структурированы по уровням усвоения в рамках каждой компетенции и предполагали последовательное прохождение базового уровня, повышенного уровня (для всех профессионально-педагогических работников системы ПО), специализированного уровня (для преподавателей-тьюторов в области ИКТ, IT-специалистов ОУ ПО).

Базовый уровень соответствовал уровню «Компьютерная грамотность» по стандарту ЮНЕСКО, основная цель которого заключалась в повышении уровня технической грамотности педагогов с целью внедрения основных методов и средств ИКТ в образовательные программы и профессионально-педагогическую деятельность. В соответствии с выделенными целями педагоги ОУ ПО должны не только освоить компьютер как техническое средство, но и иметь полное представление о технических и программных возможностях средств ИКТ, а главное – знать как следует использовать данные технологии в своей профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-педагогические работники, освоившие выделенные ИКТ-компетенции на базовом уровне, должны быть знакомы с основными программами и операциями, с программными продуктами, повышающими

продуктивность работы, обеспечивающими сетевую работу, коммуникации, демонстрацию и управление различными процессами; должны уметь свободно использовать технические средства ИКТ при работе с обучающимися, а также обладать технической подготовкой и знанием ресурсов электронной сети, необходимых для самостоятельного получения педагогических знаний, необходимых для профессионального роста. Причем сама подготовка ППР на данном уровне не ограничивается компьютерным «клик-безом», а ориентирована на развитие «цифровой» грамотности и использования средств ИКТ комплексно в своей профессиональной деятельности и для своего профессионального роста.

Повышенный уровень (ЮНЕСКО – уровень «Углубления знаний и навыков») – в качестве основной цели предполагает получение навыков применения более сложных методик и технических средств на основе комплексного использования средств ИКТ, в основе которых – управление средой обучения. Данный подход, характеризуемый ЮНЕСКО как подход на основе углубления знаний, предполагал освоение педагогами более совершенных и сложных технических и программных средств ИКТ, для использования их в образовательном процессе. Причем усложнение средств ИКТ не является самоцелью, а посредством их достигается глубина понимания обучающимися тех явлений и процессов реального мира, которые подлежат изучению. Роль педагога учреждения ПО состоит в реализации управляющих воздействий при постановке задачи, оказании помощи, организации самостоятельной работы обучающихся, вовлечение их в проектную деятельность. Именно с этой целью профессионально-педагогическим работникам требуется владение более совершенными средствами ИКТ, прикладными устройствами и электронными ресурсами в области своей профессиональной деятельности, а также методикой их гибкого и комплексного использования в различных ситуациях. Профессионально-педагогические работники, освоившие ИКТ-компетенции на данном уровне должны уметь пользоваться сетевыми ресурсами с тем, чтобы организовать деятельность обучающихся в сотрудничестве, получение информации, проведении анализа и выбора решения конкретных проблем, а также уметь использовать средства ИКТ для разработки и контроля за личными и групповыми планами учащихся и студентов ОУ ПО. Предлагаемые средства ИКТ должны обеспечить создание в ходе обучения гибкой рабочей атмосферы, динамизм и творчество. Но для этого преподаватель сам должен обладать высоким уровнем компетентности во всех этих вопросах, знаниями и навыками, необходимыми для разработки и управления сложными проектами, использовать сетевые ресурсы для доступа к информации, связи с коллегами и специалистами за пределами своего уровня информационного пространства с целью своего дальнейшего профессионального роста.

Специализированный уровень (ЮНЕСКО – уровень «Создания знаний») – предполагал непосредственное привлечение педагогов к созданию электронных продуктов учебного назначения, включение в инновационную деятельность, в

обеспечение функционирования сообщества знаний и деятельность в качестве обучающего других педагогов в сфере ИКТ. Освоив данный уровень, преподаватели в роли специалистов в области ИКТ должны иметь представление о более сложных познавательных процессах, обеспечивающихся конкретными средствами ИКТ, а кроме того – должны владеть навыками, помогающими оказывать поддержку этим сложным процессам. Основная роль педагога в этом случае – моделирование образовательного процесса, создание ситуации, требующих от обучающихся навыков познания и оценивания своих результатов. Разнообразные средства ИКТ – сетевые и оконечные устройства, цифровые ресурсы, электронная рабочая среда используются для создания и поддержки сообщества в работе над созданием знания и неограниченного во времени и пространстве непрерывного обучения. Профессионально-педагогические работники, освоившие ИКТ-компетенции на данном уровне могут принять на себя функции по руководству переподготовки своих коллег, в разработке и внедрении информационных концепций обучения, в проведении исследовательской работе и экспериментировании, а также для использования средств ИКТ для создания профессиональных сообществ знаний [1, с. 106].

С учетом уровней и набора ИКТ-компетенций нами была сформирована матрица ИКТ-компетенций профессионально-педагогических работников, составившая основу для проектирования их формирования в образовательном процессе в рамках разрабатываемой концепции модернизации дополнительного профессионального образования ППР. В основе представленной матрицы – распределение конкретных умений и навыков, готовности к определенной деятельности и опыт выполнения определенных операций, которым должен обладать педагог при владении ИКТ-компетенциями на определенном уровне. Данный подход позволил с одной стороны осуществить «свертку» большого перечня и приведение его к удобному виду, а с другой стороны обеспечил возможность для их алгоритмизации и автоматизации некоторых операций планирования. Данная матрица определила состав и содержание модулей и модульных блоков, из которых были сформированы типовые образовательные траектории [1, с. 118].

Однако на наш взгляд данный перечень ИКТ-компетенций не мог быть полным, если бы мы ограничились только его разграничением по уровням освоения средств ИКТ и рассмотрением технологического и специализированного блока. В настоящее время функции, выполняемые профессионально-педагогическими работниками настолько разнообразны, а возможности ИКТ столь широки, что уже требуется более широкая дифференциация ИКТ-компетенций в зависимости от их непосредственных профессиональных обязанностей ППР. С этой целью, проанализировав результаты исследований и проведя опрос педагогов ОУ ПО, нами был разработан перечень профильных ИКТ-компетенций, составивших отдельную (дополнительную) группу, в которую были включены компетенции, отражающие содержание конкретных должностных обязанностей, вернее перечень умений и навыков в использовании средств ИКТ для выполнения своих фун-

кциональных обязанностей. В соответствии с выбранным подходом и для этой группы была сформирована матрица профильных ИКТ-компетенций для следующих должностей: преподаватель-предметник, педагог-тьютор ДО, методист образовательного учреждения ПО, работник администрации ОУ ПО, работник библиотеки/медиатеки ОУ ПО [2, с. 5].

В соответствии с данной структурой формирование ИКТ-компетентности ППП осуществляется путем последовательного освоения ИКТ-компетенций на выбранном (рекомендованном) уровне: базовом, повышенном или специализированном и освоением выбранных дополнительных ИКТ-компетенций, соответствующих определенной должности профессионально-педагогического работника. Причем выбор конкретного уровня освоения ИКТ-компетенций остается за педагогом, однако следует в этом случае ориентироваться как на начальный уровень подготовки, так и на выполняемые функции в ходе его профессионально-педагогической деятельности, определяемые квалификационными требованиями к его должности как специалиста.

Таким образом, данный перечень ИКТ-компетенций для профессионально-педагогических работников ОУ ПО в нашем исследовании по разработке концепции модернизации ДПО является центральным компонентом формируемой концепции и основных моделей, входящих в ее состав. Разработанный перечень в дальнейшем позволил перейти к обоснованию и разработке следующих компонентов и моделей концепции, а также механизмов ее реализации. Именно на основе данного перечня стало возможным формирование в процессе переподготовки и повышения квалификации обязательной ИКТ-компетентности профессионально-педагогического работников посредством моделирования процесса формирования ИКТ-компетентности, разработки алгоритмов формирования индивидуальных образовательных траекторий освоения ИКТ-компетенций и технической реализации сетевой информационной системы, как основы предстоящей модернизации ДПО ППП. Реализация подобного подхода позволила в ходе проведенного исследования оперативно и гибко выполнить мероприятия по внедрению ИКТ в систему ДПО профессионально-педагогических работников в целях активизации процессов формирования информационного общества.

Библиографический список

1. **Дочкин, С. А.** Формирование ИКТ-компетентности педагогических работников системы профессионального образования [Текст] / монография / Т. С. Панина, С. А. Дочкин, Л. Н. Вавилова, Л. П. Вашлаева – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2008. – 336 с.
2. **Дочкин, С. А.** От презентации к электронному учебнику [Текст]: учебное пособие / В. Е. Быцанова, С. А. Дочкин. – Кемерово, ГОУ «КРИПО», 2008. – 176 с.
3. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование – 2003. – № 2. – С. 58–64.

4. ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу [Текст]: Труды международной конференции (Санкт-Петербург, Россия, 17–19 мая 2005 г.). – М.: Институт развития информационного общества, 2005. – 608 с.

УДК 37.035:378

Уразметова Дина Ильдаровна

Старший преподаватель кафедры английского языка ГОУ ВПО «Казанский государственный финансово-экономический институт», соискатель кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический универ, prof1583@yahoo.com, Казань

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ
ТАТАРСТАН К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАМКАХ ПРОЕКТА «УНИВЕРСИАДА – 2013»**

Urazmetova Dina Ildarovna

Senior teacher at the chair of the English language, the Kazan state financial and economic institute, competitor at the chair of pedagogics, the Institute of pedagogics and psychology of the Tatar state University of pedagogy and Arts prof1583@yahoo.com, Kazan

**SCIENTIFIC AND METHODOICAL FOUNDATION
OF THE PROGRAM FOR PREPARATION OF HIGHER SCHOOL
STUDENTS OF TATARSTAN REPUBLIC TO VOLUNTEER
WORK FOR THE PROJECT “STUDENT GAMES – 2013”**

В современном мире волонтерство является важным компонентом успешного социального развития, способным оказать содействие в решении актуальных социально-экономических проблем государства и повысить качество жизни людей. Волонтерское движение на сегодняшний день часто рассматривается как один из методов культурно-воспитательной работы с учащейся молодежью. Вовлечение студентов вузов в общественную деятельность оказывает большое влияние на развитие целого ряда личностных и профессиональных характеристик, а также имеет позитивное влияние на познавательное и эмоциональное развитие и, следовательно, способствует достижению целей высшего образования. Мировая практика показывает, что волонтерская деятельность необычайно популярна среди студентов. Волонтерские проекты очень разнообразны и могут включать различные виды деятельности. В г. Казани на данный момент действует ряд волонтерских движений, которые включают в себя волонтерские отряды в учрежде-

ниях образования, волонтеров в учреждениях социальной сферы, отделы волонтерской деятельности общественных организаций, а также городские волонтерские организации. Одной из сфер деятельности, которую трудно представить без участия волонтеров, является организация крупномасштабных спортивных мероприятий. Участие молодого поколения в волонтерских движениях, целью которых является помощь в организации спортивных мероприятий носит воспитательную функцию, представляет прекрасную возможность приобщения студентов к ценностям Олимпийского движения, а также приобретения знаний и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. В условиях проведения в городе Казани Всемирной Универсиады – 2013 вопрос о подготовке волонтеров из числа студентов вузов является актуальным. Целью программы является образовательная и развивающая подготовка членов волонтерского движения из числа студентов вузов с целью формирования необходимых социальных и профессиональных компетентностей, связанных с оказанием услуг по организации Универсиады – 2013. Основные направления работы включают: вовлечение высших учебных заведений г. Казани и других городов Республики Татарстан в работу по реализации мероприятий, направленных на подготовку высококвалифицированных волонтеров Универсиады; отбор координаторов и волонтеров проекта; выделение групп волонтеров по направлениям их деятельности; создание и реализация специализированной программы обучения в рамках подразделений волонтерской деятельности; мотивирование и поддержание духа Универсиады среди представителей волонтерского движения. Программа подготовки волонтеров включает серию образовательных и воспитательных действий, реализованных на базу высших учебных заведений г. Казани и РТ и направленных на формирование личностно-профессиональных и культурологических качеств волонтера Универсиады 2013. Модель личности студента-волонтера представлена на рисунке.



Рис. Модель личности студента-волонтера

Волонтер международных спортивных мероприятий в первую очередь является посредником между культурами, представителем нашего города и страны. Такие качества как доброжелательность, коммуникабельность, толерантность, стрессоустойчивость, широкий кругозор, культура самопрезентации и культура речи необходимы волонтеру, чтобы установить контакт, понять и помочь представителю другой культуры. Деятельность волонтеров Универсиады – 2013 также будет напрямую связана с оказанием помощи в организации мероприятий, как спортивных, так и культурных, обслуживании спортсменов и гостей столицы, техническом обслуживании, осуществлении различных видов переводов и проведении экскурсий, следовательно, волонтер должен обладать серией профессиональных навыков в области выбранной специальности.

В результате анализа отчетов ряда последних олимпиад было выделено несколько сфер деятельности, в которых необходимо участие волонтеров: медицинская сфера (проведение допинг – контроля, медицинская помощь), техническое обслуживание и менеджмент (регистрация, аккредитация, администрация, обслуживание гостей мероприятий, техническое обеспечение), спортивные мероприятия (обслуживание мест проведения соревнований, обслуживание спортсменов), связь с общественностью и иностранные языки, специалисты языковой подготовки – осуществление разных форм переводов, гиды-экскурсоводы), общая сфера обслуживания (гостиничная и ресторанная сфера, обслуживание инфраструктуры, логистика). Отдельной областью знаний, которую должны освоить все волонтеры, независимо от их специализации, является история края и традиции, так как через общение с волонтерами гостям столицы предстоит познакомиться с нашим городом, уникальным своими историческими корнями, культурными и духовными ценностями. Особенностью волонтерского движения Универсиады – 2013 является необходимость создать такую волонтерскую систему, которая вторила бы принципам Олимпийского (Универсиадного) движения, поставила в одну линию неповторимый стиль Татарстана и общемировое наследие, что в свою очередь оставит Казанский след в международном Олимпийском движении. Таким образом, волонтеры способны сыграть позитивную роль в том, чтобы гости Казани смогли сохранить в своей памяти наилучшие впечатления о городе и самих татарстанцах. Помимо основной программы обучения крайне важной является разработка и осуществление ряда действий, направленных на сплочение коллектива волонтеров, поддержание духа волонтерского движения, повышение спортивно-оздоровительного воспитания молодежи, а также поддержание высокой мотивированности волонтеров на добровольческую деятельность. Примером мероприятий, целью которых является повышение мотивированности и содействие воспитанию волонтеров в духе приверженности идеям олимпизма и спорта, является организация встреч студентов с известными спортсменами, проведение серии игр/соревнований и круглых столов по тематике история спорта и универсиады и история города Казани, организация выез-

дных лагерей а также организация поездок в города проведения Универсиады с целью поощрения студентов и составления студентами-волонтерами своих проектов-предложений по применению полученных знаний при проведении универсиады в Казани в 2013 г.

Реализация проекта подразумевает создание рабочей группы по координированию действий по подготовке волонтеров Универсиады – 2013, организационных комиссий, временных творческих коллективов, состава обучающихся преподавателей и специалистов на базе школ, колледжей и вузов Казани и РТ. В группу ответственных по координированию студентов-волонтеров в вузах предполагается включить проректора по воспитательной работе и представителей студенческого совета. Активизация волонтерской деятельности в вузе является необходимым воспитательным аспектом, способствующим положительной мотивации студентов. Волонтерство представляет собой общественное явление добровольного характера в каком-либо деле людей, не имеющих подчас специальной подготовки. Здесь существует принцип взаимного обучения, который не только способствует повышению общего уровня участников движения, развитию их интересов, росту знаний, но также стимулирует развитие межличностных отношений в процессе совместной деятельности, формирует навыки поведения в той или иной социальной роли, т. к. один человек может являться как обучаемым, так и обучающимся. Это ведет в целом к развитию коммуникативных качеств и навыков личности к адаптации и личностному росту. Для многих в качестве решающего фактора выступает психологическая поддержка, освоение навыков общения, для кого-то возможность освоить большое количество видов деятельности, благодаря чему можно суметь выбрать именно ту профессию, которая является призванием.

УДК 37.013.095

Шарафеева Алсу Фатыховна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет», sharafeevaaf@mail.ru, Казань

**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМЫ НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

Sharofeyeva Alsu Fatykhovna

Candidate of pedagogy, professor of the chair of pedagogics, the Institute of pedagogics and psychology of the Tatar state university of Pedagogy and Arts, sharafeevaaf@mail.ru, Kazan

**THE ESSENCE AND STRUCTURAL CHARACTERISTICS
OF SCIENTIFIC METHODOLOGICAL SUPPORT OF HIGHER
SCHOOL EDUCATIONAL ACTIVITY**

Создание необходимых условий управляемости и эффективного развития воспитательного процесса в вузе, широкого охвата воспитательной деятельностью студентов, связано с разработкой его научно-методического обеспечения. Научно-методическое обеспечение процесса воспитания студентов в вузе включает в себя решение комплекса задач, направленных на придание ему качеств целенаправленности, концептуальной обоснованности, наличия четко структурированного менеджмента в сфере организации воспитательной деятельности в вузе, плановости и последовательности в развитии, вариативности содержания и видов воспитательной деятельности, диагностичности, обеспеченности штатом компетентных специалистов-воспитателей.

Опираясь на многолетний опыт непосредственного участия во внедрении целевых программ воспитания на базе Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, мы утвердились в определенном подходе к разработке их научно-методического обеспечения. В нашем понимании **научно-методическое обеспечение воспитательной работы в вузе** рассматривается как *система поэтапного продвижения к созданию воспитывающего пространства в образовательной среде вуза, в котором происходит личностно-профессиональное развитие и саморазвитие будущего педагога, специалиста-гуманитария*. Структурно данная система представлена в виде покомпонентно выстроенного процесса. Находясь в отношениях взаимозависимости, выделенные четыре компонента различаются по признаку функционального предназначения (рисунок).



Рис. Компоненты системы научно-методического обеспечения воспитательной работы в вузе

Первый компонент системы выполняет функцию концептуально-методологического обоснования воспитательной системы вуза, что позволяет выделить ценностные императивы формирования личности будущего учителя, специалиста-гуманитария; уточнить цель и задачи воспитания профессиональной личности; разработать структуру воспитательного пространства, наметить организационную структуру управления воспитательным процессом.

Следующий компонент научно-методического обеспечения функционально предназначен для осуществления проектирования содержания воспитательной деятельности в вузе, что включает в себя:

– уточнение принципов отбора содержания воспитательной деятельности (принципы вариативности, личностно ориентированного подхода, этнокультурной насыщенности, взаимосвязанной реализации воспитательного потенциала учебной и внеучебной деятельности и др.);

– проведение уровневой дифференциации вузовских программ воспитания (программы воспитания федерального и регионального уровня; программы воспитания, ориентированные на потребности развития самого вуза с учетом сложившихся традиций и интересов студентов; тематические инновационные (авторские) воспитательные проекты).

Функционально значимым является и третий компонент, предполагающий проведение этапа комплексного планирования организуемой в вузе воспитательной деятельности. Деятельность данного порядка включает в себя проведение анализа качества воспитательной работы по результатам прошлого учебного года; определение новых задач программы развития воспитания в вузе; подготовка комплекса планов воспитательной работы: организационно-управленческих мероприятий, плана ключевых воспитательных общеуниверситетских мероприятий, координационно-тематического плана факультетов и общих кафедр; плана повышения квалификации организаторов воспитательной деятельности.

Особая функция в системе научно-методического обеспечения воспитательной работы в вузе реализуется в рамках технологического компонента, что предполагает необходимость раскрытия процессуальных характеристик управления воспитательным процессом в вузе. Это означает, что **технология воспитания** позволяет представить целостный цикл (своеобразный алгоритм) совместной деятельности преподавателей и студентов по проектированию, организации и осуществлению воспитательного процесса, направленной на результативное решение совокупности конкретных воспитательных задач. В соответствии с классификацией воспитательных задач нами выделены четыре типа технологий, каждая из которых алгоритмизирует определенную последовательность действий по их разрешению: проектирования воспитательной системы в вузе; формирования стимулов личностно-профессионального развития и саморазвития студентов; социально-психологической поддержки личности студента; оценочно-аналитической деятельности в управлении воспитательным процессом.

В ниже приводимой таблице представлена характеристика каждого из выделенных типов технологий.

Таблица

Технологии научно-методического обеспечения воспитательной деятельности в вузе (этапы, достигаемые цели, средства)

I Технология проектирования воспитательной системы в вузе	Технология формирования условий личностно-профессионального развития и саморазвития студентов	Технология социально-психологической поддержки личности студента	Технология оценочно-аналитической деятельности в управлении воспитательного процесса
<ul style="list-style-type: none"> ➤ анализ достижений и недостаточности результатов воспитательного процесса прошедшего учебного года; ➤ уточнение стадии долгосрочных программ воспитания (федеральных, региональных) в новом учебном году; ➤ введение новых программ и планов воспитательной работы; ➤ утверждение нормативной, программной и планирующей документации на Ученом совете вуза и Совете по воспитательной работе. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ обеспечение условий профессионально-педагогического наставничества (реализация воспитательного потенциала образовательного процесса, функционирование института кураторства); ➤ развитие студенческого самоуправления (формирование культуры соучастия в управлении жизнедеятельности учебного заведения, создание условий для всемерного развития студенческой инициативы); ➤ социально-воспитательная практика (формирование позиции социально активного деятеля). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Обеспечение индивидуально-личностно подхода средствами диагностического обследования; ➤ индивидуальное и групповое консультирование; ➤ организация тренингов развития коммуникативной культуры; ➤ проведение коррекционно-профилактических тренингов; ➤ повышение культуры толерантных взаимоотношений преподавателей и студентов. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Систематическое отслеживание результатов воспитания (начальная, текущая, обобщающая диагностика); ➤ прогнозирование тенденций личностного развития в студенческой среде (позитивных и негативных); ➤ разработка разнообразного комплекса диагностических методик; ➤ разработка программ творческого развития, выявление слабых мест в воспитательной деятельности, коррекция действующих программ.

В качестве заключения хочется отметить, что успех реализации названных технологий в практике воспитательной деятельности вуза требует высокой культуры воспитания, которую несет в себе каждый преподаватель, не забывающий о том, что главное в стратегии вуза, как это образно определил С. И. Плаксий, быть студентоориентированным вузом [1, с. 21], что предполагает признание обучающихся в нем молодых людей полноправными и активными субъектами своей alma-mater.

Библиографический список

1. **Плаксий, С. И.** Стратегия развития российских вузов [Текст] / С. И. Плаксий // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 4. – С. 15–22.

УДК 378.14.014.13

Качалов Александр Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института, screamer-78@mail.ru, Шадринск

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Kachalov Alexander Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Science, assistant professor, head of the chair of the Second Foreign Language And Its Methods of Teaching, Shadrinsk State Pedagogical Institute, screamer-78@mail.ru, Shadrinsk

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE INDEPENDENCE OF FUTURE TEACHERS

Реформирование общества повлекло изменения и в высшей школе, что требуют поиска и совершенствования новых форм и методов обучения специалистов различного профиля. В сфере педагогической деятельности, где учитель выступает как творец, личность самобытная, ищущая, творчески активная, проблема личной активности, творческой самостоятельности является весьма актуальной. В этой связи доля самостоятельной, внеаудиторной формы обучения в общей системе профессиональной подготовки будущих учителей увеличивается, что ставит проблему формирования и развития творческой самостоятельности студентов в разряд актуальных, вызывает необходимость её глубокого исследования, придает ей особую значимость как в научно-теоретическом плане, так и в методическом.

Учителю принадлежит важная роль в процессе обучения школьников, формировании личности, способной к самореализации, жизнедеятельности. Поэтому проблема самостоятельности, творческой профессиональной состоятельности учителя, способного ставить учебные и творческие задачи и принимать решения, творчески осваивать и преобразовывать педагогическую действительность, самореализоваться в творческой деятельности становится задачей актуальной, одной из определяющих содержание вузовской педагогики на современном этапе ее развития. В связи с этим мотивация учения, личная инициатива и творческая самостоятельность студентов педвуза приобретает важнейшую роль в деле формирования и развития структуры личности учителя.

Анализ результатов подготовки учителей в педвузах показывает, что живой творческий процесс обучения часто подменяется «механическим» приобретением специальных знаний, умений и навыков. Формальное обучение в процессе подготовки будущего учителя без ориентационно-ценностной

мотивировки этой деятельности и развития творческого мышления не стимулирует у студентов формирование такого личностного качества, как творческая самостоятельность.

Развитие способности к творчеству и активизацию самостоятельности студентов – будущих учителей, мы рассматриваем с точки зрения теории деятельности, освещенную в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Запорожец, П. Я. Гальпериним и систематизированной М. С. Каганом. Важное значение для нашего исследования имеют работы по раскрытию творческого потенциала человека В. В. Абрамовой, Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреева, Д. Б. Богоявленской, И. П. Волкова, Н. Н. Волкова, В. В. Давыдова, О. А. Казанского, А. В. Мудрика, В. В. Полукарова, Л. А. Пономарева, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, Б. Д. Элькониной, Е. И. Щеплановой и др.

Всесторонний анализ научной литературы, а также диссертационных исследований показал, что проблема творческой самостоятельности не была предметом специального исследования. До сих пор в полной мере не разработана научно обоснованная и апробированная система организации и развития творческой самостоятельности студентов в целом, отсутствуют программы и методические материалы по организации деятельности, связанной с творческой самостоятельностью будущих учителей.

Между тем, мотивация учения, личная инициатива и самостоятельность студентов приобретают важнейшую роль в деле формирования и развития творческой личности учителя и в этом аспекте актуальность данной проблемы заключается в том, что от её нерешённости в значительной мере страдает качество подготовки будущего учителя.

Анализ научной литературы, имеющихся диссертационных исследований позволил определить творческую самостоятельность будущих учителей как качество развивающейся личности, ориентированной на активное приобретение знаний, умений и навыков и их творческое использование в учебной деятельности для создания творческой атмосферы в образовательном процессе школы при обучении детей.

Для того, чтобы сконструировать процесс развития творческой самостоятельности будущих учителей необходимо определиться с компонентами, представляющими собой структуру творческой самостоятельности. Как мы выяснили, творческая самостоятельность идентична самостоятельной творческой деятельности, которая по сути является созидательной деятельностью. Она включает в себя результаты деятельности, процесс, в котором эта деятельность осуществляется и в которой проявляются стиль деятельности, интерес к деятельности и перенос ее на конкретные задачи, требующие решения.

Если рассматривать структуру как внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленного его строением то структура творческой самостоятельности выступает как внутренняя упорядоченность,

согласованность взаимодействия элементов творческой самостоятельной деятельности, в которой элементы структуры творческой самостоятельной деятельности находятся во взаимосвязи. Они с помощью организации формирования и развития творческой самостоятельной деятельности, не только образуются и совершенствуются, но и приобретают способность экстраполяции и саморазвития в самой деятельности.

Исходя из данного утверждения, мы определяем структурные компоненты творческой самостоятельности следующим образом:

1) *когнитивный компонент*, который включает исследовательско-познавательные знания (совокупность знаний о научном поиске и собственно научных сведений о предмете творческого изыскания);

2) *творческий компонент*, содержание которого раскрывается через творческое воображение, побуждение к неординарному решению задач, импровизационное начало, способность к рефлексии;

3) *мотивационный компонент*, который содержательно отражает побуждение к творческой самостоятельности, проникновение в суть творческого решения проблемы, стремление к приданию новизны в способах достижения цели;

4) *деятельностный компонент* раскрывает специфический стиль самостоятельной деятельности, проявление способности к комбинированию знаний и умений, оперирование творческими умениями в ситуациях творческого поиска и презентации результата.

В целом структурная «композиция» творческой самостоятельности предстает как созидательная деятельность будущих учителей, в которой происходит актуализация творческих способностей, проникновение в сущность изучаемого, наличествует новизна суждений, выводов и практических применений.

Процесс развития творческой самостоятельности у будущих учителей мы рассматриваем как моделируемый, осуществляемый в рамках разработанной нами структурно-функциональной модели, в которой теоретико-методологические подходы являют собой методологический базис, определяющий общенаучный задел, стратегию и тактику развития творческой самостоятельности при реализации данной модели. Мы определили следующие теоретико-методологические подходы.

Системный подход является общенаучным методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов [6].

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволил: рассмотреть модель развития творческой самостоятельности как целостную систему; выявить составляющие компоненты модели, раскрыть диалектику их взаимосвязи; выявить условия эффективного развития творческой самостоятельности будущих учителей.

Личностно-деятельностный подход является ведущим направлением современного образования и занимает концептуальное положение в теории и практике, гармонично объединяя основные положения личностного ориентированного и деятельностного подходов. В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности [1]. В нашем исследовании личностно-деятельностный подход позволяет учесть индивидуальные особенности каждого студента включение его в деятельность, связанную с самостоятельным творческим поиском, способствует самореализации и личностному росту.

Рефлексивно-креативный подход в нашем исследовании обеспечивает проблемно-целевую постановку задачи в творческой деятельности, выбор методологии решения, поиск творческого аналога, осознание того, что существует лишь вероятность успешного решения, причем результат не предопределен и не неизвестен [4, с. 12].

Ситуационный подход (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури) концентрируется на том, что сформированность творческой самостоятельности будущего учителя определяется ситуацией, являющейся составной частью его возможностей. Ситуация складывается в зависимости от влияющих на нее в пространстве и времени факторов, следовательно развитие творческой самостоятельности может характеризоваться прерывностью. Такой подход дает возможность более глубоко изучить подлинное развертывание потенциальных возможностей и замыслов будущего учителя, сущностного определения относительно его творческой самостоятельности.

В нашем исследовании ситуационный подход дает возможность: обосновать необходимость осуществления процесса развития творческой самостоятельности у будущих учителей с использованием комплекса ситуативных задач, описывающих основные моменты организации теоретической и практической деятельности преподавателя; выявить набор обстоятельств, которые оказывают влияние на процесс развития творческой самостоятельности у будущих учителей.

Следуя указанным подходам мы разработали модель развития творческой самостоятельности будущих учителей, которая включает взаимосвязанные компоненты:

Целевой компонент обусловлен тем, что сознательная цель в деятельности будущих учителей определяет выбор способов и действий, выступает как средство управления и сверки результатов действий с ожидаемым результатом творческой деятельности. Исходя из структуры творческой самостоятельности, мы выделили следующие задачи по ее развитию: развитие мотивационно компонента; формирование деятельностного компонента; формирование творческого компонента и развитие эмоционального отношения к творческой деятельности как самостоятельному виду деятельности.

Эти задачи решаются в процессе педагогического взаимодействия двух субъектов образовательного процесса: преподавателя и студента (будущего учителя). Эффективность этого взаимодействия в значительной степени

определяется способностью педагога предоставить будущему учителю тот уровень самостоятельности, к которому он готов в данный момент.

Содержательной основой такого взаимодействия являются структурные компоненты творческой самостоятельности у будущих учителей. В первую очередь необходимо сформировать ценностное отношение к образованию, познавательные стимулы и мотивы достижения успеха, стремление к овладению избранной профессией. Это требует организации самого преподавания не как трансляции информации, а как активизации и стимуляции процессов осмысления учения.

Содержательный компонент раскрывает суть творческой самостоятельности и определяет ее существенное отличие от других видов самостоятельности. Существенными признаками творческой самостоятельности являются самостоятельный поиск в решении проблемы, исследование новизны предмета и объекта и проектирование его нового состояния в нетрадиционном виде, продуктивность и гибкость мышления, связанная с созданием образца.

Содержательный компонент модели направлен на формирование у будущих учителей ведущих дидактических знаний, общеучебных, интеллектуальных, технологических и коммуникативных умений и навыков на основе саморегулируемой учебно-профессиональной деятельности и развитие на этой основе творческой самостоятельности.

Технологический компонент обусловлен тем, что развитие образовательной самостоятельности подчинено выбору методов и приемов развития творческой самостоятельности, обеспечивающих методическую сторону процесса и алгоритм вхождения будущего учителя в процесс творческого самообразования, с одной стороны, и технологический алгоритм развития творческой самостоятельности со стороны преподавателя.

Составляющей модели является направленность на преимущественное развитие стремления к эмоциональной и интеллектуальной насыщенности от получаемого результата творческой деятельности и самостоятельного поиска решения творческой задачи, организацию систематического выполнения студентами творческих заданий; создание у них волевых установок путем постановки реально достижимых целей; переход от контроля педагога к самоконтролю, что способствует созданию положительного эмоционального фона образовательного процесса.

Процесс развития творческой самостоятельности будущих учителей осуществляется по следующим этапам. Целью *начального этапа* является актуализация творческой самостоятельности студентов. *Основной этап* предполагает активизацию практико-деятельностной подготовки будущих учителей, организацию регулярного выполнения ими постоянно усложняющихся самостоятельных творческих заданий. *Заключительный этап* – контрольно-оценочная деятельность педагога направлена на включение рефлексивных действий студентов в оценку собственной творческой деятельности.

Результативно-оценочный компонент – результатами процесса разви-

тия у будущих учителей творческой самостоятельности являются достигнутые уровни ее сформированности. Для данного компонента модели важным является выявление уровней, на которые будет ориентирован конечный результат. Мы выявили уровни сформированности будущих учителей компонентов творческой самостоятельности. *Высокий уровень* характеризуется умением самостоятельно ставить цель, планировать и творчески осуществлять учебно-профессиональную деятельность, определять проблемы и искать способы их решения, делать выводы и обобщения, выдвигать предложения, осуществлять самоконтроль; устойчивым проявлением активности в процессе теоретического и практического обучения. *Средний уровень* – регулярное проявление активности и отдельных элементов творчества в учебной деятельности, на отдельных этапах прибегая к помощи преподавателя; применение полученных знаний и умений в наиболее типичных ситуациях. *Низкий уровень* творческой самостоятельности – это элементарное восприятие и механическое повторение учебно-профессиональных действий по образцу при постоянном контроле и руководстве со стороны преподавателя.

Для реализации модели развития творческой самостоятельности будущих учителей мы выявили педагогические условия, которые обеспечивают эффективное развитие формируемого свойства и качества личности, в качестве которых мы определили: включение будущих учителей в разнообразные формы и виды творческой деятельности, предполагающее, что студенты вовлечены в учебную, познавательную деятельность, связанную с творческим поиском и созданием творческого результата; обогащение содержания образования приемами и методами, оказывающими влияние на мотивационную, волевую, эмоциональную и деятельностьную сферы личности: рефлексивно-стимулирующие, мотивационно-стимулирующие, деятельностьно-организующие; насыщение учебно-познавательного процесса творческими заданиями, формирующими творческую самостоятельность студентов: задания на рефлексивную догадку, интеллектуальный поиск, творческую интерпретацию, фасцинирование и пр.

Мы считаем, что эффективность процесса развития творческой самостоятельности на фоне выделенного комплекса педагогических условий будет выше, если будет разработано содержание педагогической поддержки и педагогического содействия этого процесса, способствующих упорядочению творческой деятельности будущих учителей. При этом педагогическая поддержка осуществлялась как составная технологии развития творческой самостоятельности будущих учителей и состояла из различных способов перехода от одного шага овладения компонентами творческой самостоятельности к следующему. Будущим учителям предоставляется право выбора способа выполнения творческого задания, создания творческого продукта, творческого проекта. Особенностью при выполнении творческих самостоятельных заданий и решения задач является не принятие готового образца, а постановка предположений, гипотез, обсуждение наиболее целесообраз-

ных путей решения проблемы.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование подтвердило эффективность комплекса педагогических условий развития творческой самостоятельности будущих учителей.

Библиографический список

1. **Зеер, Э. Ф.** Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект [Текст] / Э. Ф. Зеер – Екатеринбург, 2001. – 51 с.
2. **Исаева, Т. Е.** Формирование самостоятельности как интегрального качества личности подростков [Текст]: дис...канд. пед. наук / Т. Е. Исаева – Ростов н/Д, 1990. – 227 с.
3. **Исаева, Т. Е.** Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе [Текст]: монография / Т. Е. Исаева – Ростов н/Д: РГУПС, 2003. – 312 с.
4. **Карпов, А. О.** Роль науки в современном образовании [Текст] / А. О. Карпов // дополнительное образование. – 2002. – № 1. – С. 12.
5. **Морозова, С. И.** Формирование функциональной самостоятельности будущих педагогов в процессе социального проектирования [Текст] / С. И. Морозова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2007. – № 6.
6. **Юдин, Э. Г.** Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / Э. Г. Юдин – М.: Эдиториал УРСС, 1977. – 444 с.

УДК 378

Качалов Дмитрий Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмент в образовании Шадринского государственного педагогического института, seca73@mail.ru Шадринск

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Kachalov Dmitriy Vladimirovich

Post-graduate student Shadrinsk State Pedagogical Institute, seca73@mail.ru, Shadrinsk

THEORETICAL-METHODOLOGICAL GROUND OF THE INTEGRAL PEDAGOGICAL KNOWLEDGE FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS

В связи с концепцией российского образования на сегодняшний день предъявляются новые требования к подготовке специалистов. В Законе об образовании, в «Национальной доктрине образования Российской Федера-

ции», в качестве основной цели профессионального образования выступает подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту. Современные требования к выпускникам вузов высоки, программа специалиста складывается из многих составляющих. При этом важным компонентом становится наличие педагогической составляющей образованности выпускников педагогического вуза, которая подразумевает наличие глубоких знаний о личности учащегося, наличие социально-педагогической и психолого-педагогической подготовки, готовность к достижению взаимопонимания, учету личностного потенциала каждого ребенка.

Основой педагогической образованности являются обобщенные педагогические знания, иерархически ведущее место, в которых занимает целостное педагогическое знание, обладающее высокой степенью обобщенности и переноса, отражающее наиболее существенные признаки объектов и явлений педагогической действительности, характеризующееся наличием широких внутрисистемных и межсистемных связей и выполняющее методологическую и мировоззренческую функции. В связи с этим качество подготовки будущего учителя во многом определяется тем, насколько глубоко он овладел целостным педагогическим знанием.

Постановка актуальности формирования целостного педагогического знания обуславливает выбор теоретико-методологических оснований для построения концепции.

Теоретико-методологические основания – важнейший атрибут любой концепции, поскольку они определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем [8]. В качестве теоретико-методологических оснований исследования проблемы выступает, как правило, совокупность соответствующих методологических подходов, т. к. во-первых, они предназначены для исследования качественно различных объектов в определенном общем для них аспекте (структурном, функциональном, информационном и т. д.), и, во-вторых, им присущи особенности конкретно-научного и философского знания, благодаря чему они являются связующим звеном специально-научных областей с философией.

Методологический подход И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин определяют как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [1, с. 74]. Выбор тех или иных подходов для исследования определяется спецификой изучаемого феномена.

Наиболее продуктивной в настоящее время считается идея взаимодействия, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений, предложенная Н. М. Яковлевой [9]. Суть

состоит в том, что педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, а значит, необходимо применение комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемых явлений. Каждый подход в исследовании играет роль общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии или практико-ориентированной тактики.

На роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выбираются подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. В нашем исследовании значимыми в этом плане являются системный и личностно-деятельностный подходы. В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию, назначение которых заключается в раскрытии особенностей практического использования изучаемого феномена, определении механизмов и процедур достижения научной цели. На роль практико-ориентированной тактики в нашем исследовании был выбран компетентностный подход.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [6, с. 4]. Системный подход является методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов. Методология системного подхода представлена в трудах А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В. П. Беспалько, Ю. Л. Кошаржевского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, В. А. Якунина. Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, определения средств ее решения, способствует улучшению организации исследования и анализа систем и подсистем, направленных на решение исследуемой проблемы.

Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изучаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних системообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта. Поэтому обязательным результатом использования системного подхода является описание указанных характеристик исследуемого феномена, в нашем исследовании – формирование целостного педагогического знания у будущих учителей, для чего необходимо провести ряд теоретико-методологических процедур:

– формализация целевых ориентаций процесса формирования целостного педагогического знания у будущих учителей, которые обеспечивают четкое определение эталонных ориентиров в содержании этого процесса и степени его эффективности;

– выбор теоретико-методологических оснований, позиционирующих ракурс изучения проблемы формирования целостного педагогического знания у будущих учителей и определяющих сущностное наполнение создаваемой системы;

– обоснование компонентного состава модели формирования целостного педагогического знания у будущих учителей, раскрывающего специфику образовательного процесса в условиях ее функционирования;

– установление внутрисистемных связей и характеристика особенностей взаимодействия системы с внешней средой;

– определение системообразующих факторов, обеспечивающих ее целостность, возможность функционирования и получения запланированных результатов;

– определение перспектив развития системы и особенностей использования.

Определение целевых ориентаций формирования целостного педагогического знания у будущих учителей в содержательном аспекте требует выбора технологии целеполагания. Анализ научной литературы по этому вопросу (Ю. А. Конаржевский [5], Б. Блум [3], И. Я. Лернер и И. К. Журавлев [7]) позволил определить приемлемую технологию целеполагания для нашего исследования - подход декомпозиции основной цели Ю. А. Конаржевского.

Общая цель декомпозируется на подцели с учетом следующих требования: формулировка исходной цели должна давать операционное описание конечного результата; ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей; декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня; формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения; цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее верхнего уровня; формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения; цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению; построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

Учитывая данные требования, основной целью формирования целостного педагогического знания у будущих учителей выступает обеспечение развития потенциальной активности будущего учителя, его готовности и стремления к осуществлению продуктивной познавательной деятельности по усвоению целостного педагогического знания, вооружение его совокупностью психолого-педагогических знаний, умений, навыков и опыта. Декомпозиция проявляется в области выделения компонентов целостного педагогического знания и в необходимости уделить внимание каждому из них: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Системный подход применительно к процессу формирования целостного педагогического знания у будущих учителей проявляется в его рассмот-

рении как системы, обладающей целостностью, состоящей из целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов.

Системный подход в различных его модификациях в нашем исследовании был использован: *как необходимый методологический инструмент* – способ научного познания целостного педагогического знания (изучение его как системы, обладающей целостностью, наличием взаимосвязанных компонентов); *как теоретико-методологический принцип*, с помощью которого разрабатывается модель процесса формирования целостного педагогического знания у будущих учителей через выявление составных элементов, входящих в систему, определение уровня развития данных элементов; установление связи между элементами и другими системами, определение интегративных факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие системы; установление коммуникативных связей с социальной средой, как на макро-, так и на микроуровнях; определение содержания, принципов и условий, движущих сил развития и функционирования системы; *как методологическое условие* формирования целостного педагогического знания у будущих учителей через передачу педагогических знаний, формирование умений и навыков педагогической деятельности, оказание помощи в приобретении опыта будущей профессионально-педагогической деятельности.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассматривать процесс формирования целостного педагогического знания у будущих учителей как целостную систему; выделить системообразующий фактор формирования целостного педагогического знания у будущих учителей, т. е. цель и результат; выявить составляющие компоненты процесса формирования целостного педагогического знания у будущих учителей (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный), раскрыть диалектику их взаимосвязи; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы; осуществить отбор содержания образования для достижения поставленной цели – формирования целостного педагогического знания у будущих учителей, выбор образовательных средств в соответствии с поставленной целью.

Личностно-деятельностный подход (В. С. Безрукова, В. В. Давыдов, К. М. Дурой-Новакова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. И. Ильясов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. В. Петровский, К. К. Платонов, Е. И. Рогов, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, Д. Г. Эльконин и др.) выступает в качестве новой парадигмы и является ведущим направлением современного образования. Личностно-деятельностный подход гармонично объединяет основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Личностный подход в педагогической науке провозглашает уважение, доверие, опору на положительное в участниках образовательного процесса; означает признание субъективности и уникальности каждого обучающегося, создание условий для формирования у каждого позитивной Я-концеп-

ции; обеспечивает пребывание в позиции сотрудничества, снятие педагогического давления и принуждения [2].

Деятельностный подход дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия; позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность; определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности; выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека [8].

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ученика посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту личности. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, но также и обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Таким образом, личностно-деятельностный подход заключается в учёте личностного компонента (учёт половозрастных, индивидуально-психологических, национальных и других особенностей обучаемого в контексте содержания и формы учебных заданий, через характер общения с учащимся в целях развития его личности) и деятельностного компонента, отражающегося в общепедагогическом плане через положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика, а также активности обучаемого в общепсихологическом ключе – теории деятельности, личностно-деятельного опосредования, теории учебной деятельности.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании выступает как: *необходимый методологический инструментарий* в процессе изучения педагогических дисциплин студентами в процессе формирования целостного педагогического знания у будущих учителей (воспитание личностно-деятельностной активности студентов и способствование дальнейшему развитию их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик); *теоретико-методологический принцип* с позиции педагога означает организацию и управление целенаправленной деятельностью будущих учителей через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения учебных задач в контексте направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности по проблеме осуществления продуктивной познавательной деятельности; с позиции будущих учителей личностно-деятельностный подход в процессе формирования целостного педагогического знания у будущих учителей способствует воспитанию саморегуляции,

самооцениванию; *методологическое условие* формирования целостного педагогического знания у будущих учителей через самооценивание и саморазвитие своей личности в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности и деятельности по усвоению целостного педагогического знания и организации субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, взаимовыгодном диалоге.

Значение личностного подхода в нашем исследовании заключается в том, что он обеспечивает: акцентирование внимания в процессе формирования целостного педагогического знания у будущих учителей на становлении их как активных субъектов, реализующих свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность; создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств формирования целостного педагогического знания, рефлексии результатов; характер взаимодействия, сопровождает сотрудничество, открытость, доверие; содержание процесса формирования целостного педагогического знания у будущих учителей, которое устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение; самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Значение деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассмотреть особенности деятельности будущих учителей и преподавателя в процессе формирования целостного педагогического знания у будущих учителей в их взаимодействии; определить, что деятельность студентов и преподавателей в процессе формирования целостного педагогического знания носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса; утверждать, что деятельность преподавателя по формированию целостного педагогического знания у будущих учителей основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное раскрытие творческого потенциала студентов; обосновать формирование целостного педагогического знания у будущих учителей как процесс, основанный на активности самих будущих учителей.

Компетентностный подход. В отечественном образовании переход к компетентностному подходу обусловлен тем, что основополагающим фактором современной парадигмы образования является повышение качества обучения будущих специалистов [4, с. 35].

В нашем исследовании компетентностный подход выступает как: *необходимый методологический инструментарий* в процессе изучения педагогических дисциплин студентами в процессе формирования целостного педагогического знания у будущих учителей (обогащение знаний за счет интегративной картины формируемого знания в содержании педагогических дисциплин); *теоретико-методологический принцип* с позиции педагога означает разработку интегративного содержания педагогических дисциплин и включенность студентов в освоение целостного педагогического

знания на основе решения ситуативных задач, содержащих необходимость решения с позиции целостности; *методологическое условие* формирования целостного педагогического знания у будущих учителей через организацию продуктивной познавательной деятельности и ее проецирование на профессионально-педагогический «пласт» будущей профессионально-педагогической деятельности.

Компетентностный подход в нашем исследовании помогает раскрыть содержание и структуру целостного педагогического знания в контексте профессионально-педагогической компетентности будущих учителей, определить роль данного феномена в контексте педагогической деятельности, более эффективно подойти к формированию целостного педагогического знания через выбор способов и приемов, форм.

Выделенные подходы к формированию целостного педагогического знания у будущих учителей находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, обнаруживают между собой единство, определяя совокупность принципов к организации рассматриваемого процесса.

Библиографический список

1. **Блауберг, И. В.** Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин – М.: Наука, 1973. – 271 с.
2. **Качалова, Л. П.** Возрастная педагогика: личностная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Л. П. Качалова – Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2003. – 203 с.
3. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта [Текст] / М. В. Кларин – М.: Знание, 1986. – 80 с.
4. **Куприна, Т. В.** Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов менеджеров при изучении иностранного языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Куприна – Екатеринбург, 2006.
5. **Конаржевский, Ю. А.** Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Ю. А. Конаржевский – Челябинск, 1980. – 390 с.
6. **Панченко, В. М.** Теория систем: методологические основы [Текст] / В. М. Панченко – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.
7. **Прогностическая** концепция целей и содержания образования [Текст] / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 131 с.
8. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
9. **Яковлева, Н. М.** Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева – Челябинск, 1992. – 403 с.

УДК 371.035:612.17.2

Свиридов Сергей Викторович

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры медицины Кузбасской педагогической академии, medim-SV@yandex.ru, Новокузнецк

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ГОРОДСКИХ
И ИНОГОРОДНИХ ПЕРВОКУРСНИКОВ
ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**

Sviridov Sergey Viktorovich

Candidate of medical sciences, senior lecturer at the chair of medicine of the Kuzbass pedagogical academy, medim-SV@yandex.ru, Novokuznetsk

**OF SOCIAL-ADAPTATION THE URBAN AND OTHER TOWNS
FIRST-YEAR STUDENTS IN THE HUMANITARIAN HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Студенческая жизнь начинается с первого курса. Именно поэтому эффективная и успешная адаптация первокурсников к учёбе в вузе и студенческой жизни – залог дальнейшего формирования не только будущего специалиста, но и человека. Этим определяется исследовательский и практический интерес к изучению разнообразных проблем первокурсников, в том числе и вопросы социальной адаптации «вчерашних» школьников.

Цель настоящей работы состояла в изучении особенностей адаптации к студенческим условиям у городских и иногородних студентов в современных условиях.

Опрошены были первокурсники Кузбасской государственной педагогической академии в первом семестре методом анкетирования, сплошной выборкой.

Разработанная для опроса студентов анкета включающая в себя определённый перечень вопросов [1]. Анкета построена таким образом, что аспекты адаптации к социальной жизни характеризуются с нескольких позиций. Оценивался ряд объективных условий, т. е. особенности его жилья, наличие своей комнаты и т. п. Важным моментом является и тот, с кем проживает студент во время учёбы в вузе. В заключении оценивалась личностное отношение к адаптации студенческой жизни. Рейтинг ответов на вопросы является максимально объективным, поскольку при оценке во внимание принимается только ответы в реальной обстановке.

В обследовании приняли участие 285 студентов, из них 244 студента очной формы обучения (факультеты ПиП, ИФ, ДиК ПиП, ФМФ, ФРЯиЛ). Среди поступивших на первый курс студентов большинство из них коренные жители Кемеровской области, лишь 8,1% студентов – бывшие мигранты из республик ближнего зарубежья, однако все они давно адаптировались к новым условиям проживания (средний возраст проживания 8±3 года) и их социальный статус позволяет отнести эту категорию населения к городским жителям. Количество студентов проживающих и обучающихся в городе составило 52,6%, а жителей приехавших на учёбу из городов и районов

области – 47,4%. Можно сказать о приблизительно равном количестве, соотношение городских и иногородних первокурсников 1,1:1,0.

Иногородние студенты – перспективная социальная категория городского населения, они представляют собой профессиональный и человеческий ресурс для развития Кемеровской области. Поэтому мигрантская среда студенчества интересна с социологической точки зрения, а её изучение может обнаружить значимые социальные явления.

Подавляющее большинство опрошенных (91,9%) были студенты женского пола, потому что они больше склонны получить гуманитарное образование.

Студенчество – это единственная категория населения, где возрастные границы чрезвычайно узкие: студенты – первокурсники очной формы обучения имеют подростковый возраст до 18 лет (48%) и юношеский (52%). В этот период ещё не полностью завершено физическое развитие. У 25% юношей и 10% девушек в возрасте 18 лет не завершён рост тела в длину; нарастание мышечной массы и мышечной силы у большинства студентов завершается к 19–20 годам. Кроме того, это самый трудный период психологического развития, формирования воли, сознательности, нравственности [2, с. 62]. Студенты – заочники не испытывают таких проблем, их средний возраст составил $25,5 \pm 2$.

Общеизвестно, что условия проживания студентов, их изменения влияют на процесс приспособления к студенческой жизни, к условиям обучения в вузе, где студент встречается с новой структурой учебного заведения, новым коллективом и формой обучения, порой с непривычными для него формами общения и взаимоотношения. Все эти затруднения включает в себя социальная адаптация. Главенствующую роль в адаптации играют жилищные проблемы, от которых зависит степень адаптированности студента к новым нагрузкам, особенно в период сессии. При прочих равных условиях здесь в выигрышном положении оказываются студенты проживающие в городе, в привычной домашней обстановке, где не нужно приспосабливаться к новым бытовым условиям, которые могут оказаться гораздо дискомфортнее прежних.

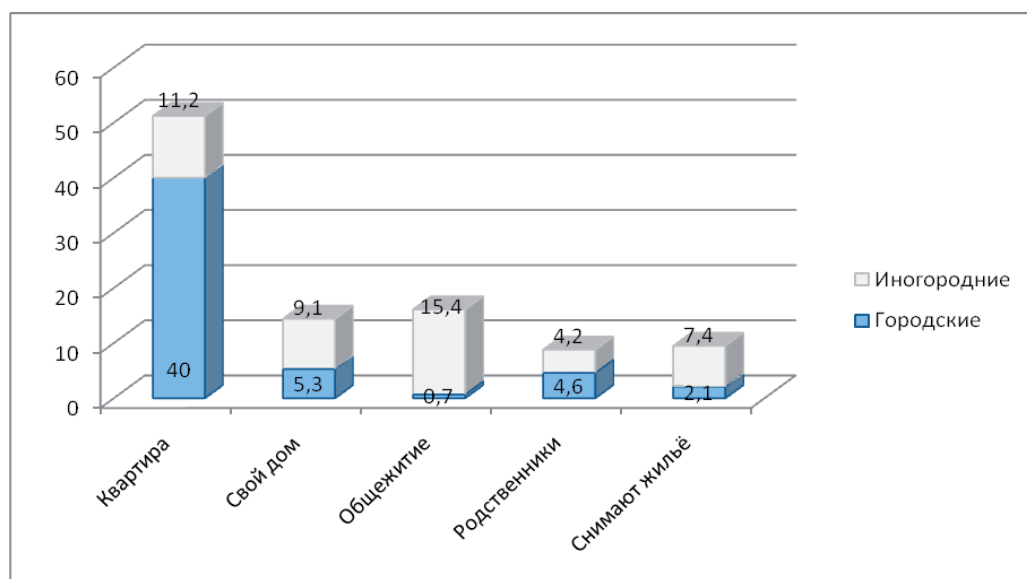


Рис. 1. Условия проживания студентов, в % от общего числа

Как видно из рис. 1, условия проживания первокурсников Куз ГПА довольно хорошие 51,2% первокурсников проживает в коммунальной квартире, а 14,4% в собственном доме, из них 20,3% иногородних студентов, которые практически каждый день ездят на занятия и тратят на дорогу более часа времени. В общежитии проживают 46 студентов, из них только двое городских жителей, проживающих в общежитии в гражданском браке. У родственников проживают 8,8% всех студентов.

Снимают жилье 9,5% всех студентов, число иногородних студентов снимающих жилье большинство – 7,4% (21). Это те студенты, которым не досталось места в общежитии, либо нет желания в нём проживать и материальные возможности позволяют снять отдельную квартиру.

Следует отметить, что 82% городских студентов (123) имеют свою комнату, среди иногородних студентов их процент составил 44,4 (60 студентов), что несомненно отражается на процессе адаптации к учебному процессу. Не имеют своей комнаты соответственно 18% городских и 55,6% иногородних студентов.

Следующая проблема жизни студенчества, которая играет немаловажную роль в адаптации к студенческой жизни, это с кем проживают наши студенты.

Большая часть студентов 180 человек – 63,1% проживает с родителями, естественно, что этот процент у местных жителей больше (44,9%), а у иногородних всего 18,2%. Считают себя самостоятельными 7,4% студентов (рис. 2). На первом курсе в гражданском браке проживают 3,9% студентов, этот процент был получен за счёт студентов – заочников, у которых зрелый возраст. С родственниками проживает 8,4% студентов, из них 5,3% иногородних.

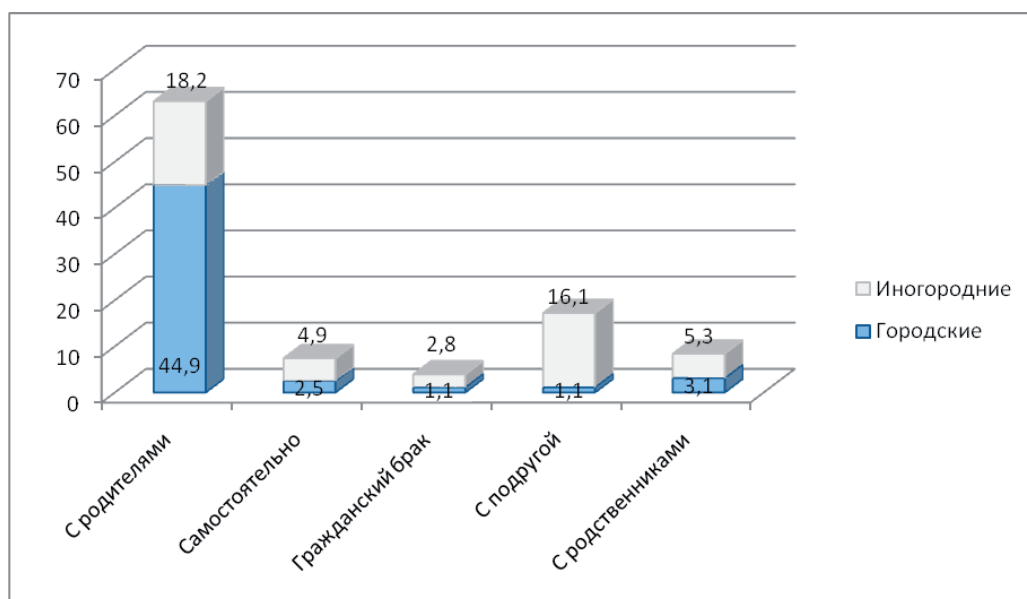


Рис. 2. С кем проживают студенты, в % от общего числа

Безболезненно прошёл процесс адаптации у 57,5% студентов (рис. 3). Более утвердительно ответили, что адаптировались к студенческой жизни – 29,1% всех студентов, где доля иногородних студентов была даже выше – 16,5%. Не смогли адаптироваться всего 3 студента, из них два иногородних подростка и одна студентка заочного отделения, вероятно неспособность к адаптации связана с её возрастом (50 лет) и бытовыми проблемами.

Затруднительной оказалась самооценка у 5,9% студентов, это свидетельствует о том, что эта часть первокурсников вообще не задумывалась об этой достаточно важной жизненной проблеме.

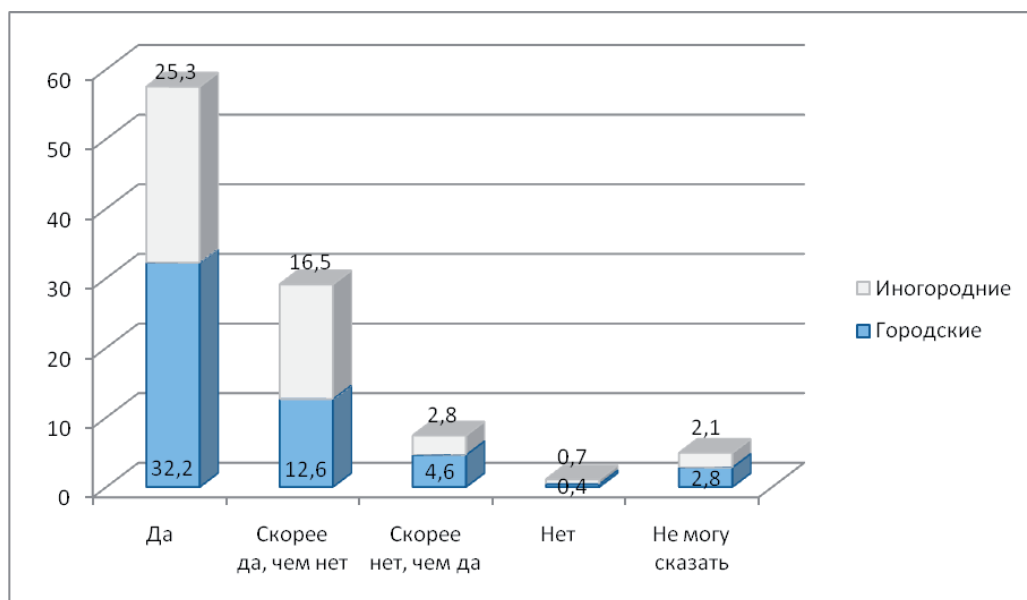


Рис. 3. Адаптация к студенческой жизни, в % от общего числа

Адаптационные процессы в студенческой среде происходят постоянно, их непрерывность приводит к изменению в социальных условиях существования студенческого сообщества, а отсюда и в самих студентах.

В современных условиях возможно выделить два вида адаптационных процессов. Первый из них составляют процессы, связанные с резкой сменой «вчера» школьника своей социальной среды. К данному ряду процессов относится адаптация иногородних студентов к условиям обучения в вузе. Студенту приходится вживаться в иную культурную среду. Второй вид социальной адаптации связан с изменившимися макросоциальными условиями обучения в вузе. Данный вид социальной адаптации студентов в настоящее время меняется вместе с социальными явлениями протекающими в нашем обществе. В современных условиях важно преодолевать стереотип бесплатности образования, особенно высшего. В этих случаях находят развитие концепции вложения «социального» капитала, прибыльность вложения инвестиций в образование, тем самым образование становится довольно затратным в социальной жизни общества.

Современный темп жизни студенческой молодёжи, информационные перегрузки и разного рода конфликты порождают состояние стресса и возникает значимость изучения механизмов адаптации, т. е. оптимального приспособления к условиям окружающей среды. Основной целью адаптации является сохранение функционального единства индивида и обеспечение оптимальных возможностей его деятельности для достижения имеющихся потребностей [3, с. 73].

Выводы:

1. Большинство студентов первого курса 65,6% проживает с родителями в собственной квартире или своём доме.
2. У 64,2% студентов-первокурсников имеется своя комната.
3. Большая часть студенческой молодёжи – 86,6% легко перенесла процесс адаптации к вузовскому образованию.
4. Наиболее сложной и продолжительной оказалась адаптация у большинства иногородних первокурсников очной формы обучения, проживающих в общежитии.

В заключении следует отметить, что проведённый этап социального исследования позволил выявить слабое звено к адаптации к студенческой жизни и их относительную выраженность в группе иногородних студентов, что является основанием для проведения следующего этапа работы, где предполагается оценить влияние индивидуально-психологические особенностей первокурсников на учебный процесс.

Библиографический список

1. **Свиридов, С. В.** Метод анкетирования общественного здоровья населения и его медико-социальных проблем [Текст] / С. В. Свиридов // Новые технологии. Человек. Природа. Медицина.: Сборник материалов Межрегиональной конференции. – г. Новокузнецк: РИО Куз ГПА, 2005. – С. 52–64.
2. **Кучма, В. Р.** Гигиена детей и подростков [Текст] / В. Р. Кучма – М. Медицина, 2003. – 384 с.
3. **Корабельникова, Е. А.** Особенности психологической адаптации при общесивно-компульсивных расстройствах [Текст] / Е. А. Корабельникова, Л. Н. Куценко // Журнал неврологии и психиатрии М.: – 2008 – Том 108. – № 3. – 2008. С. 73–74.

Биндалева Лариса Владимировна

Преподаватель АОУ СПО ТО «Ишимский политехнический техникум», аспирант ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», vesna@ishim.ru, vesna012@yandex.ru, Ишим

**АНАЛИЗ И СИНТЕЗ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Bindalyova Larissa Vladimirovna

Teacher of the Ishim polytechnical school, post-graduate student of the P. P. Yershov Ishim state pedagogical institute, vesna@ishim.ru, vesna012@yandex.ru, Ishim

**ANALYSIS AND SYNTHESIS AS COMPONENTS
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE
TECHNICAL SPECIALISTS**

Современный этап модернизации профессионального образования определяется внедряемым компетентностным подходом, предполагающим новую трактовку содержания образования и его результатов. Кроме этого, компетентностный подход подразумевает формирование у студентов определенной позиции в процессе обучения. В его основе лежит необходимость формирования целостной системы универсальных умений, способности к самостоятельной деятельности.

Одним из основных результатов подготовки выпускника является профессиональная компетентность.

Профессиональную компетентность определяют, как уровень образованности и общей культуры личности, характеризующейся овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности.

Профессиональная компетентность специалистов любого профиля включает такие составляющие, как:

– *специальная* – высокий уровень знаний техники и технологий, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

– *социальная* – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур и религий;

– *психологическая*, обусловленная пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации

профессионализм остается частичным, неполным;

- *информационная*, включающая в себя владение новыми информационными технологиями;

- *коммуникативная*, предполагающая знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

- *экологическая* компетентность, основанная на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

- *валеологическая* компетентность, означающая наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни [1, с. 22].

Основными видами деятельности специалиста технического профиля являются производственно-технологическая, организационно-управленческая.

Перечисленные выше составляющие профессиональной компетентности тесно связаны с основными видами деятельности техника.

Как в сфере профессиональной деятельности, так и в сфере организационно-управленческой деятельности, специалист технического профиля постоянно имеет дело с большими объемами информации. Так же он должен планировать и организовывать работу коллектива исполнителей, выбирать оптимальные решения при планировании работ в условиях нестандартных ситуаций. Техник должен иметь представление об особенностях трудовых правоотношений в обществе, особенностях профессиональной этики и психологии делового общения. Он должен стремиться к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю), к творческой самореализации, обладать высоким уровнем знаний, умений и навыков.

Все составляющие профессиональной компетентности специалиста технического профиля тесно связаны с интеллектуальной деятельностью. А так как в основе любого вида интеллектуальной деятельности лежат операции анализа и синтеза, то их развитие через формирование устойчивых аналитико-синтетических навыков мышления будет способствовать повышению уровня профессиональной компетентности будущего специалиста. Поэтому от уровня сформированности аналитико-синтетической компетентности будет зависеть последующая профессиональная деятельность выпускника.

Аналитико-синтетическая компетентность составляет основу когнитивной (познавательной) компетентности.

Анализ и синтез, являются основными приемами в мыслительных операциях. В случае, если обучаемые овладеют такими общими методами познания, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и т. д., то у них будут выработаны умения свободно оперировать знаниями и превращать последние в инструмент, средство познания.

Основными логическими формами, в которых реализуется мысль, принято считать аналитическую и синтетическую деятельности ума, т. е. такие, которые сначала разлагают воспринимаемый мир на отдельные элементы, а затем строят из этих элементов новые образования, помогающие лучше разбираться в окружающем.

Аналитико-синтетическая деятельность с точки зрения психических процессов представляет собой способ познания объектов. В соотношении с умственной деятельностью аналитико-синтетическая мыслительная деятельность приводит к новым знаниям и одновременно к формированию все более обобщенных и эффективных приемов мышления.

Анализ, как категория учебных целей в когнитивной области – это умение студентами так разбирать материал на составляющие, чтобы в результате этого четко выступала его структура. Выполняя анализ, обучаемые выделяют части целого, выявляют связи между ними, и тем самым осознают принципы организации целого.

Большинство исследователей процесс анализа связывают с синтезом [2, с. 26]. Они представляют его как непрерывный процесс добывания новых данных посредством постоянного соотношения условий с требованиями задачи, где каждое звено этого процесса определено его предыдущим ходом.

Синтез (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание, составление) – мысленное соединение в единое целое частей предмета или его признаков, полученных в процессе анализа, которое осуществляется как в практической деятельности, так и в процессе познания [2, с. 27].

Синтез включается в познавательную деятельность во множестве различных форм. Любой процесс образования понятия включает процесс синтеза, поскольку основан на единстве процессов анализа и синтеза. Эмпирические данные исследования объекта синтезируются при их теоретическом обобщении. Как отмечается в философии, в теоретическом научном знании синтез выступает в форме взаимосвязи теорий, которые либо относятся к одной предметной области, либо представляют собой объединение конкурирующих в определенных аспектах противоположных теорий.

На основе анализа и синтеза базируется такое качество, как предвидение. По роду своей деятельности специалист технического профиля должен предвидеть результат своей работы.

Предвидение – это предположение, видение заранее того, что должно произойти; предугадывание. Понятие «предвидение» включает:

- предсказание (однозначное утверждение будущего состояния объекта или наступления какого-либо события);
- прогноз (наиболее вероятное состояние объекта или возможность наступления события);
- предположение – описание одного или нескольких возможных вариантов (гипотез) будущего состояния интересующих объектов.

Предвидение основывается на знании последствий влияния одного понятия на другое и использовании этих знаний при решении проблемы (задачи). Оно является непосредственно предметом анализа. При анализе развивающихся событий возникает особая разновидность аналитического мышления антиципация – предвосхищение возможного наступления новых событий, предвидение возможных результатов определенных действий.

Для решения проблемы развития аналитико-синтетической компетентности студентов политехнического техникума необходимо определить теоретические основы развития указанной компетентности, выявить возможные пути и средства для развития этой компетентности.

Анализ показывает, что имеются определённые потенциальные возможности для развития аналитико-синтетической компетентности у курса «Теория вероятности и математическая статистика». Это объясняется тем, что этот курс, в отличие от других математических курсов, которые строго детерминированы, даёт возможность познакомить будущего специалиста с возможностями принятий решений в условиях неопределённости, что характерно для любой сферы деятельности. Сегодня элементы «Теории вероятности и математической статистики» становятся важным компонентом общего образования современного человека, они являются новым материальным инструментарием для описания явлений и процессов реальной действительности.

В наше время преподавание многих дисциплин, в том числе и «Теории вероятности и математической статистики», переживает этап значительных перемен, связанных с появлением различных пакетов компьютерной математики (MathCAD, MathLab, Maple). Значит и проблему развития аналитико-синтетической компетентности студентов следует решать с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Проходя через ряд этапов развития, умение, в конечном счете, перерастает в мастерство и профессионализм. Основополагающими умениями, необходимыми для формирования аналитико-синтетической компетентности у будущих специалистов, являются:

- умение анализировать (понимать условие и требование задачи);
- умение синтезировать (создавать различные сочетания своих знаний – гипотеза);
- умение предвидеть (подтверждение или опровержение гипотезы – решение задачи) [2, с. 40].

Перечисленные (выше) умения также необходимы и для формирования профессиональной компетентности.

Таким образом, можно сделать вывод, что для успешного формирования профессиональной компетентности у специалистов технического профиля, необходимо развивать один из ее компонентов – аналитико-синтетическую компетентность.

Библиографический список

1. **Белозерцев, Е. П.** Педагогика профессионального образования [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под. ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

2. **Дрозина, В. В.** Механизм творчества решения нестандартных задач. Руководство для тех, кто хочет научиться решать нестандартные задачи [Текст]: учебное пособие / В. В. Дрозина, В. Л. Дильман. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.

Старостина Светлана Ефимовна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физики, теории и методики обучения физике Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, sestarost@mail.ru, Чита

**ПОДХОДЫ К СТРУКТУРИРОВАНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЙ МОДЕЛИ КУРСА
«КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»**

Starostina Svetlana Efimovna

The candidate of pedagogical sciences, associate professor, the head of the Department of physics, theory and methods of teaching physics of Zabaikalsky State humanitarian-pedagogical university named after N.G.Chernyshevsky, sestarost@mail.ru, Chita

**APPROACHES TO THE STRUCTURE OF
PROFESSION-ORIENTED MODEL OF THE COURSE
«CONCEPTS OF CONTEMPORARY NATURE STUDY»**

Качественные изменения в социально – экономическом и техническом развитии общества привели к появлению новых типов теоретических и практических задач, отличающихся нестандартностью, системным и междисциплинарным характером. Такие задачи не имеют простых и однозначных решений, их успешное решение зависит от специалистов разных профессий и уровней квалификации. Это обуславливает необходимость подготовки специалистов нового типа, умеющих творчески и широко мыслить, способных самостоятельно принимать решения и сознающих свою личную и корпоративную ответственность за их результаты.

Одним из средств формирования специалистов нового типа является компетентностный подход, который определяет сегодня модернизацию образования на его различных ступенях. Анализ научной и методической литературы [2; 3; 4] показал, что существует несколько, совершенно различных, точек зрения на определение понятий «компетенция» и «компетентность» и соотношение между ними. Обобщая различные точки зрения, мы определили *компетенцию*, как *интегрированную характеристику идеального выпускника* (характеристика отражает знания, опыт, навыки, мотивацию выпускника, его способность успешно решать профессиональные задачи); *компетентность*, как *способность выпускника самостоятельно применять в определенном контексте различные комбинации знаний, умений и отношений*. Другими словами, компетенция – это некая модель, характеризующая необходимый уровень развития

идеального выпускника, описание которой в форме установленных индикаторов, задает государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (например, ГОС ВПО третьего поколения). Компетентность – это деятельная категория, она не сводится к знаниям и умениям, однако вне знаний и опыта становление компетентности невозможно.

При подготовке специалистов отдают предпочтение развитию универсальных компетентностей, компетентностей «широкого спектра», которые проявляются в разнообразных условиях и ситуациях, к таким компетентностям относят ключевые компетентности. В международной практике: ЮНЕСКО, Совета Европы и России ключевые компетентности формулируют по-разному, но все они предусматривают готовность субъекта решать практические задачи в реальных жизненных ситуациях.

Так, к ключевым образовательным компетентностям А. В. Хуторской [4] относит: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования. А. П. Тряпицина в контексте данного подхода предлагает к ключевым компетентностям относить общенаучные и социальные компетентности [3].

В сфере высшего профессионального образования основной является профессиональная компетентность, обеспечивающая высший уровень достижений в какой-либо области деятельности, она трактуется как одна из сторон профессионализма, отражающая степень соответствия человека требованиям профессии, и поэтому, с точки зрения нашего исследования, вызывает наибольший интерес.

В профессиональной компетентности в современной педагогике выделяют два подхода: способность решать профессиональные задачи (функциональная модель); совокупность личностных качеств учителя (личностная модель). Авторский коллектив, под руководством А. П. Тряпициной, рассматривая профессионально значимые качества педагогов, объединяет эти два подхода. Понятие профессиональной компетентности рассматривается ими как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, определяющая его способность решать типичные профессиональные задачи и профессиональные проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и личностного опыта, ценностей и наклонностей [2].

Профессиональная компетентность, как система, включает ключевую, базовую и специальную компетентности [2]. Ключевые компетентности связывают с успешностью личности в современном обществе; базовые определяют специфику педагогической деятельности; специальные отражают специфику предметной области. Все три вида компетентностей взаимосвязаны и их становление происходит одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает

целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление профессиональной компетентности.

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Сегодня ключевые компетентности приобретают особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; сочетают элементы профессиональной и общей культуры, профессионального опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков смыслов и действий [3].

Становление ключевых компетентностей должны обеспечивать все учебные дисциплины, но этого практически не происходит, о чем свидетельствует анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Естественные науки в силу своих особенностей имеют огромное значение не только для развития личности, но и для культуры в целом. Однако в современном естественнонаучном образовании, на уровне высшей школы, сложилась достаточно сложная ситуация обусловленная группами проблем.

– Особенность обучаемых (снижение интереса к естественным наукам; низкое качество естественнонаучной подготовки выпускников средних учебных заведений; отсутствие мотивации студентов гуманитарного направления к изучению естественнонаучных дисциплин; психологические особенности студентов-гуманитариев).

– Условия организации обучения (малое количество часов предусмотренных учебным планом на изучение дисциплин; старение лабораторной базы кафедр реализующих цикл естественнонаучных дисциплин; огромное количество разноплановых учебных пособий и т. п.).

– Внешние факторы – отношение к дисциплинам естественнонаучного цикла (со стороны выпускающих кафедр восприятие цикла естественнонаучных дисциплин как вспомогательного).

Обозначенные выше проблемы обостряют противоречие между возрастающими требованиями современного общества к уровню профессиональной подготовки специалиста, его общей культуре и фактическим уровнем образования и развития выпускников высших учебных заведений. Один из путей разрешения данного противоречия, на наш взгляд, связан с формированием у специалистов целостного мировосприятия, современного научного мировоззрения и одновременно формирование ключевых компетентностей. Это возможно в рамках естественнонаучной подготовки выпускников. Поэтому сегодня важнейшей задачей системы образования должен стать поиск новых путей совершенствования и повышения качества естественнонаучной подготовки будущих специалистов, осуществляемой в первую очередь в рамках курса «Концепции современного естествознания».

Курс «Концепции современного естествознания» (КСЕ) – фундаментальный курс системы высшего профессионального образования. Он призван раскрыть

единство естественнонаучного знания, охватить весь окружающий мир от элементарных частиц и атомов до галактики и Вселенной в целом, мир живой и неживой природы; познакомить с концепциями, принципами и подходами современного естествознания; показать взаимосвязь и взаимообусловленность естественных и гуманитарных наук; раскрыть единство человека и природы, выяснить роль и место естественных наук в решении глобальных проблем человечества. Данный курс знакомит студентов гуманитарных специальностей с вкладом исследователей-естествоиспытателей в развитие и становление современных научных представлений, широтой их научных интересов, вниманием большинства ученых к проблемам культуры, экологии, сохранения цивилизации.

Основной проблемой формирования содержания этого курса, как отмечают многие исследователи, стало отсутствие концептуального подхода, несогласованность с современными требованиями к содержанию образования. Это привело к созданию огромного количества учебников, учебных пособий и программ, реализующих различные идеи и подходы. На сегодняшний день сохраняется традиционное преподавание курса КСЕ, которое сводится к изложению определенной суммы знаний по отдельным естественным наукам и оценке остаточных знаний студентов, по этим конкретным элементам проводимой в форме Интернет-тестирования.

Учитывая, что после окончания вуза выпускники гуманитарных специальностей не будут профессионально заниматься естественными науками, следовательно, им необходимы, прежде всего, целостные интегративные знания о природе, соответствующие современному уровню развития науки и культуры в целом; методологические и системные знания, соответствующие современному научному мировоззрению; знания позволяющие специалисту обладать широкой общей и профессиональной эрудицией. А это, в первую очередь, связано с формированием ключевых компетентностей, становление которых осуществляется через деятельность. Поэтому курс КСЕ должен быть в значительной мере практикоориентированным, освоение его содержания должно быть построено с учетом активной деятельности студентов, студентам должна быть предоставлена возможность самостоятельно решать различного рода задачи на основе предметного содержания.

Анализ содержания курса КСЕ, выявление проблем методики его преподавания позволил нам перейти к профессионально-направленной модели учебной дисциплины «Концепции современного естествознания», предусматривающей формирование профессиональных компетентностей и прежде всего через формирование ключевых компетентностей. В модели выделены следующие компоненты сложноорганизованной методической системы: цель и задачи преподавания курса КСЕ для студентов-гуманитариев; основные идеи, лежащие в основе построения модели, включающие содержательный и технологический компоненты; принципы, определяющие стратегию и пути достижения поставленных целей и задач. В ходе построения профессионально-направленной модели учебного курса КСЕ, уточнялось

понятие профессионально-направленного обучения, пересматривались и дополнялись цели и задачи курса КСЕ в свете компетентного подхода.

В основу разработки модели курса КСЕ положена идея профессионально-направленного обучения естественнонаучным дисциплинам. Под *профессионально направленным* обучением мы понимаем образовательный процесс, в котором условия для становления будущего субъекта профессиональной деятельности в образовательной среде естественнонаучных дисциплин, создаются путем суперпозиции проблемного поля дисциплинарной области фундаментальной естественной науки и проблемного поля предмета предстоящей профессиональной деятельности.

Важнейшая цель курса – формирование единого естественнонаучного взгляда на мир, общего для специалистов всех направлений высшего профессионального образования.

Ниже представлены основные задачи курса КСЕ традиционно сформулированные в стандарте и дополненные нами с позиции профессионально-направленного обучения.

Задачи, сформулированные в стандарте: раскрытие специфики естественнонаучной и гуманитарной компонентов культуры; показ значимости для современного человека целостного представления об естествознании, как одной из основных областей культуры; раскрытие непротиворечивости, а взаимной необходимости и дополнительности рационального и образного отражения действительности; формирование представлений о естественнонаучной картине мира; ознакомление с основными концепциями современного естествознания; формирование представлений о смене типов научной рациональности, принципах эволюционизма и синергетики как диалектических принципах.

Дополнительно сформулированные задачи: освоение системы методологических и естественнонаучных знаний в контексте содержания будущей профессии; формирование целостного миропонимания и научного мировоззрения студентов, через включение студентов в познавательную деятельность, способствующую развитию их научных взглядов на мироустройство с учетом социально-профессиональной позиции; развитие познавательных и профессиональных интересов; развитие эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее содержанию; формирование ключевых компетентностей (учится знать; учиться делать; учиться жить вместе; учиться быть); увеличение масштаба рефлексии личности студента.

К основным идеям, лежащим в основе профессионально-направленной модели учебного курса КСЕ, можно отнести:

1. Выделение в образовательном процессе содержательного и процессуального аспектов, которые рассматриваются в единстве.
2. Формирование профессиональной компетентности как целостной системы ключевой, базовой и специальной.
3. Преимущественная ориентация курса на формирование ключевых компетентностей с проекцией на профессиональную деятельность.

4. Представление содержательного и процессуального аспектов, через основные элементы позволяющие реализовать профессионально-направленную модель обучения.

На рисунке представлена структура профессионально-направленной модели курса КСЕ, ниже более подробно раскрыты элементы содержательного и процессуального аспектов.

Содержательный аспект

1. *Представление содержания курса через проблемно-предметное поле.* Для обеспечения многовариантности изложения и нелинейности развития учебного курса, мы предлагаем, вслед за Л.А. Бордонской [1], информационную составляющую содержания представить через проблемно-предметное поле, выделяя в нем три составляющие: общекультурную, общенаучную, научно-предметную и рассматривать их как дополняющие друг друга элементы содержания, которые важны для целостного восприятия естествознания как важнейшей области научного знания и как ведущего



Рис. Структура профессионально-направленной модели курса

2. *Раскрытие содержания курса с позиций эволюционно-синергетического подхода.* Эволюционно-синергетический подход иллюстрирует эволюцию естествознания как развитие составляющих её понятий, законов, теорий,

концепций и картин мира – вот та методологическая основа, на которой базируется любое эволюционное учение. Изложение принципиальных вопросов курса с позиций эволюционно-синергетического подхода предполагает выведение обучаемых на новый, неклассический, уровень мышления и познания природы, способствует формированию естественнонаучной картины мира.

3. *Модульное структурирование учебной программы и содержания учебного материала.* Особенность модульного принципа построения состоит в том, что изучаемый материал делится на самостоятельные модули, каждый из которых изучается по завершённому циклу. При построении учебного курса в соответствии программой и количеством часов, определяемых ГОС ВПО, преподаватель может не только переставлять местами дидактические модули, но и изменять их количество, комбинировать структурные элементы модуля различными способами в зависимости от целей и задач курса, которые обусловлены профилем обучающихся.

4. *Уплотнение учебного материала за счет его обобщения и систематизации.* Для системной организации учебной информации, в каждом модуле предусмотрено уплотнение учебного материала за счет его обобщения и систематизации, исключения вопросов частного характера, неструктурированного материала и т. д. С этой целью содержание каждого дидактического модуля представлять в виде структурно логических схем, конспектов и других форм обобщения учебного материала. Структурно-логические схемы и конспекты представляют собой каркасную структуру основной идеи учебного материала темы, обладают огромной емкостью, дают возможность визуализировать содержание материала, позволяют устанавливать ассоциативные связи между его элементами, делая учебный материал более доступным.

5. *Выделение в структуре и содержании учебной дисциплины инвариантной и вариативной составляющих.* Инвариантная составляющая отражает обязательный минимум содержания дисциплины, в рамках которой осуществляется естественнонаучная подготовка. Вариативная часть соответствует специфике профессиональной подготовки, учитывает будущую профессиональную деятельность студентов, их интересы и склонности. Содержание вариативной составляющей, последовательности её рассмотрения, глубину и объем учебного материала каждый студент определяет самостоятельно, намечая тем самым индивидуальную образовательную траекторию освоения курса.

Технологический аспект

1. *Сопровождение основного курса элективными курсами (курсами по выбору студента).* Элективные курсы дополняют федеральные дисциплины естественнонаучного цикла, учитывают профессиональную направленность студентов, разрабатываются с учетом установленных межпредметных связей между базовыми дисциплинами естественнонаучного цикла и дисциплинами общепрофессиональной и профильной подготовки. Так,

например, для специальности «Юриспруденция» целесообразно введение курса «Естественнонаучные методы в криминалистике», для специальности «Журналистика» - «Единая картина мира» и т. д.

2. *Изменение взаимодействия в системе преподаватель - студент.* Если раньше преподаватель, имеющий достаточно обширные знания выполнял роль носителя этих знаний, то сегодня он должен быть способен принять позицию партнерства во всем разнообразии ее проявлений и установку, что студент имеет право управлять своей учебной деятельностью. Динамика процесса обучения дисциплине КСЕ характеризуется тем, что студенты являются равноправными участниками происходящего и воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем.

3. *Система самостоятельной работы по курсу.* Увеличение доли самостоятельной работы студентов повышает ее значимость и требует соответствующей модернизации образовательного процесса. Самостоятельная работа студентов выступает как первостепенное важнейшее средство повышения профессионально-познавательной и творческой активности будущих специалистов. Именно в ней проявляется мотивация студента, целенаправленность, индивидуальные стили учебной деятельности, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль, самовоспитание и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в образовательном процессе, основой формирования профессионально-значимых качеств. При этом понятие самостоятельной работы в современной методике преподавания в вузе обязательно соотносится с организующей ролью преподавателя.

4. *Использование современных технологий обучения и методов квазипрофессиональной деятельности.* Формирование ключевых компетентностей происходит на основе сочетания современных технологий с разнообразными методами квазипрофессиональной деятельности непосредственно в учебном процессе: при разработке и реализации учебных проектов, в анализе ситуаций на тренингах, при проигрывании ситуаций в имитационных ролевых и деловых играх. При этом необходимо, прежде всего, использовать те технологии и методы обучения, которые создают условия для рефлексии приобретаемых или используемых ранее способов решения задач. Для обеспечения высокого уровня сформированности ключевых компетентностей необходимо использовать групповые, индивидуальные формы работы студентов.

5. *Реализация рейтинговой системы организации учебного процесса.* Планомерную организацию самостоятельной работы студентов в курсе КСЕ обеспечивает систематический контроль, организованный в рамках модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса. Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса позволяет: стимулировать регулярную самостоятельную работу студентов над учебным предметом, осуществлять постоянную обратную связь при управлении процессом усвоения учебной информации, определять степень достижения

промежуточных и конечных целей обучения. Систематичность контрольных мероприятий на протяжении семестра повышать качество подготовки студентов.

6. Использование различных способов оценки результатов обучения. Современный образовательный процесс не может быть монооценочным. С одной стороны он предполагает оценку различных достижений студента преподавателем, с другой, в процессе оценивания принимают участие и сам студент, и группа студентов. Разработанные методики оценки по курсу КСЕ позволяют включать оценочную деятельность в содержание обучения, помогают студентам производить самооценку своей познавательной деятельности, предусматривают внешнюю (оценку производит эксперт, преподаватель, студенты) и внутреннюю (субъект оценивает себя сам) оценки.

Основанием профессионально-направленной модели учебной дисциплины КСЕ ориентированной на формирование ключевых компетенций является совокупность методологических и дидактических принципов:

- методологические: системности и целостности, междисциплинарной интеграции, дополнительности, самоорганизации, культуросообразности;
- дидактические: профессиональной направленности, вариативности, научности и доступности, индивидуализации, сочетания педагогического управления с инициативой и самостоятельностью студентов.

Выделенные принципы определяют стратегию реализации естественнонаучной подготовки в курсе КСЕ.

Таким образом, анализ современного состояния естественнонаучного образования будущих специалистов гуманитарной направленности, роли естественнонаучной подготовки в формировании ключевых компетентностей позволил предложить профессионально-направленную модель курса КСЕ, реализация которой позволит решить важнейшую задачу курса – создание у студентов единой целостной научной картины мира.

Библиографический список

1. **Бордонская, Л. А.** Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя [Текст]: монография / Л. А. Бордонская. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. – 237 с.
2. **Козырев, В. А.** Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / В. А. Козырев, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпина. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2005.
3. **Компетентностная модель** современного педагога [Текст] / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова и др. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2009. – 158 с.
4. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Всероссийская дистанционная педагогическая конференция «Обновление российской школы» (26.08 – 10.09. 2002 г.). Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/>.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37

Смолина Елена Викторовна

Соискатель кафедры теории и методики обучения информатике Омского государственного педагогического университета, smolky4@mail.ru, Тара

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Smolina Elena Viktorovna

A competitor of the pulpit to theories and methods of teaching to informatics Omskogo state pedagogical university, smolky4@mail.ru, Tare

PREPARING THE FUTURE BACHELOR OF THE PHILOLOGICAL FORMATION TO USE INFORMATION TECHNOLOGY IN EXPLORATORY ACTIVITY

Изменения, происходящие в современном образовании, предполагают наличие педагогических кадров, способных вести обучение качественно другими методами, которые максимально способствуют развитию творческих способностей учащихся, развитию их исследовательских навыков. В «Проекте федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050300.62 Филологическое образование» [1] задачами профессиональной деятельности бакалавра является использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества филологического образования, в том числе с использованием информационных технологий. Характеристика профессиональной деятельности бакалавра филологического образования предусматривает выполнение следующих задач исследовательской деятельности: выбор и реализация теоретических и экспериментальных методов исследования, используемых в филологии и филологическом образовании; представление результатов исследовательской работы с учетом коммуникативных стратегий адресатов; изучение способностей к усвоению знаний, достижений в области филологического образования учащихся основной школы для проектирования на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов обучения; организация учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в области филологического образования.

Применение средств новых ИТ в исследовательской деятельности может

использоваться в качестве вспомогательных средств и являться аппаратным средством выполнения исследовательской деятельности, а также в процессе организации и управления исследовательской деятельностью учащихся. Анализируя опыт исследовательской деятельности в современном образовательном пространстве мы отметили, что в данных работах раскрыты ключевые смыслы исследовательской деятельности, психология и педагогика исследовательского обучения, организационно-содержательные проблемы исследовательской деятельности в системе образования, принципы и методы организации исследовательской деятельности [2]. Однако, не смотря на многозначность и обширность научных работ в области исследовательской деятельности учащихся, вопросы о применении информационных технологий в организации и реализации исследовательской деятельности, о подготовке педагогических кадров к использованию информационных технологий в исследовательской деятельности остаются малоизученными. Задачи полноценной подготовки будущего педагога к использованию информационных технологий в исследовательской деятельности не могут быть решены одновременно. Это требует поэтапного подхода.

Рассматривая исследовательскую деятельность как многоаспектный, многоэтапный процесс, И. А. Зимняя раскрыла его структуру: «...определение поля проблематизации; озадачивание; постановка общей цели (задачи) исследования; нахождение ответа в существующей литературе – предварительный анализ состояния проблемы; исходная (рабочая) гипотеза; выбор метода исследования; планирование и организация исследования; проведение исследования; фиксация хода исследования в протоколах; анализ, обобщение полученных результатов, их обработка; соотнесение с исходной гипотезой; обсуждение полученных результатов; подготовка текста» [3, с.14]. Такая детализация позволяет представить исследовательскую деятельность не только в пространственном, но и во временном плане.

Анализ возможных вариантов использования средств и методов информационных технологий на различных этапах исследовательской деятельности позволил выделить следующие этапы подготовки будущего учителя к исследовательской деятельности:

1. Формирование ключевой ИКТ-компетентности.
2. Подготовка к использованию информационных технологий в собственной учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.
3. Подготовка к использованию информационных технологий в руководстве и организации исследовательской деятельностью учащихся.

Эффективность подготовки будущего бакалавра филологического образования к использованию ИТ в исследовательской деятельности обеспечивается непрерывностью процесса подготовки (табл. 1) и интеграцией дисциплин информатической подготовки и дисциплин профессиональной подготовки, связующим элементом которых является исследовательская деятельность студентов (рисунок). В рамках подготовки бакалавра филологического образования нами рассматривается ряд дисциплин цикла ГСЭ,

ОПД и ДПП, которые на наш взгляд могут способствовать формированию готовности к использованию ИТ в исследовательской деятельности.

Таблица 1

**Непрерывность процесса подготовки будущего бакалавра профиля
«Иностранный язык и компьютерная лингводидактика» к использованию
ИТ в исследовательской деятельности на предметном уровне.**

Дисциплины	Семестр							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Русский язык и культура речи	■	■	■					
Математика и информатика		■						
Дисциплины по выбору студента (блок ГСЭ)		■	■					
Педагогика			■					
Философия				■				
Решение лингвистических задач с помощью компьютера					■			
Введение в дискретную математику					■			
Лингвистические автоматы						■		
Технологии и методики обучения по дисциплинам профильной подготовки					■	■		
Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе							■	
Компьютерные обучающие системы						■	■	■
Реферативные, курсовые, квалификационные работы	■	■	■	■	■	■	■	■

Процесс подготовки будущего бакалавра филологического образования требует наличия целенаправленного мониторинга, адекватно определяющего его коррекцию (рисунки).

Курс «Математика и информатика» является базовым курсом, поддерживающим весь последующий комплекс информационно-технологической подготовки будущего бакалавра. Например, дисциплина «Русский язык и культура речи» изучается параллельно курсу «Математика и информатика» и содержит следующие дидактические единицы: «Научный стиль. Специфика использования элементов различных языковых уровней в научной речи. Речевые нормы учебной и научной сфер деятельности. Правила оформления документов. Словесное оформление публичного выступления. Понятливость, информативность и выразительность публичной речи». В рамках семинарских и исследовательских работ по данной дисциплине студентам могут быть предложены следующие темы: «Стилистика общения в иноязычном чате», «Сравнительный анализ рекламы на русскоязычных и англоязычных страничках сети Интернет», «Лингвистический анализ переводов художественного произведения (по выбору) размещенных в сети Интернет», «Проблема плагиата в школьных исследовательских работах», «Интернет-государство» и др. Каждое из этих исследований предполагает всестороннее использование современных ИТ на различных этапах иссле-

дования – использование аудио и видеоаппаратуры, ресурсов сети Интернет для отбора материала для исследования, общение в различных телеконференциях и форумах для определения проблемы и выдвижения гипотезы исследования, создание лингвистических, фактографических баз данных и электронных картотек для обработки, систематизации и хранения накопленного материала и т. д., и также может использоваться в рамках практических и лабораторных занятий дисциплины «Математика и информатика» при изучении разделов «Локальные и глобальные сети», «Технические средства обеспечения», «Периферийное оборудование компьютера» и др.

С 1999 г. обязательным стало выполнение исследовательской работы в рамках курсовой и выпускной квалификационной (дипломной) работы, для которой характерны актуальность, новизна и практическая значимость. Темы этих работ должны отвечать современным требованиям развития образования, культуры, науки, экономики, техники и производства. В рамках исследовательской деятельности студенты могут принимать участие в Web-конференциях, электронных журналах, по профессионально-педагогической тематике, общаться в рамках научно-исследовательской работы со своими сверстниками из других вузов, других стран (например, участие студентов специальности «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика» – в Международном российско-американском проекте «Межкультурная коммуникация» и т. д.) средствами Интернет-технологий E-mail, ICQ, Chat, Web-форумов и т. д..

Этап подготовки к использованию информационных технологий в руководстве и организации исследовательской деятельностью учащихся включал в себя разработанный в рамках исследования «Тренинг по подготовке руководителей исследовательских работ к использованию информационных технологий». Тренинг предназначен для активного погружения будущих педагогов в проблематику использования современных информационных и коммуникационных технологий на различных этапах исследовательской деятельности, освоения ими ключевых навыков работы с ПК в рамках исследовательской деятельности, использования сетевых ресурсов при организации и руководстве исследовательской деятельностью школьников.

Руководство исследовательскими работами предполагает развитие методики организации исследовательской деятельности, учитывая роль современных информационных технологий в развитии образования, науки и общества. Руководитель исследовательских работ должен:

– Постоянно развивать тематику исследовательских работ учащихся, тем самым повышая уровень своего профессионального развития, что в настоящем информационном обществе требует умение навыков использования ресурсов сети Интернет для поиска информации, участия в теле, видео конференциях, форумах, посвященных современным проблемам в области науки и образования в профилирующей области;

– Содержание деятельности руководителя исследовательских работ школьников, это «не разработка учебных заданий и алгоритмов, а создание условий для самостоятельного принятия решений учеником».



Мониторинг и диагностика процесса подготовки будущего бакалавра филологического образования к использованию ИТ в исследовательской деятельности на примере специальности «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика»

Студентам предлагается четыре комплексных задания, рассчитанных на 2 – 3 занятия по следующей тематике:

1. Личностная мотивация бакалавра филологического образования, как руководителя исследовательской деятельностью учащихся к использованию информационных технологий в исследовательской деятельности.
2. Использование информационных технологий в различных типах творческих работ учащихся (реферативных, экспериментальных, проектных, описательных, исследовательских).
3. Использование Интернет технологий в организации исследовательской деятельности.
4. Экспертиза и оценка исследовательских работ учащихся средствами современных информационных технологий.

Таким образом, непрерывность процесса подготовки будущего бакалавра филологического образования к использованию ИТ в исследовательской деятельности, целенаправленный мониторинг и коррекция позволяют не

только более эффективно подготовить будущих бакалавров к дальнейшей профессиональной деятельности, но и восполнить недостаток информационно-технологической подготовки студентов филологов, сделать их конкурентоспособными на рынке труда в современном информационном обществе.

Библиографический список

1. **Проект** ФГОС ВПО 2008 год электронный ресурс <http://www.edu.ru>
2. **Исследовательская** деятельность учащихся в современном образовательном пространстве [Текст]: Сборник статей / Под общей редакцией к. пс. н. А. С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. 612 с.
3. **Зимняя, И.А.** Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации проведения. Экспериментальная учебная авторская программа [Текст] / И.А. Зимняя. Под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. – 2-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. (Серия «Экспериментальные образовательно-профессиональные программы подготовки руководящих и научно-педагогических работников высших и других учебных заведений, участвующих в инновационных работах по проблемам качества образования»).

УДК 159.953

Осипова Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Высшей математики» Сибирского федерального университета, osisi@yandex.ru, Красноярск

Соловьева Татьяна Владимировна

Аспирант Сибирского федерального университета, ст. преподаватель каф. «Прикладная информатика и экономика» Хакасского технического института – филиала СФУ, SOLTAN-17@mail.ru, Абакан

**МНОГООБРАЗИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ФУНКЦИЙ
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК
УСЛОВИЕ ВЫБОРА УЧАЩИМИСЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

Osipova Svetlana Ivanovna

Doctor of Pedagogics, Professor, Chief of the «Higher Mathematics» Department of The Siberian Federal University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk

Solovyova Tatyana Vladimirovna

Postgraduate student of The Siberian Federal University, senior teacher of the Department of «Applied informatics and economics» of the Khakas Technical Institute – the Branch of the SFU, SOLTAN-17@mail.ru, Abakan

**VARIETY OF CONTENT AND FUNCTIONS
OF THE INFORMATIONAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A CONDITION OF CHOICE OF THE INDIVIDUAL
EDUCATIONAL TRAJECTORY BY THE STUDENTS**

Воздействие новых информационных технологий на все сферы жизнедеятельности людей: экономику, науку, образование, культуру, здравоохранение и др. определяют инновационный характер современного этапа развития общества, называемый термином «информационное общество».

По мнению профессора А. И. Ракитова, «Информационное общество характеризуется тем, что в нем главным продуктом производства являются знания», а главными отличительными чертами информационного общества автор называет следующие:

1. Каждый член этого общества в любое время суток и в любой точке страны имеет доступ к нужной ему информации;
2. Общество способно обеспечить каждого члена информационной технологией (как компьютерами, так и средствами связи);
3. Общество само способно производить всю необходимую для его жизнедеятельности информацию.

Только одновременное выполнение всех этих условий дает возможность го-

ворить о том, что то или иное общество можно считать информационным [12].

Одним из главных направлений модернизации отечественного образования является его информатизация. В научной литературе последних двух десятилетий, посвященной информатизации образования, используются такие термины, как «информационно-образовательная среда» (ИОС), «информационно-коммуникационная среда», «профессионально-ориентированная обучающая среда», «информационно-образовательное пространство» и так далее. Эти понятия широко обсуждаются в работах, посвященных проблемам интеграции информационных технологий в образовательный процесс. К ним относятся исследования М. И. Башмакова, В. П. Беспалько, В. А. Извозчикова, Е. С. Полата, Н. И. Пака, И. В. Роберт, А. В. Могилева, А. Ю. Уварова и др. Авторы отражают специфику рассматриваемой конкретной проблемы и свою точку зрения, акцентируя внимание на использовании именно данного понятия. Психолого-педагогические исследования о взаимовлиянии образовательной среды на становление личности представлены в работах К. Г. Кречетникова, Ю. Н. Кулюткина, С. В. Тарасова, В. А. Ясвина и др.

Выявим сущность и уточним значения понятий, двигаясь в своем исследовании от родового понятия, которым в данном случае является понятие «среда», рассмотрим смежное с ним понятие «пространство», затем перейдем к видовым понятиям «образовательная среда» – «образовательное пространство» и далее к их комбинациям: «информационно-образовательная среда», «информационно-образовательное пространство».

В словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «среда» определяется как окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества; окружающие социальные условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. Различают географическую, окружающую, природную и др. среды [10].

Учеными этот термин понимается по-разному, общим в современной педагогической науке является определение среды как совокупности условий, *воздействующих* на развитие личности обучаемого. Все то, что действует на объект независимо от характера влияния, относят к факторам среды (благоприятная для развития субъекта и не благоприятная – препятствующая развитию). Всякая деятельность человека в такой среде происходит в определенных условиях, в определенное время и в определенном пространстве. Поэтому в нашем исследовании *среда - это пространственно-временная организация объективного мира, внешняя по отношению к субъекту, оказывающая влияние на его состояние и развитие, и обеспечивающая разнообразные возможности для всестороннего личностного совершенствования.*

Понятие «пространство» в научной литературе трактуется как протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами [10]; множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре [9] и др. Таким образом, *«пространство» будем понимать как протяженность, место, совокупность различных взаимодействующих элементов.*

Проанализировав соотношение терминов «среда» и «пространство», мы счи-

таем их близкими по смыслу, но, несмотря на это, ставить между ними знак равенства не будем. Аналогичную точку зрения высказывают Е. А. Ракитина и В. Ю. Лыскова, также отрицая их синонимичность [11]. Различия этих терминов можно заметить в их употреблении. Например, нам чаще приходится слышать, что образовывался человек в конкретной среде – научной, театральной, музыкальной и т. д., а не пространстве.

Опираясь на работу В. А. Козырева, смысл понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» уточняется через различие позиции обучающегося по отношению к каждому из них. И среда, и пространство представляют собой набор условий, которые могут оказывать влияние на развитие человека. Однако *среда подразумевает присутствие в ней человека, взаимовлияние и взаимодействие среды с субъектом. Пространство же не предполагает включенность в него человека* [7]. Другими словами, пространство, в отличие от среды, может существовать независимо от человека. В своем исследовании мы будем придерживаться этой точки зрения, аналогичным образом различая термины «информационно-образовательная среда» и «информационно-образовательное пространство».

Э. Г. Скибицкий, рассматривая термин «образовательное пространство», определяет в нем обязательные атрибуты образовательного назначения: «лица, оказывающие образовательные услуги; носители и источники содержания образования; образовательные учреждения, материально-техническая база образования; разнообразные средства обучения и др.» [14].

Формирование образовательной среды невозможно без функционирования образовательного пространства, которое строится в соответствии с целями и задачами, заданными соответствующей образовательной системой.

В. А. Ясвин под образовательной средой (или средой образования) понимает «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении» [17, с. 81].

Схожую точку зрения высказывают Ю. Н. Кулюткин и С. В. Тарасов, характеризуя образовательную среду как «*совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности*» [8, с. 6–7].

А. В. Хуторской понимает образовательную среду как «*естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика*» [16, с. 72–73]. «Средовый» подход к содержанию образования автор рассматривает как возможность получения индивидуальных познавательных результатов на основе общего для всех учебного материала, первично вносимого и используемого учителем. Предполагается, что каждый ученик конструирует «внутренний образовательный продукт» (в форме приращения знаний, умений, способностей, способов деятельности и пр.), отличающийся от изначально заданного. Кроме того, обучаемый создает «внешний образовательный продукт» – это могут быть исследования, доклады

на научных конференциях, курсовые и дипломные проекты, также имеющие свое содержание. Таким образом, А.В.Хуторской предлагает новые способы конструирования содержания образования, отличные от традиционных, в которых учащиеся транслируют лишь готовые, заученные знания.

Для нас значимой является трактовка понятия «образовательное пространство», данное В. И. Богословским, В. А. Извозчиковым и М. Н. Потемкиным [3], которое авторы понимают как непрерывное и неразрывное множество индивидуальных форм развития образовательных возможностей учащихся, возможностей построения индивидуальной образовательной траектории.

Резюмируя различные подходы к понятию «образовательная среда», отметим, что в современной педагогической науке при всем многообразии толкования, авторы единодушны в своих представлениях об образовательной среде как о *системе влияний, условий, возможностей формирования и развития личности обучаемого*. При этом подчеркивается, что обучаемый включен в эту систему, но не внешним наблюдателем, а активным участником среды. (В. А. Козырев, Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов, Э. Г.Скибицкий, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин и др.).

В ходе анализа работ, связанных с выявлением сущности информационно-образовательной среды, нами установлено, что для ряда ученых (А. А. Андреев, А. Х. Ардеев, Г. Ю. Беляев, В. А. Ясвин и др.) определение ИОС трактуется как «объект системной природы», имеющий сложную структуру с набором компонентов или подсистем.

В связи с системной организацией образовательной среды, определим, что представляет собой среда в структурном плане в исследованиях различных авторов (табл. 1).

Таблица 1

Структура образовательной среды

Авторы	Компоненты структуры ИОС
1	2
(Ш. А. Амонашвили, В. С. Библер, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.) Развивающая ОС школы	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>социальный</i>: вариативный и развивающий характер образования. Здесь вариативность предполагает возможность выбора типа и вида образовательного учреждения в соответствии с интересами и потребностями ребенка и его семьи. 2. <i>дидактический</i>: образование должно нести личностно-ориентированную направленность. Знания, умения и навыки превращаются из цели обучения в средство развития.

1	2
	<ol style="list-style-type: none"> 3. <i>психологический</i>: обеспечение формирования у ученика и учителя способности быть субъектом своего развития. 4. <i>коммуникационно-организационный</i>: субъект-субъектный тип взаимодействий, когда каждый его участник является условием и средством развития другого.
А. В. Ардеев (ИОС университета)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>блок взаимодействия</i> (преподаватели, учащиеся, внешние участники); 2. <i>организационный блок</i> (мотивационно-целевая установка, формы и методы обучения); 3. <i>информационно-образовательный блок</i> (средства телекоммуникаций, обучающие ресурсы вуза, программные средства, банки и базы знаний) 4. <i>информационно-знаниевые потоки</i> как результат системной интеграции инфокоммуникационных технологий в процесс обучения [1]
И. Н. Емельянова (воспитательно-развивающая среда университета)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>смысловой</i> отражает уникальную миссию учебного заведения и берет на себя часть ответственности за становление личности, которая развивается в его ИОС 2. <i>информационно-содержательный</i> содержит в себе уникальное информационное поле (образовательные ресурсы учебного заведения), в которое погружается личность 3. <i>деятельностный</i>. Среда является многофункциональной, выполняя обучающую, воспитательную, исследовательскую, профессиональную, инновационную, предпринимательскую функции, выражающиеся в конкретных формах и видах деятельности 4. <i>субъектно-личностный</i> выражается в индивидуальных особенностях преподавателей и обучающихся, которые оказывают взаимное влияние на развитие друг друга [4]
Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов (среда любого образовательного учреждения)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>пространственно-семантический</i>: архитектурная организация жизненного пространства (архитектура здания, структура учебных помещений и др.); символическое пространство (герб, гимн, традиции и др.) 2. <i>содержательно-методический</i>: содержание, формы и методы организации образования

1	2
	3. <i>коммуникационно-организационный</i> : особенности субъектов образовательной среды (ценности, установки, стереотипы, стиль общения и преподавания и др.), организационные условия [5]
В. А. Ясвин (личностно-ориентированные, развивающие среды)	1. социальный компонент 2. субъекты образовательного процесса 3. пространственно-предметный компонент 4. технологический или психодидактический [8]

Анализ развивающей образовательной среды школы (Ш. А. Амонашвили, В. С. Библер, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.) позволяет выделить такие структурные компоненты школьной среды как:

Социальный: вариативный и развивающий характер образования. Здесь вариативность предполагает возможность выбора типа и вида образовательного учреждения в соответствии с интересами и потребностями ребенка и его семьи.

Дидактический: образование должно нести личностно-ориентированную направленность. Знания, умения и навыки превращаются из цели обучения в средство развития.

Психологический: обеспечение формирования у ученика и учителя способности быть субъектом своего развития.

Коммуникационно-организационный: субъект-субъектный тип взаимодействий, когда каждый его участник является условием и средством развития другого.

Рассматривая формирование образовательной информационной среды в университете, А. Х. Ардеев выделяет в ее структуре следующие блоки:

1. Блок взаимодействия (преподаватели, учащиеся, внешние участники);
2. Организационный блок (мотивационно-целевая установка, формы и методы обучения);
3. Информационно-образовательный блок (телекоммуникационные средства, обучающие программные средства, периодические электронные издания вуза, обучающие ресурсы вуза, банки и базы знаний).
4. Информационно-знаниевые потоки как результат системной интеграции инфокоммуникационных технологий в процесс обучения [2].

И. Н. Емельянова выделила компоненты воспитательно-развивающей среды университета: *смысловой, информационно-содержательный, деятельностный, субъектно-личностный* [5]. По нашему мнению, они наилучшим образом характеризуют ИОС любого образовательного учреждения. *Смысловой* компонент отражает уникальную миссию учебного заведения и берет на себя часть ответственности за становление личности, которая развивается в его ИОС. Этот

компонент охватывает социальные, профессиональные, личностные смыслы, которые, так или иначе, реализуются в ИОС учебного заведения.

Следующий компонент – *информационно-содержательный*. Очевидно, что ИОС содержит в себе уникальное информационное поле (образовательные ресурсы учебного заведения, учебно-методические материалы, тесты для контроля и самопроверки знаний, web-портал учебного заведения и пр.), в которое погружается личность. Данный компонент является важнейшей составляющей ИОС каждого образовательного учреждения.

Другой, не менее важный компонент ИОС – *деятельностный*. В ходе исследования мы выявили, что ИОС как любая другая по своему воздействию на субъект *многофункциональна*. Ее воздействие носит и социальный, и образовательный, и культурный, и воспитательный характер. Среди функций, которые берет на себя ИОС можно отметить: *обучающую, воспитательную, исследовательскую, профессиональную, инновационную, предпринимательскую*. Каждая из этих функций выражается в конкретных формах и видах деятельности. Обучающая функция находит отражение в таких видах деятельности как лекции, лабораторные и практические работы, семинары, консультации, экзамены. Воспитательная функция проявляется в процессе взаимного общения учащегося с педагогом, в различных формах содержательного досуга. Исследовательская функция реализуется в таких видах деятельности, как конференции, олимпиады, дипломные и курсовые проекты. Профессиональная функция охватывает весь спектр работ, связанный с профессиональной подготовкой обучаемых. Это и работа учащихся по специальности, которую они совмещают с обучением в вузе, и прохождение производственной практики. Инновационная функция находит свое выражение в ходе хозяйственной деятельности, во внедренческих проектах, выполняемых на основе грантов. Предпринимательская функция связана с проектами, ориентированными на прибыль от образовательной деятельности.

Четвертый компонент ИОС – *субъектно-личностный*. Выражается он в индивидуальных особенностях преподавателей и обучающихся, которые оказывают взаимное влияние на развитие друг друга.

Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов отмечают, что в общем виде среда любого образовательного учреждения может иметь следующие компоненты структуры.

Пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных помещений и др.); символическое пространство (различные символы – герб, гимн, традиции и др.).

Содержательно-методический компонент: содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.); формы и методы организации образования (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т. д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

Коммуникационно-организационный компонент: особенности субъектов образовательной среды (национальные особенности обучающихся и педагогов, их

ценности, установки, стереотипы и т.п.); коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования и др.); организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.) [8, с. 6–7].

Итак, представленные в научной литературе структуры различных образовательных сред, в большинстве случаев включают такие общие и обязательные компоненты, которые мы условно обозначили как:

Социальный компонент (отражает направленность образовательного учреждения на цель, т.е. удовлетворение внешних требований учебного заведения со стороны государства и региона в лице работодателей или представителей бизнеса, а также внутренних требований – со стороны обучаемых).

Коммуникационный компонент (определяет взаимодействие субъектов ИОС).

Информационный компонент (отражает насыщенность среды обучающими ресурсами, включая их техническую, а также технологическую составляющие)

Организационный компонент (определяет особенности управленческой культуры, ценностные установки, формы и методы обучения, наличие инициативных групп и т. д.).

Характерным свойством информационно-образовательной среды является ее перенасыщенность, которая необходима для личностного выбора обучающимися содержания и способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями. Это создает возможности для осуществления вариативного образовательного процесса, как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям. Это свойство формирует предпосылки для построения личностно-ориентированного процесса обучения. Обширность образовательной среды предполагает, что она не исчерпывается системой факторов или условий непосредственно связанных с процессом обучения [4].

Образовательная среда является искусственно созданной. Важным ее аспектом является среда информационная, представляющая собой совокупность всех потоков информации, в центре которых непрерывно пребывает человек. Таким образом, образовательная среда – это, обязательно, среда информационная, однако обратное утверждение не всегда верно. Информационная среда является основным ключевым фактором информации, особенно важной для образовательной среды.

Развитие информационной среды, ориентированной на творческую активность пользователя, должно расширять сферу образовательного контента. Такая среда может опираться на организационную структуру баз данных, на использование информации разных типов и т.д. Она должна в том или ином виде содержать информацию, позволяющую использовать приемы стимулирования творческих процессов.

М. А.Смирнов определяет понятие «информационная среда» как совокупность информационных условий для существования и развития субъекта (это наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информацион-

ной инфраструктуры) [15].

Информационно-образовательная среда как продукт деятельности субъектов образовательного процесса, одновременно является одним из важнейших факторов развития информационно-образовательного пространства, в которое она входит. В современном понимании информационно-образовательная среда естественным образом интегрируется с инновационными возможностями, которые дает использование информационных технологий.

ИОС представляет собой совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между обучаемым (обучаемыми), преподавателем и средствами новых информационных технологий, а также формированию познавательной активности обучаемого. И.В. Роберт указывает на необходимость наполнения компонентов среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с ЭВМ, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.д.) предметным содержанием определенного учебного курса [13].

Назначение информационно-образовательной среды: выявление, раскрытие и развитие способностей и потенциальных возможностей индивида к творческой инициативе; создание условий для самостоятельного извлечения знаний и их количественного усвоения; обеспечение автоматизации процесса обработки результатов обучения, в том числе результатов продвижения в учении.

О. А. Ильченко, под информационно-образовательной средой понимает «*системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса*» [6].

А. А. Андреев и В. И. Солдаткин рассматривают ИОС как «педагогическую систему нового уровня» и формулируют понятие «ИОС» следующим образом: *ИОС – это педагогическая система (ПС) плюс ее обеспечение, т.е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, менеджмента* [1]. В данном определении авторы акцентируют свое внимание на образовательном эффекте среды и ее педагогической сущности.

В приведенных выше определениях подчеркивается информационный характер среды, что вполне закономерно, поскольку информационная среда, созданная на базе высокотехнологических средств информатизации, видится нам как составная часть образовательной среды.

Важнейшим показателем результативности (качества) ИОС является ее способность стимулировать активность учащихся, мотивировать их сознательную деятельность, направленную на собственное профессиональное совершенствование. Поэтому крайне важно корректно сформировать содержание современной информационно-образовательной среды подготовки специалистов, включающее все многообразие специальных педагогических форм, методов и приемов обучения с учетом новых образовательных информационных и телекоммуникационных технологий. Информационные технологии, применяемые в ИОС, становятся не только эффективным средством обучения, но и влияют на повышение активности учащихся в процессе изучения отдельных дисциплин.

Ориентироваться в больших потоках учебной информации и осуществлять эффективную учебную деятельность только с помощью традиционных средств обучения сегодня представляется нерациональным.

Анализ современных российских и зарубежных исследований свидетельствует, что ИОС представляет собой комплексную многоцелевую систему, объединяющую в себе образовательные и учебно-методические ресурсы, программные продукты, системы контроля знаний и одновременно высокоструктурированную среду для организации различных форм самостоятельной работы на основе образовательных информационно-компьютерных технологий.

ИОС предоставляет своим субъектам возможность пополнять содержание и вносить в него коррективы, а также представлять результаты учебной деятельности в этой среде. Таким образом, предполагается ее постоянное обновление и совершенствование. ИОС – это динамично развивающаяся, самоорганизующаяся система, открытая для преподавателя и для обучающегося, многообразие содержания и функций которой создает возможность построения учащимися индивидуальной образовательной траектории.

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. – с. 168.
2. **Ардеев, А. Х.** Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Х. Ардеев. – Ставрополь, 2004. – 150 с.
3. **Богословский, В. И.** Наука в педагогическом университете: вопросы методологии, теории и практики [Текст] / В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин / Под ред. В. И. Богословского. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 2000
4. **Вишнякова, А. В.** Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Вишнякова. – Оренбург, 2002. – 172 с.
5. **Емельянова, И. Н.** Компоненты воспитательно-развивающей среды университета [Текст] / И. Н. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 63–65.
6. **Ильченко, О. А.** Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2002.
7. **Козырев, В. А.** Гуманитарная образовательная среда педагогического университета [Текст] / В. А. Козырев – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 58.
8. **Кулюткин, Ю.** Образовательная среда и развитие личности [Текст] // Новые знания / Ю. Кулюткин, С. Тарасов. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
9. **Новый** энциклопедический словарь [Текст] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – 1456 с.
10. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка / РАН Институт русского языка им. В. В. Виноградова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

11. **Ракитина, И. А.** Информационные поля в учебной деятельности [Текст] // Информатика и образование / И. А. Ракитина, В. Ю. Лыскова. – 1999. – № 11. – С. 19–26.
12. **Ракитов, А. И.** Глобальная информатизация и информатизация советского общества [Текст] / А. И. Ракитов // Социальная информатика: сб. науч. тр. – М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1990.
13. **Роберт, И. В.** Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования [Текст] // Информатика и образование. – 1991. – № 4. – С. 18–25.
14. **Скибицкий, Э. Г.** Дистанционное обучение: теория, практика и перспективы развития [Текст]: Монография / Э. Г. Скибицкий, В. В. Егоров. – Алматы: Гылым, 2004. – 221 с.
15. **Смирнов, М. А.** Информационная среда и развитие общества [Текст] / М. А. Смирнов // Информационное общество. – 2001. – Вып. 5, С. 50 – 54.
16. **Хуторской, А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
17. **Ясвин, В. А.** Психологическое моделирование образовательных сред [Текст] / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №4. – С. 81.

УДК 378.1

Торкунова Юлия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий управления Академии государственного и муниципального управления при Президенте Республики Татарстан, torkynova@mail.ru, Казань

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Torkunova Yulia Vladimirovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of information technologies of management of Academy of the state and municipal management at the President of Republic Tatarstan. torkynova@mail.ru, Kazan

INFORMATION-ANALYTICAL SUPPORT OF INNOVATIVE- EDUCATIONAL ACTIVITY IN HIGH SCHOOL

Современные тенденции реформирования высшего образования определяют трансформацию вузов от классической к инновационной модели, которая, в первую очередь, на наш взгляд, означает усиление новаторских начинаний в подготовке специалистов, расширение масштабов инновационно-образовательной деятельности.

Количество инноваций растет, локальные инновации перерастают в крупномасштабные, во многих учебных заведениях они становятся зако-

номерностью.

В связи с наметившимися тенденциями возникает проблема управления инновационными процессами в образовательной среде, рассмотрение которой, на наш взгляд, следует начать с определения и классификации понятия «инновация», «инновационно-образовательная деятельность».

Н. Л. Пономарев дает следующее определение инновационно-образовательной деятельности в высшей школе: это один из базисных видов деятельности (наряду с текущей репродуктивной) в рамках общего научно-образовательного процесса (цикла), включающий творческое преобразование конкретных результатов научных исследований и достижений передового опыта (в том числе в области подготовки кадров) в новые образовательные, способные обеспечить участникам инновационно-образовательной деятельности дополнительный эффект (педагогический, экономический и др.) [2, с. 8]. На наш взгляд, это определение следовало бы уточнить, что используются результаты научных исследований именно в педагогике и используются достижения именно педагогического передового опыта. Инновации при этом являются конечным результатом инновационно-образовательной деятельности в виде качественно новых образовательных продуктов, технологий и методик (новых специальностей, учебных знаний, технологий, учебников и т. п.).

Появилось понятие «инновация» в 70-е годы при исследовании экономистами влияния научно-технического прогресса на развитие социальных систем. Инновации в самом общем виде классифицируются по экономическим признакам, сфере приложений, удовлетворению потребностей, причинам возникновения, степени новизны и функциональному назначению.

Применительно к педагогике существует значительное число подходов к определению и классификации образовательных инноваций. Применительно к педагогике существует значительное число подходов к определению и классификации образовательных инноваций.

Так член-корреспондент РАО, доктор пед. наук, профессор В. М. Полонский рассматривает инновации как конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации учебно-воспитательного процесса или усовершенствованного технического средства обучения, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам в области образования. Главный признак инновации: положительные социальные и (или) экономические изменения, которые возникают в работе образовательных учреждений в результате специально организованной инновационной деятельности. Уровень инновации может быть частнометодический, методический и общедидактический. В зависимости от специфики и места использования инновации в образовании делятся на: технологические, методические, управленческие, экономические, социальные и юридические [1, с.10].

Другой подход к классификации образовательных инноваций излагается в работах А. В. Хуторского, который рассматривает их как синоним термина «нововведения»:

– по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т. д.

– по отношению к личностному становлению субъектов образования: в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

– по области педагогического применения: в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

– по типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т. д.

– по функциональным возможностям: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т. п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т. п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

– по способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

– по масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т. п.

– по социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определённого типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

– по объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т. п.

– по степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные [3, с. 23].

Приведенные выше подходы свидетельствуют о масштабности инновационного процесса в образовании, о необходимости его упорядочить, систематизировать и в тоже время стимулировать его дальнейшее развитие.

Эффективность инновационной образовательной деятельности вуза зависит от ряда факторов:

- организационно-технологических;
- мотивационно-психологических;
- материально-технических;
- информационно-управленческих.

Организационно-технологические факторы обуславливаются наличием возможности внедрить те ли иные образовательные инновации на организационном уровне, например регламент деловой игры предполагает ее проведение в течение трех часов, однако по расписанию данная учебная дисциплина изучается только 1 ч 30 минут в неделю, поэтому необходимы перестановки в расписании и т.п.

Мотивационно-психологический фактор – это один из наиболее существенных факторов, поскольку без осознания необходимости разработки и внедрения инноваций на всех уровнях образовательной системы, как преподавателей, так и руководителей образовательных учреждений, прогресс современного образования невозможен. Т. е. для того, чтобы инновационный образовательный процесс был эффективен необходимо, чтобы его участники имели определенные установки, качества и ценности этому способствующие. Здесь мы сталкиваемся с понятием инновационного потенциала личности, прежде всего личности педагога, который может быть реализован при успешном взаимодействии всех рассматриваемых нами факторов.

Материально-технические факторы – наличие определенных материально-технических ресурсов, как например, оборудования для дистанционного обучения, специальных кабинетов для деловых игр, электронные доски, планшеты, лабораторное оборудование, которые необходимы для внедрения инноваций.

Экономический фактор, на наш взгляд, существенно связан с мотивационно-психологическим и материально-техническим, т. к. создание материально-технической базы, которая бы отвечала современным требованиям развития науки, техники, производства требует серьезных денежных вливаний. Мотивация педагогов также невозможна без конкурсно-грантовой поддержки в сфере разработки и внедрения инноваций. На уровне государства данному аспекту было уделено достаточно большое внимание в последние годы в ходе реализации государственного проекта «Образование».

Инновационные процессы в образовании, понимаемые как комплексная деятельность по созданию, освоению и распространению инноваций невозможны без создания инновационной инфраструктуры высшего учебного заведения. Основой такой инфраструктуры выступает информация, возникающая в процессе информационно-аналитического сопровождения инновационной образовательной деятельности вуза. Возможность генерирования и обмена такого рода информацией является информационным фактором.

Эффективное управление образовательными инновациями позволяет учитывать и преодолевать трудности, определяемые рассмотренными факторами.

Управление инновационными процессами представляет собой совокупность средств организации и упорядочения управленческой деятельности в соответствии с целью, спецификой и логикой внедрения инновационных подходов в учебный процесс. Технология управления инновационными процессами состоит из последовательности определенных этапов и включает в себя административно-распределительные, организационно-экономические и социально-психологические формы и методы эффективного обновления подготовки специалистов.

Управленческая деятельность инновационными процессами в сфере образования состоит в реализации следующих функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, органи-

зационно-исполнительской, регулятивно-коррекционной, контрольно-диагностической. Эти функции управления взаимосвязаны и взаимодействуют между собой посредством обмена информацией.

Мы придерживаемся точки зрения, что информационно-аналитическая функция – это основа процесса управления образовательными инновациями.

На этапе стратегического планирования инновационно-образовательной деятельности, для определения ее места в системе функционирования вуза и учета вышеизложенных факторов, влияющих на эффективность образовательных инноваций аналитическая деятельность, как полагает Н. Л. Пономарев включает в себя:

- ретроспективный, перспективный, системный и сравнительный анализ, а также современный SWOT-анализ для оценки состояния и подготовки комплексной аналитической базы целеполагания и стратегирования сферы инновационно-образовательной деятельности в вузе;

- преимущественно краткосрочный и среднесрочный прогнозы развития инновационно-образовательной деятельности, динамики инновационных сегментов рынков труда и образовательных услуг по профилю вуза с использованием исследовательского, нормативного и интуитивного методов прогнозирования для определения вероятных тенденций изменения сферы образовательных инноваций (метод «Делфи» и др.);

- определение миссии вуза с органическим включением в нее инновационного компонента;

- построение на базе данного компонента, а также методов структурирования и ранжирования либо упрощенного «списка» из стратегической и ряда тактических целей, либо развернутой системы («дерева») целей управления; определения и расстановки коэффициентов значимости или приоритетности целей и задач-работ для предпочтительного выделения средств в условиях ограниченных ресурсов; установления возможной количественной связи целей разного уровня;

- ранжирования образовательных инноваций по критериям общегосударственной, региональной и внутривузовской значимости с учетом федеральных и региональных инновационных программ и проектов, госзаказов на подготовку специалистов по приоритетным областям науки, техники, экономики, а также в разрезе основных направлений инновационно-образовательной деятельности в вузе с выделением: а) приоритетов обновления специальностей и специализаций подготовки кадров; б) приоритетов в области обновления содержания обучения; в) приоритетов в сфере обновления образовательных технологий и методов обучения; г) приоритетов обновления материально-технической базы учебного процесса; д) приоритетных на данный период подразделений инновационно-образовательной деятельности, форм и методов организации обновления подготовки кадров. Ранжированные таким образом приоритеты расцениваются по затратам, сумма которых сопоставляется с общей величиной выделенных на приоритетные образовательные инновации финансовых ресурсов, в результате

чего отбираются проекты с наибольшим ранговым значением, попавшие в лимитированный объем средств [2, с. 56].

Для современных вузов для обеспечения качественной подготовки становятся актуальными методы инновационного менеджмента, в частности, бенчмаркинг. Бенчмаркинг в вузе – это процесс поиска и внедрения в практику работы вуза и его подразделений новых процессов и новых проектов, непрерывный процесс улучшения алгоритмов и технологий оказания образовательных услуг, появления учебной и научной продукции. Этот метод является составной частью информационно-аналитического сопровождения.

Технология реализации информационно-аналитической функции управления, реализующей информационно-аналитическое сопровождение инновационно-образовательной деятельности состоит из следующих этапов:

1. Формирование банка образовательных инноваций
2. Анализ представленных инноваций точки зрения достижения целей образования;
3. Формулирование выводов и рекомендаций о целесообразности дальнейшего использования представленных инноваций;
4. Распространение инновационного опыта.

Инновационно-образовательная деятельность состоит из нескольких этапов. Рассматривая образовательные нововведения как процесс, можно следующим образом характеризовать его основные этапы: разработка, апробация и внедрение. Следует отметить, что каждый из этих этапов сопровождается информационно-аналитической деятельностью.

Разработка инновации начинается с постановки цели и создания проекта. На этом этапе анализируется сложившаяся ситуация, например в преподавании той или иной дисциплины, изучается уже имеющийся опыт, выделяется круг образовательных задач (проблем), требующих своего решения, т. е. выявляется необходимость внедрения той или иной инновации. Перед профессорско-преподавательским составом ставятся проблемы, требующие своего решения. Затем автором (коллективом авторов) разрабатывается технология, которая по-новому или более эффективно решает ту или образовательную задачу или проблему. Представленное описание некоторым образом унифицируется, а затем анализируется на предмет возможности внедрения. После принятия положительного решения происходит его апробация в реальном учебном процессе. В процессе внедрения инновации в учебный процесс проводится мониторинг результатов внедрения инновации, собирается информация от всех участников педагогического процесса, которая затем обрабатывается и анализируется на предмет достижения цели, а также других результатов внедрения инновации. После анализа локальных результатов, в ходе информационно-аналитической работы делается вывод о целесообразности или нецелесообразности внедрения данной инновации в массовую практику.

Таким образом переходят к завершающему этапу инновационно-образовательного процесса в вузе, к серийному использованию инновации педаго-

гической практике вуза, внедрению инновации в массовую практику вуза. Здесь большое значение имеет распространение информации, научение профессорско-преподавательского состава, задействование инновационного потенциала студентов.

Образовательные инновации в вузе имеют свою специфику, выражающуюся в основной цели их внедрения – улучшения качества подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности, а также развитие компетенций различного вида. Анализ публикаций показывает, что число образовательных инноваций в вузах растет, переход к двухуровневому образованию этому только способствует, однако системной работы по анализу, накоплению и распространению инновационного опыта не проводится, что отрицательно сказывается, на наш взгляд, на эффективность его внедрения.

Поэтому инновационно-образовательной деятельности вуза необходимо информационно-аналитическое сопровождение, которое бы заключалось бы в поиске и создании информационного банка инноваций, в информационно-аналитической поддержке принятия решений при оценке эффективности инноваций, а также в информационном взаимодействии с различными структурами, включая СМИ и общественность на предмет поиска, внедрения и продвижения образовательных инноваций.

Информационно-аналитическая деятельность в области образовательных инноваций имеет несколько составляющих. Во-первых, это непосредственное участие в инновационных процессах, во-вторых – поиск и создание информационного банка инноваций, в-третьих – информационно-аналитическая поддержка принятия решений при оценке эффективности инноваций, что требует обработки больших массивов информации, в-четвертых – информационное взаимодействие с различными структурами, включая СМИ и общественность на предмет поиска, внедрения и продвижения инноваций.

Информационно-аналитическое сопровождение имеет два контура: внутренний и внешний. Во внешнем контуре идет сбор и анализ информации об образовательных инновациях других учебных заведений, нормативно-правовой документации по проблемам инноваций органов управления учреждений образования, публикаций прессы, телевидения, Интернета по данной тематике. Параллельно с этим осуществляется продвижение собственных образовательных инноваций вуза в информационном образовательном пространстве. Внутренний контур предполагает сбор, анализ, отслеживание результатов, распространение опыта инновационной деятельности в конкретном вузе.

Промежуточный элемент между внутренним и внешним контуром – интернет-сопровождение, которое обслуживает как потребности внутренних задач управления инновационной образовательной деятельностью вуза, так и является средой взаимодействия со всем остальным образовательным сообществом.

Исходя из того, что инновационная образовательная деятельность неразрывно связана с функционированием всего высшего учебного заведения, входными показателями для педагогической системы информационно-аналитического сопровождения будет являться: информация об инновациях в целеполагании, в

задачах, инновациях в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, инновациях в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т. д. Результаты функционирования системы информационно-аналитического сопровождения инновационной образовательной деятельности (внутренний контур) – банк образовательных инноваций, результаты мониторинговых исследований качества образования, прогнозирование и выработка рекомендаций, выявление возможных инноваций. Мониторинговые исследования проводятся на основе повторяющихся диагностических процедур, с использованием количественных показателей, позволяющих получить объективные результаты о качестве сформированности профессиональных компетенций при применении той или иной инновации.

Для того, чтобы рассмотренная деятельность была эффективна в вузе должна быть создана инфраструктура, которая бы создавала возможность для поиска, внедрения, распространения и в целом управления образовательными инновациями.

Информационно-аналитический центр – основной компонент инфраструктуры, который обеспечивает:

- 1) мониторинг инноваций: выявление потребностей в инновациях, ход внедрения инноваций, отслеживание результатов внедрения инноваций; формирование банка инноваций;
- 2) распространение положительного опыта внедрения инноваций в вузе;
- 3) формирование положительного образа внедренных вузом инноваций во внешней среде.

Для реализации этих задач в составе информационно-аналитического центра необходимо иметь: отдел сбора и обработки информации; отдел по обеспечению работы Интернет-портала; отдел по внешним связям; экспертный отдел.

Построенная в соответствии с приведенной структурой педагогическая система информационно-аналитического сопровождения позволит, на наш взгляд, отследить эффективность инновационных образовательных процессов, их роль в повышении качества профессиональных компетенций, что, в свою очередь, сможет вывести качество высшего профессионального образования на новый уровень.

Библиографический список

1. **1. Полонский, В. М.** Инновации в образовании (методологический анализ) [Текст] / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 8–14.
2. **Пономарев, Н. Л.** Образовательные инновации. Государственная политика и управление: учеб. пособие для студентов высш.учеб. заведений [Текст] / Н. Л. Пономарев, Б. М. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
3. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 81'1+372.881.111.1'38

Матулевич Тамара Георгиевна

Кандидат филологических наук, доцент Кафедры иностранных языков Факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, tmatulev@mail.ru, Новосибирск.

ЗНАНИЕ. КРЫЛАТОЕ ВЫРАЖЕНИЕ. КОММУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЯ (ЧИТАЕМ THE ECONOMIST)

Matulevich Tamara Georgiyevna

Candidate of Science (Philology), Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities at Novosibirsk National Technical University, tmatulev@mail.ru, Novosibirsk

KNOWLEDGE. THE WINGED WORDS. COMMUNICATIVE COMPETENCE (READING THE ECONOMIST)

Одной из актуальных задач высшего образования в настоящее время является осмысление и формулирование им целей своей деятельности в терминах компетенций учащегося субъекта, достижение этих целей современными методами. Немалый ресурс теоретического обеспечения той сверхзадачи можно найти в когнитивной науке – «области, в рамках которой исследуются процессы усвоения, накопления и использования информации человеком» [1, с. 6]. Объектом изучения с этих позиций заслуживает быть и практика преподавания иностранного языка. В настоящей работе в терминах когнитивной лингвистики освещается опыт такой практики – организационная модель получения студентом выводного знания при чтении аутентичного, предназначенного специалисту иноязычного текста. Модель рассчитана на учебные цели, состоит из скоординированных шагов к планомерному достижению результата и предусматривает посредническую роль преподавателя-интерпретатора в процессе коммуникативного взаимодействия на аудиторном занятии по чтению. Материал разделён на две части: общие теоретические основания и их применение к одному (часть 1 – настоящая статья) и второму источнику (часть 2).

Преподаватель иностранного языка участвует в формировании ряда общих и специальных компетенций студентов. В силу своеобразия вверенной ему дисциплины особую значимость для него имеет развитие коммуникативной компетенции. Учебный план специальности «Регионоведение», заложивший изучение основного иностранного (английского) языка в течение девяти семестров и Государственный экзамен по данному предмету, позволяет ставить в рамках последнего отвечающие бюджету времени задачи. Их числу относится полное понимание публикаций по програм-

мным темам в *The Economist* – средстве массовой информации, славящемся своей аналитикой, виртуозным владением языком и требующем высокой коммуникативной компетенции читателя. Подбирая там материал, мы руководствуемся не только критериями ценности, доступности содержания, но и свидетельством той виртуозности. С ней сталкиваешься уже на первых порах – при ознакомительном чтении благодаря аллюзивным заголовкам, игре слов, взаимодействию заголовочного комплекса и предпосылаемого тексту шаржа. Она встаёт со страниц при реферативном или поисковом, открывается до конца при полном чтении. Естественно задаться вопросом об объёме и типах знания, необходимого для интерпретации того или иного наделённого особыми средствами экспрессивности, скрытым смыслом фрагмента, и оптимизации процесса понимания.

Работа затрагивает определённый аспект «изучающего чтения» [2, с. 96–97] и в целом (в объёме двух частей) построена на примере двух публикаций *The Economist* («Экономист»), предложенных студентам-регионоведам в IX семестре. Упомянутым аспектом выступает такое проявление коммуникативной компетенции читателя, как способность и готовность понять скрытый смысл. Это нередко требует усилий в области «интерпретирующей деятельности» [3] и заставляет преподавателя сосредоточиваться на целеустановке помочь студенту «вывести некоторое множество умозаключений» [4, с. 13–14]. В той необходимости нет ничего необычного: будучи рецептивной деятельностью, чтение вообще немислимо без умозаключений. Так, они обеспечивают разрешение структурной и лексической неоднозначности, установление референции местоимения [5, с. 173–174, 188–189] и «локальной и глобальной связности» [6, с. 173], интерпретацию косвенных речевых актов [7, с. 197, 211–212]. Организация получения выводного знания становится непосредственной задачей преподавателя в случае возникновения у студента затруднений при встрече с косвенно выраженным смыслом.

Работа посвящена двум вопросам. Во-первых, на основе анализа затрагиваемых средств экспрессивности выдвигается система заданий, подводящих студента к «интерпретирующему, или “глубинному” пониманию» [8, с. 63] конкретных высказываний в конкретном контексте. Во-вторых, предпринимается попытка учесть типы и состав декларативного знания, необходимого и достаточного для получения выводного знания. В итоге возникает организационная модель, в рамках которой интегрируются процедурное и декларативное знание и которая обеспечивает интерпретацию несущих скрытый смысл высказываний.

В исследовании применяется терминологический аппарат классических трудов «когнитивной науки (“науки о мышлении”))» [9, с. 126] и современной когнитивной лингвистики: сценарий [10, с. 80], фрейм [11, с. 304 и след.], гештальт [12, с. 359–361], установка [13, с. 140–141], концепт, понятие, прототип, информационное содержание концепта, интерпретационное поле концепта [14, с. 104–121]. Важное слагаемое теоретической базы модели составляет учение об умозаключении. Выбор релевантных для конкретного рассказа фактов из

всего объёма знания и объединение их с информацией рассказа; установление двух временных точек, в которых можно начинать вывод умозаключения [5, с. 172–173, 188–189], помогают корректно подвести студента к искомой операции. Руководствуясь указанными принципами, можно контролировать наличие у учащегося читателя должного объёма декларативного знания, своевременно предоставлять недостающую информацию в процессе учебной деятельности. Обеспеченность ею обуславливает готовность к умозаключению и право ставить перед студентом соответствующую задачу. Мы стремимся соблюдать это правило в своей организационной модели, сопровождая задание отсылками к источнику достоверного релевантного нового или старого знания. Это гарантирует, что в ходе учебной деятельности наш «требующий вывода умозаключения» вопрос не опережает поступление «достаточной информации для вывода данного умозаключения» [5, с. 188]. Мы памятуем вскрытый Ч. Филлмором механизм введения фреймов интерпретации в процесс понимания [15, с. 65]. Когда студенты оказываются не в состоянии им воспользоваться, в действие должен вступать посредник–интерпретатор. Преподаватель должен найти и предоставить учащимся такой «поисковый стимул, или ключ (cue)», который будет «по крайней мере, частично совпадать с закодированной единицей», окажется «эффективным» и «действенным» [6, с. 175–176].

В работе принимается понятие коммуникативной языковой компетенции (communicative language competence), в переводе просто «коммуникативной компетенции», представленное в [16, с. 13–14] как складывающееся из лингвистических, социолингвистических, прагматических компетенций.

Изучая со студентами газетную или журнальную статью, обычно воздают должное изобразительному её сопровождению, расширяющему семиотический потенциал публикации. Таким невербальным ресурсом в нашем случае выступает шарж. Не будучи языковым средством, шарж лежит вне темы коммуникативной *языковой* компетенции. Однако он принадлежит целостному журналистскому замыслу, обогащая его концептуально и выполняя иные важные функции. В учебном процессе он приносит пользу уже на предтекстовом этапе чтения в качестве дополнительного основания вероятностного прогнозирования, облегчая понимание иноязычного дискурса, т.е. служит компенсационным целям. Необходимо учить пользоваться им по назначению – в целях оптимизации коммуникативного процесса – при совершенствовании коммуникативной *языковой* компетенции.

Как всякое специализированное издание, «Экономист» требует знания «профессионального языка», определяемого «предметом, который он описывает» [17, с. 301]. Отсюда, приступать к ресурсам указанного СМИ целесообразно после освоения тематических текстов вводного характера, когда студенты уже владеют основными терминами и осведомлены о проблематике темы. Фундамент этой дальнейшей деятельности составляет исходное процедурное и декларативное групповое профессиональное экономическое знание, приобретённое в курсе английского языка. Например, работе

со статьёй «American corporate governance Nail, shareholder!» (*The Economist June 2nd-8th 2007*), посвящённой росту активистского движения акционеров в США, предшествовало, помимо всего прочего, изучение текста «Economic Models» из *The Economist April 10th-16th 1999* [18, с. 122–125], поисковое чтение объёмной статьи (Special report) «Economic models Big questions and big numbers» (*The Economist July 15th-21st 2006*), перевод текста «США: идеальная модель?» [18, с. 54]. В тему прекрасно вписываются свежие статьи «Activist investors Flight of the locusts» (*The Economist April 11th-17th 2009*), «Bank shareholders Changing course» (*The Economist April 30th-May 6th 2009*). К моменту обращения к публикации «The world economy Surprise!» (*The Economist September 16th-22nd 2006*) о глобализации и изменении баланса экономической мощи в современном мире студенты уже приобрели определённые знания по вопросу. Они ознакомились с классификацией стран, деятельностью транснациональных корпораций, центробанков и продвигающих торговлю международных организаций (МВФ, ВБ, ВТО), стратегиями компаний (экспорт, импорт, франчайзинг, прямые иностранные инвестиции). Потребовалось ввести понятия outsourcing и offshoring, для чего было привлечено новое пособие [19, с. 94–95]. Проблеме положительных и отрицательных сторон глобализации мы обычно отводим студенческие доклады по материалам «Экономиста», а в 2008 г. Wikipedia. Тема «Глобализация» прекрасно обобщена в другом новом пособии [20, с. 10–13], и в 2008 г. мы начали его применять. В силу межпредметных связей наши занятия получают известную поддержку в лице предусмотренной ГОС ВПО дисциплины «Экономика и экономическая география изучаемого региона (страны)» [21, с. 14]. Тем не менее, даже на пятом курсе студент не может не уступать целевой аудитории «Экономиста» общей эрудицией, профессиональной подготовкой, а потому нуждается в существенной помощи при чтении.

Обе упомянутые статьи сопровождаются шаржами, раскрывающими или ненавязчиво дополняющими центральную идею. Статье “American corporate governance Nail, shareholder!” (далее просто «Nail, shareholder!») предпослана картинка, где изображены наёмные управляющие акционерной компании (их статус удостоверяет табличка на столе перед ними) и акционеры-активисты (о том следует догадаться). Первым отведена роль пушечного ядра: они сидят в комнате заседаний, помещённой в жерло пушки, а вторые сгрудились с противоположной стороны орудия и уже подожгли запал. Ствол пушки сделан из свёрнутого трубочкой сертификата акционера, о чём говорит надпись на ней. В шарже обыгрывается известная специалистам черта американской экономической модели – пребывание руководства акционерных компаний под прессингом собственников, зависимость от их воли директоров и менеджеров. Изображение прозрачно намекает на игру слов «fire v shoot», «fire v dismiss» [22], обеспечивая ещё одно основание интерпретации шаржа и связь с заголовком. Применяя результаты изучения взаимоотношения в рекламе аллюзивного заголовка и картинки, обеспечивающей полноту реализации его смысла, усматриваем во взаимоотноше-

нии данных заголовка и шаржа сходство с той группой, где аллюзивность заголовка явствует из него самого, а картинка «необходима для понимания смысла, вкладываемого в предложение с аллюзией» [23, с. 8].

Без предварительного обращения к стилистической коннотации «hail»-приветствия заголовков осваивается исключительно как фамильярное «Привет, акционер!». При этом по завершении ознакомительного и реферативного чтения некоторые сталкиваются с затруднениями в контекстуализации его. Недостаток опыта не позволяет им тут же самостоятельно увязать заголовок с шаржем, триадой составляющих компанию социальных групп, охарактеризовать социальную принадлежность адресанта, его положение относительно адресата. На первых порах заголовков не более чем небрежное, мимоходом брошенное анонимом приветствие, не имеющее отношения к наёмным управляющим американской акционерной компании. Малозаметный диссонанс приписываемой тональности «Привет!» и слова в функции вокатива не рождает когнитивного напряжения и не провоцирует иных предположений. Здесь уместно вспомнить, что лишь отдельные учебные словари отмечают официальность и старомодность «hail»-приветствия [24], официальность «hail»-глагола речи [25].

Неудивительно, что скрытый смысл заголовка оказывается не сразу доступен начинающим читать «Экономист». Интерпретация его требует прежде всего знания конкретного крылатого выражения. Цель преподавателя состоит в том, чтобы с помощью последнего найти оптимальную траекторию движения к ней.

Заголовок имеет форму высказывания и характерную ритмико-интонационную структуру, эксплицируемую в частности знаками препинания. Он ставит читателя в положение наблюдателя речевой интеракции и способен вызвать ассоциации с по крайней мере двумя построенными по тому же образцу выражениями. Одно из них – это фраза «Hail, fellow! Well met!», давшая происхождение «hail-fellow-well-met» [26] – «старомодному, иногда пренебрежительному (по отношению к лицу или его поведению) прилагательному» [27]. Рассмотрение её в роли претендента на поисковый стимул в данном случае убеждает, что ей недостаёт действенности. Она не объясняет исхода наёмных управляющих в пушечном залпе, не иллюстрирует иерархические взаимоотношения участников описываемых процессов, значимые для отражаемого в заголовке эпизода интеракции. Открывает тому дорогу потенциал крылатого выражения «Ave, Imperator, morituri te salutant», сама древность которого так тонко согласуется со стилистической коннотацией «hail»-приветствия. Сопоставление его с заголовком обнаруживает их параллелизм не только на поверхностном, но и на самом потаённом уровне, а применение его в качестве поискового стимула помогает вскрыть весь смысл заголовка.

Прежде чем представить модель выявления его, остановимся на синтаксических, семантических, коммуникативных особенностях вынесенного в заголовки высказывания и крылатого выражения для сопоставления их в

дальнейшем и описания задач когнитивного характера.

В современном английском языке лексема «hail» функционирует как глагол, существительное, междометие. В нашем случае «hail» – существительное никак не вписывается в высказывание. В свою очередь, бесспорность перформативного прочтения последнего не гарантирована его поверхностной структурой. Таким образом, перед нами междометие – приветствие: «**hail**¹ *interj. greetings!*» [28], «**hail**² [...] *excl. of salutation*» [29]. Тогда с точки зрения синтаксиса заголовок есть «односоставное непредикативное» «междометное» предложение [30, с. 159] с постпозитивным вокативом. Диахронически «*hail interj.*» есть устарелое прилагательное из подвергшихся эллиптированию [29] (в [28] – «shortening») выражений *hail be thou, wæs hæl*, в которых оно означало «healthy» [28] и из которых второму даются следующие парафраз и перевод: «ME. phr. *be hæl!* ‘be whole or healthy’, hail!» [29]. Оба суть предикатные выражения, и семантическая структура обоих, построенная на предикате физического состояния, включает аргумент «бенефициатив» [31, с. 53], представленный личным местоимением *thou* или невыведенный на поверхностный уровень. Не вдаваясь в вопрос о наклонении приведённых предложений среднеанглийского периода, вспомним мысль З. Вендлера о том, что в глубинной структуре повелительных предложений всегда есть «*you*» [32, с. 469]. В речи это глубинное «*you*» может быть оформлено и вокативом. Если в синхронии «Hail, shareholder!» отвечает признакам односоставного непредикативного междометного предложения с вокативом, то учёт исторического лингвистического знания, обогащающего «вертикальный контекст» [33] рассматриваемого заголовка, позволяет проецировать последний на приведённые предложения среднеанглийского периода с предикатом физического состояния и бенефициативом в семантико-синтаксической структуре.

Заголовок демонстрирует черты речевого хода из двух действий: приветствия, выраженного официальным устарелым «ритуальным речевым стереотипом» [34, с. 77] «Hail», и акта референции к адресату. Адресат обозначен словом, раскрывающим его социальную роль собственника в структуре компании, т.е. в мире бизнеса. Сам адресант оказывается анонимным. Его социальная роль и положение в общественной иерархии неизвестны; любознательному читателю предстоит самому их определить. Ориентиры содержатся в шарже и резюме, однако здесь нельзя обойтись без учёта культурно-исторического знания.

Есть основания считать, что заголовок создан по образу и подобию крылатого выражения «*Ave, Imperātor, moritūri te salūtant*. Здравствуй, Император, идущие на смерть приветствуют тебя» (воспроизводится по [35, с. 78]; см. там же, на с. 77, менее предпочтительный для учебной аудитории вариант) и представляет собой «парафрастический» и одновременно «эмфатический» (в неканоническом толковании терминов [36, с. 8–9]) способы его использования. Крылатое выражение применили не только в усечённом виде, т.е. прибегли к «эмфасису» («скрытому указанию», «намё-

ку?)» [36, с. 9]), но ещё и перевели в нём на другой язык одно и заменили другое слово, т.е. «парафразировали» по терминологии [36, с. 8–9, 78]. В настоящее время эмфаза считается процессом коммуникативного выделения – «подчёркивания» [37, с. 453], а парафраза – описательным выражением или тропом [38, с. 312].

У более сведущего в истории читателя данное крылатое выражение (КВ) ассоциируется с ритуалом приветствия, выполненным гладиаторами перед морским сражением до предписанного взаимного истребления по воле и на забаву императора Клавдия. У менее сведущего возникает ассоциация с ритуалом вербальной интеракции в Древнем Риме безотносительно к конкретным историческим лицам или просто с античностью.

Данное КВ вошло в историко-культурный фонд человечества в полноте и целостности своих свойств как единица вербальной интеракции. В то же время, будучи синтаксической единицей, оно находится в сфере действия соответствующих процессов и подвержено соответствующим преобразованиям. Мера преобразований имеет предел, задаваемый необходимостью атрибуции КВ, т.е. требует сбалансированности незатрагиваемых и придаваемых ему в ходе изменения свойств. Оптимальный баланс обеспечивает узнаваемость того, что мыслится общеизвестным и предстаёт под вуалью преобразований в новом обличье.

Наиболее явное преобразование рассматриваемого КВ при создании заголовка заключается в усечении состава. Были опущены три последних слова, а с ними отступил в тень адресант с его социальными характеристиками. Однако он не исчез при этом из поля зрения. Крылатые выражения сокращают порой до одного слова, «предполагая, что этого достаточно, чтобы вызвать у собеседника или читателя по ассоциации представление о том общеизвестном, витающем у всех на устах выражении, откуда эти слова почерпнуты» [36, с. 9].

Перейдём к оставшейся части КВ, сопоставляя её с заголовком, и коснёмся их контекстов.

О ритмико-интонационной структуре КВ можно строить предположения, а выделяющие вокатив запятые стали добавляться после изобретения их в XV–XVI вв. В остальном начало КВ и заголовок обнаруживают значительный, тонко закодированный параллелизм.

«Ave, » заслуживает названия односоставного предложения - предикативного, в отличие от «Hail, ». Форма «ave» не числится среди латинских междометий [39, с. 49–51], единогласно считается повелительным наклоном «aveo (haveo) здравствовать», употреблялась в актах приветствия и прощания: «ave здравствуй или прощай» [40]. Возможность использования независимо от фазы интеракции придаёт КВ, на фоне контекста употребления, двусмысленность. Быть может, произнесением той фразы гладиаторы скорее прощались, чем здоровались перед смертью, или одновременно здоровались и прощались, эксплуатируя неоднозначность тогда, когда все знали предreshённый исход сражения?.. Если так, то драматизм ситуации

возрастает. Из двух соответствий «hail!, farewell!» латинскому «ave» в современном английском языке [41] для заголовка было выбрано именно первое.

Добавляет синтаксического сходства постпозитивный вокатив, также свидетельствующий интеракцию. Параллелизм КВ и выражения, давшего происхождение «hail!», отмечаем на уровне семантико-синтаксической структуры, состоящей из предиката физического состояния и бенефициатива (Impregātor, thou). Глядя на шарж, где управляющие и акционеры вот-вот навсегда расстанутся под грохот орудия, осознаёшь параллелизм военного антуража. Более того, выявляется параллелизм «фона деятельности» [42, с. 87] интеракций – социальное неравенство в обеих парах участников. Наконец, параллелизм интеракции наблюдаем в самих коммуникативных актах – в распределении роли непосредственного адресата облечённому непререкаемой властью в имперской и корпоративной иерархии лицу (императору, собственнику американской акционерной компании), а роли адресанта – зависимому от него лицу (гладиатору, наёмному управляющему). Таким образом, аналогия усечённого КВ и заголовка проявляет себя не столько на поверхностном, сколько на семантико-синтаксическом, коммуникативном, контекстуальном уровнях.

Преобразования проведены поистине виртуозно. Журналисты переделали всё на современный лад с применением английского языка. Завершающее речевой ход приветствие было элиминировано, в результате он оказался усечённым до первого приветствия и акта номинации адресата. С остатком обошлись бережно и мастерски. С одной стороны, были сохранены черты синтаксиса в виде односоставного предложения с постпозитивным вокативом; в диахроническом плане, столь уместном при апелляции к древнему миру, в заголовке проступает та же предикатно-аргументная структура, что и в КВ, этимологически исходная для использованного речевого стереотипа; сохранены коммуникативная ценность оставшихся слагаемых речевого хода и его безусловная интерактивность; сохранена реляционность участников: адресат находится в привилегированном положении (в корпоративной иерархии акционер имеет немалые властные полномочия), адресант – в зависимом. С другой стороны, вместо представителей Древнего Рима были введены представители иной культуры, иных социальных групп, заданы иные время и место.

В осовремененном варианте усечённого крылатого выражения и поддерживающем его шарже сосредоточено достаточно информации, чтобы уловить аналогию. Тот факт, что латинский язык не привлекается, по-своему усложняет возбуждение искомым ассоциаций. Впрочем, из возможных вариантов с употреблением его один – «Ave shareholder» – может увести в ненужном направлении к Ave Maria, а другой неосуществим из-за отсутствия в Древнем Риме самого понятия акционера и наименования для него: Nail, Lat.???. Применяя крылатое выражение в усечённом, частично переведённом виде, да ещё с замещённым словом, и рассчитывая при этом на

проецирование читателем полученного произведения на оригинал со всеми вытекающими отсюда последствиями, «Экономист» полагается на высокую эрудицию и прагматическую компетенцию аудитории.

Эпизод ритуала с участием римского цезаря и гладиаторов перед смертельной их битвой ради его развлечения закодирован далеко не в каждой памяти. В сознании людей, незнакомых с крылатым выражением, фреймы интерпретации не вводятся в процесс понимания созданного по его образу и подобию заголовка. Между тем фрейм «Римская империя», сценарий «‘карьера’ гладиатора» востребованы в качестве оснований вывода об уподоблении Римской империи и американской акционерной компании, власти римского императора и акционера над судьбами гладиатора и наёмного управляющего американской акционерной компании. Пока это релевантное знание отсутствует в сознании читателя, скрытый смысл заголовка не воспринимается, и коммуникативная интенция адресанта не доходит до адресата. Чтобы донести её по назначению, следует обеспечить готовность последнего к умозаключению, предоставив ему недостающее декларативное и развивая процедурное знание. Необходимо прежде всего компенсировать недостаток когнитивной базы и расширить поисковые возможности читателя, дабы натолкнуть его на должный вывод. Для интерпретации рассматриваемого высказывания нужно быть в состоянии проецировать рассматриваемое высказывание на структуры знания о Римской империи, устройстве и функционировании американской акционерной компании. Когда в заголовке видят лишь небрежное рядовое приветствие, надлежит вмешаться преподавателю.

Предоставляемым поисковым стимулом здесь выступает полное крылатое выражение с русским переводом, дающие возможность выйти на языковое понимание оригинала и на адресанта. Эффективность поискового стимула зиждется на пересечении его свойств со свойствами вынесенного в заголовок интерпретируемого высказывания (см. выше). Действенность же поискового стимула состоит прежде всего в том, что он в конечном счёте помогает найти второго, неназванного участника коммуникативного акта в лице наёмных управляющих – адресанта высказывания «Hail, shareholder!». Он позволяет: 1) осознать всю меру власти адресата (казнить / миловать по имперским законам) в происходящей с применением КВ интеракции; 2) проецировать фон коммуникативного акта античности на фон коммуникативного акта современности; 3) увидеть параллелизм распределения коммуникативных ролей между представителями социальных групп; 4) связать себя с шаржем, проецировать себя на него и его на себя. Обнаруживаемые аналогии гарантируют понимание скрытого смысла.

Скрытый смысл состоит в уподоблении двух пар социальных групп (гладиаторов и наёмных управляющих, акционера и римского императора), институтов античности и современности (Римской империи и американской акционерной компании) и проистекающем отсюда эффекте лёгкой иронии. Организация постижения этих тонкостей составляет миссию преподава-

теля. Мы стремимся, минимизируя прямую подсказку, подвести субъекта учебной деятельности к корректной интерпретации исходя из предоставляемых ему недостающих сведений и ресурсов публикации. Это можно делать до или по завершении полного чтения, сообщая или группами.

Процесс движения к поставленной цели в присутствии преподавателя, перед полным чтением изложен в системе упражнений на английском языке. Начнём с методического комментария к ним.

Непосредственная подготовка происходит в рамках задания 1 (см. далее). При необходимости можно провести поисковое чтение лексикографических статей «boards of directors» [43], «shareholder activism and corporate governance in the US» [44].

Ознакомительное и реферативное чтение (2) охватывает колонтитул Business, дату, шарж, заголовки, название города на строке имени автора, резюме «Activist shareholders are getting tough with boards and managers», первый абзац и начало ещё семи абзацев, последнее предложение второго абзаца. Этого объёма чтения достаточно для приобретения исходного декларативного знания, требующегося для получения выводного знания об уподоблении древнеримского и современного американского институтов, судьбы двух разных социальных групп двух разных миров, власти над ними носителей ещё двух социальных ролей тех же миров.

Рассмотрение шаржа (3; 4) требует освежить в памяти понятие shareholder capitalism, фигурировавшее среди других черт американской экономической модели в уже пройденном материале. Это делается благодаря отсылке к знакомому источнику. Факт практической пользы старого знания непременно должен быть отмечен, ибо зачастую оно остаётся пассивным даже когда есть все предпосылки для его мобилизации. Выдвижение омонимов *fige v* рассчитано на активацию релевантного лингвистического знания с целью подведения к выводу о намёке на игру слов.

Задания (5–9) предполагают дальнейшую цепочку умозаключений. Прежде всего следует установить коммуникативную ценность заголовка. Это гарантирует активацию релевантного универсального знания и выявление адресанта, облегчаемое акцентом на пушечном ядре, канонирах, резюме. Не всегда владея подробностями того коммуникативного акта античности, все знают сценарий гладиаторского боя. Ассоциация с судьбой гладиаторов возникает у студента благодаря предоставляемому историческому знанию. Обращение к шаржу помогает увидеть параллелизм судеб представителей двух социальных групп. Активируемое универсальное и групповое профессиональное знание – сценарии «‘карьера’ гладиатора», «карьера наёмного управляющего американской акционерной компании» – необходимо для выявления сходства между ними, подведения к умозаключению относительно вкладываемого в заголовки смысла.

Можно считать, что механизм прагматической компетенции сработал, если студент хорошо объясняет связь изучаемого заголовка с шаржем, заголовком, резюме. Для проверки того задумано задание (10). Задание (11)

выполняется по желанию. Сопоставление интерпретационных полей, выстраиваемых шаржем и заголовком, с одной стороны, и резюме с другой, позволяет оценить достигаемый преобразованным крылатым выражением эффект.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ 1

1. Recall the three groups of people making up most companies. Recall or find in a dictionary the meaning of *activism*, *corporate governance*, *share certificate*. Explain *activist shareholders*, *shareholder activism*. Note that *hail* can be used “as a word of greeting in formal old-fashioned English. EG *Hail to the chief!*” [COLLINS COBUILD English Language Dictionary. – London: HarperCollinsPublishers, 1993].

2. Preview and skim the article “Hail, shareholder!” What is it about? Does the nickname “Home Despot” suit to describe the Home Depot governance style now? Why? What social group representatives were involved in changing it – brought the change about and were affected by it?

3. Recall the meanings of *fire v*. Describe the situation in the cartoon: the cannon, cannon-ball, cannoneers, what is going on and why, how the situation is going to develop. What idea does the cartoon communicate?

4. Name the familiar “good point” of the American economic model (see [О. В. Куликова Английский язык для экономистов – международников. – М.: Междунар. отношения, 2001. – С. 122]) illustrated by the cartoon. Note how the word-combination helps you conceptualize (i.e. think about) the cartoon.

5. Compare the following greetings: *Lat.* “Ave, Imperātor, moritūri te salūtant Здравствуй, император, идущие на смерть приветствуют тебя”, “Hail, shareholder!” Which one is patterned after the other? What worlds and who do they bring to your mind?

6 Who used the former greeting and why did they refer to themselves as “moritūri”?

7. Who is thought by *The Economist* to share the same fate? Why? How do you know? Note what the cannon is made of.

8. How are the American shareholders in the cartoon and of the title similar to the Roman emperor? (love for gladiatorial fights / power of life and death) Whose fate do the shareholders and the Roman emperor have power to decide?

9. What visual and verbal ways does *The Economist* use to liken the fate of directors to that of gladiators’ and the power of shareholders to that of the Roman emperor’s?

10. Explain the title. How are the summary, title, cartoon, entire article related? (as the main idea and supporting ideas / as the central idea of the article reemphasized in an indirect way verbally and non-verbally).

11. Describe the concept of the American joint stock company built with the help of the cartoon and title. Compare this concept to that presented in the summary. If the concepts are different, where does the difference lie? (attitude, evaluation, ironic, bring a humorous note, matter-of-fact, interpretation, mirror the situation (un)faithfully, hyperbolize, i.e. exaggerate, (un)justified, other.)

Попытаемся учесть типы и главные слагаемые декларативного знания, потребовавшегося для понимания шаржа и скрытого в заголовке смысла:

- групповое профессиональное, из области бизнеса:
- **фрейм американская акционерная компания: собственники, наёмные управляющие, давление собственников на наёмных управляющих;**
- *сценарий* карьера наёмного управляющего американской акционерной компании: отправляется в отставку – долой со сцены по воле собственников;
- универсальное историческое, о Древнем Риме:
- *фрейм* Римская империя: император, гладиаторы, власть императора над гладиаторами;
- *сценарий* ‘карьера’ гладиатора: отправляется на смерть – долой с арены по воле императора и зрителей;
- групповое профессиональное:
- *фрейм* The Economist: качественное СМИ, применяет иносказание, в том числе в шарже;
- лингвистическое:
- *крылатое выражение* «Ave, Imperator, morituri te salutant Здравствуй, император, идущие на смерть приветствуют тебя»;
- *понятие* «приветствие»: наличие двух сторон – адресата и адресанта;
- *понятие* «игра слов»;
- универсальное:
- *сценарий* выстрел из пушки.

Представленной модели предстоит пройти дальнейшую апробацию.

Выше была выдвинута гипотеза о том, что заголовок «Hail, shareholder!» создан по образу и подобию крылатого выражения «Ave, Imperator, morituri te salutant». Доказательство выстраивалось в процессе выявления параллелизма языковых, коммуникативных свойств указанных единиц и контекстов функционирования. Исследование предпринималось с целью разработки организационной модели интерпретации заголовка, где крылатое выражение послужило поисковым стимулом и позволило сделать умозаключения.

Библиографический список

1. **Герасимов, В. И.** На пути к когнитивной модели языка [Текст] / В. И. Герасимов, В. В. Петров // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 5–11.
2. **Маслыко, Е. А.** Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справ. пособие [Текст] / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 5-е изд., стереотип. – Минск : Выш. шк., 1999. – 522 с.
3. **Демьянков, В. З.** Понимание как интерпретирующая деятельность [Текст] / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58–67.
4. **Городецкий, Б. Ю.** Актуальные проблемы прикладной лингвистики [Текст] / Б. Ю. Городецкий // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 5 – 22.

5. **Чарняк, Ю.** Умозаключения и знания (Часть 1) [Текст] / Ю. Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 171–207.
6. **Дейк, Т. А. ван.** Стратегии понимания связного текста [Текст] / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XX111. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153 – 211.
7. **Серль, Дж. Р.** Косвенные речевые акты [Текст] / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195–222.
8. **Кобозева, И. М.** Интерпретирующие речевые акты [Текст] / И. М. Кобозева, Н. И. Лауфер // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 63–71.
9. **Виноград, Т.** К процессуальному пониманию семантики [Текст] / Т. Виноград // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 123–170.
10. **Филлмор, Ч.** Основные проблемы лексической семантики [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X11. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С 74–170.
11. **Чарняк, Ю.** Умозаключения и знания (Часть 2) [Текст] / Ю. Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 272–317.
12. **Лакофф, Дж.** Лингвистические гештальты [Текст] / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 350–368.
13. **Дейк, Т. А. ван.** Анализ новостей как дискурса [Текст] / Т. А. ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 111–160.
14. **Попова, З. Д.** Когнитивная лингвистика [Текст] / З. Д. Попова., И. А. Стернин. – М.: АСТ : Восток – Запад, 2007. – 314 с.
15. **Филлмор, Ч.** Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52–92.
16. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment** [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http:// www.lingvomaster.ru/modules/refram/ENG_CEF.pdf](http://www.lingvomaster.ru/modules/refram/ENG_CEF.pdf) – Загл. с экрана. – 260 с.
17. **Ментруп, В.** К проблеме лексикографического описания общенародного языка и профессиональных языков [Текст] / В. Ментруп // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. Проблемы и методы лексикографии. – М.: Прогресс, 1983. – С. 301–333.
18. **Куликова, О. В.** Английский язык для экономистов-международников [Текст] / О. В. Куликова // М.: Междунар. отношения, 2001. – 288 с.
19. **Brook-Hart, G.** Business Benchmark: Upper – Intermediate: Student’s Book [Text] / G. Brook-Hart // Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 192 p.
20. **Emmerson, P.** Business English Handbook: Advanced [Text] / P. Emmerson // Oxford: Macmillan Education, 2007. – 128 p.
21. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.** Специальность 350300 (080201) – Регионоведение. – М., 2000. – 23 с.
22. **Cambridge International Dictionary of English** [Text]. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 1774 p.

23. **Химунина, Н. А.** Стилистический приём аллюзии в англоязычной печатной рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Химунина. – СПб., 1998. – 16 с.

24. **COLLINS COBUILD English Language Dictionary.** – London: HarperCollinsPublishers, 1993. – 1703 p.

25. **MACMILLAN English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition.** – Oxford: Macmillan Education, 2002. – 1692 p.

26. **Hendrickson, R.** The Facts on File Encyclopedia of Word and Phrase Origins [Text] / R. Hendrickson. – Revised and Expanded Edition. – New York: Checkmark Books, 2000. – 754 p.

27. **Longman Dictionary of English Language and Culture [Text]** / – 2nd ed. – Addison Wesley Longman, 2000. – 1568 p.

28. **The Barnart Concise Dictionary of Etymology [Text]** / Ed.: R. K. Barnart. 1st ed. – New York: HarperCollinsPublishers, 1995. – 916 p.

29. **The Oxford Dictionary of English Etymology [Text]** / Ed.: C. N. Onions with the assistance of G. W. S. Friedrichsen and R. W. Burchfield. – Oxford: The Clarendon Press, 1985. – 1025 p.

30. **Структурный синтаксис английского языка: Пособие по теоретической грамматике [Текст]** / Ред.: Л. Л. Иофик. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 176 с.

31. **Богданов, В. В.** Семантико-синтаксическая организация предложения [Текст] / В. В. Богданов. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 204 с.

32. **Vendler, Z.** Can I mean you? [Text] / Z. Vendler // Journal of Pragmatics. – 1979. – № 3. P. 467–472.

33. **Ахманова, О. С.** «Вертикальный контекст» как филологическая проблема [Текст] / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 47–54.

34. **Третьякова, Т. П.** Английские речевые стереотипы : Функционально-семантический аспект [Текст] / Т. П. Третьякова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1995. – 128 с.

35. **Бабичев, Н. Т.** Словарь латинских крылатых слов : 2500 единиц [Текст] / Н. Т. Бабичев, Я. М. Боровский : под ред. Я. М. Боровского. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2003. – 784 с.

36. **Боровский, Я. М.** ЕПЕА ПТЕРОЕНТА [Текст] // Н. Т. Бабичев, Я. М. Боровский. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц: под ред. Я. М. Боровского. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2003. – С. 5–10.

37. **Филлмор, Ч.** Дело о падеже [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Лингвистическая семантика. – М. : Прогресс, 1981. С. 369 – 495.

38. **Ахманова, О. С.** Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.

39. **Кравченко, В. И.** Универсальный справочник по грамматике латинского языка [Текст] / В. И. Кравченко – М.: ИКЦ «Мар Т», Ростов н / Д. : «Мар Т», 2007. – 288 с.

40. **Дворецкий, И. Х.** Латинско-русский словарь [Текст] / И. Х. Дворецкий. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2008. – 843 с.

41. **Collins Gem Latin Dictionary: Latin English English Latin [Text]** / Ed.: J. Littlejohn. – HarperCollinsPublishers, 2000. – 752 p.

42. **Бйм, Х.** Эпизоды в структуре дискурса [Текст] / Х. Бйм // Представление знаний и моделирование процесса понимания: Сб. науч. тр. / Ред. : А. С. Нариньяни. – Новосибирск, 1980. – С. 79 – 96.

43. **Butler, H. N.** Boards of directors [Text] // The New Pulgrave Dictionary of Economics and the Law. Vol. 1. Macmillan Reference Limited, 2001. P. 165–167.

44. **Black, B. S.** Shareholder activism and corporate governance in the US [Text] // The New Pulgrave Dictionary of Economics and the Law. Vol. 3 / Ed.: P. Newman. – Macmillan Reference Limited, 2001. P. 459–465.

45. **The Economist** April 30th–May 06th 2009, April 11th–17th 2009, June 2nd–8th 2007, September 16th–22nd 2006, July 15th–21st 2006, April 10th–16th 1999.

УДК 152.32

Павлова Любовь Владимировна

Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка Магнитогорского государственного университета, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Магнитогорск

Цыганова Ольга Денисовна

Старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Магнитогорского государственного университета, engphilol@masu.ru, Магнитогорск

**ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Pavlova Lubov Vladimirovna

Candidate of Pedagogy, professor, Head of the English Department of the Magnitogorsk State University, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Magnitogorsk

Tsyganova Olga Denisovna

Senior teacher of translation department, of the Magnitogorsk State University, engphilol@masu.ru, Magnitogorsk

**TECHNIQUES OF THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
STUDENTS' HUMANITARIAN CULTURE IN THE PROCESS
OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Актуальность проблемы развития гуманитарной культуры личности определяется комплексом факторов, важнейшим из которых является опыт реформирования российского образования в контексте его гуманизации и ориентации на общекультурное, гуманитарное развитие обучающихся. Новая миссия образования заключается в воспитании молодежи в духе мира, диалога культур, уважения прав и основных свобод человека, осознания глобальной взаимосвязи и необходимости взаимодействия, терпимости и

дружбы между народами и нациями, готовности к участию в решении проблем своего общества, страны и мира в целом.

Решение данных задач связано с рассмотрением гуманитарных аспектов образования, его человеческого измерения. Современное образование должно обеспечивать возможность овладения базовой гуманитарной культурой под которой мы понимаем целостное личностное образование, проявляющееся в совокупности усвоенных гуманитарных знаний, общечеловеческих ценностей, норм, идеалов, способов познания; в гуманистически-ориентированном отношении к себе, людям, социуму, миру; способности к адекватному общению и активной творческой деятельности по усвоению и созданию социокультурного опыта, обеспечивающее социальную и культурную интеграцию личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Предметное изучение различных аспектов гуманитарной культуры, отраженных в исследованиях Л. И. Арнольдова, Т. Г. Браже, С. И. Иконниковой, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, А. С. Запесоцкого и др. показывает, что проблема разработки путей и способов развития гуманитарной культуры личности в процессе профессиональной подготовки в вузе не нашла должного освещения. Сегодня в педагогической науке теоретически не проанализированы и практически не определены конкретные педагогические механизмы развития гуманитарной культуры студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин в вузе.

В современной педагогике выделяются следующие подходы к трактовке понятия приема: 1. прием как составная часть, этап реализации метода обучения (Ю. К. Бабанский, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласный, И. Ф. Харламов и др.); 2. прием как проявление метода в конкретной дидактической ситуации (Ю. Л. Гордин, И. Я. Лернер и др.); 3. прием как совокупность форм, методов, средств обучения, обеспечивающих достижение дидактической цели с учетом условий (Б. И. Коротяев, Е. И. Пассов и др.).

Наиболее оптимальным мы считаем подход, который трактует прием как интегративное образование, т.к. он точнее, на наш взгляд, определяет сущность приема, раскрывает его структуру, его составляющие. «Прием... есть интегративная единица обучающего воздействия, представляющая собой определенное сочетание операционных и материальных средств и способов их использования при учете условий обучения и направленная на достижение какой-либо конкретной цели» [6, с. 74].

В комплекс приемов развития гуманитарной культуры мы включили четыре группы приемов: игровые, рефлексивные, информационно-познавательные, творчески-развивающие.

Рассмотрим специфику игровых приемов. Сущность социоигрового подхода к обучению (К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Ю. П. Азаров, Л. С. Славина, М. Ф. Стронин, О. С. Газман, С. А. Шмаков Э. Райт, М. Бакби, Д. Хадфилд, У. Риверс и др.) – в овладении основными действиями учебно-познавательной деятельности через игру.

Игра становится формой реализации учебно-познавательной деятельности, и, являясь самостоятельным видом развивающей деятельности обучающихся, выступает как метод познания, как метод организации учебной деятельности при овладении учебным предметом.

Охарактеризуем игровые приемы, включенные в комплекс.

1. Прием дидактической коммуникативной игры.

Дидактические игры: кроссворды, викторины, головоломки, ребусы, криптограммы используются как средство развития познавательной активности обучающихся. Игровое действие дидактических игр разнообразно: группирование, сравнение, отгадывание, поиск, соединение и подбор элементов и т. д. Познавательная активность стимулируется соревновательным характером игры, интересом обучающихся к интеллектуальному усилию, мотивами самооценки. Дидактические коммуникативные игры формируют умения выделять характерные признаки предметов и явлений, сравнивать, обобщать и т. д., вызывают у учащегося стремление анализировать, сопоставлять, исследовать скрытые причины явлений, то есть позволяют тренировать обучающихся в таких умственных операциях как сравнение, классификация, систематизация, абстрагирование.

Рассмотрим дидактические коммуникативные игры, направленные на развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования.

Игры – догадки. В основе данных игр лежат операции на угадывание и подбор соответствий. Например, при обсуждении лексических заимствований в английском языке студентам можно предложить обсудить в парах и отгадать что означают данные на доске слова в английском языке:

aisukuriimu (faire le) footing golfista booking koutor computadora waina

Затем нужно раздать студентам предложения, объясняющие значения данных слов и предложить найти между ними соответствия:

This is a Japanese word for something cold that you eat. This is a French word for a sport or fitness exercise. This is an Italian word for the person who plays a type of sport. This is a Danish word for a place where you can buy tickets. This is a Spanish word for a very common type of machine. This is a Hawaiian word for a drink. (Answers: ice cream, jogging, golfer, ticket office/booking counter, computer, wine)

Затем можно проанализировать со студентами какие языковые закономерности и замены они подметили и предложить им догадаться как будут выглядеть в английском языке следующие слова: robota, balcone, bēor, qayaq, te, kocsi, cocodrille, marmelada, techne, chocolate.

Затем в малых группах студенты обсуждают причины почему английский язык является языком международного общения.

Игры лото (bingo games). Целью данных игр является отработка частных предметных навыков и умений (в данном случае это речевые навыки и умения), а также расширение знаний обучающихся об особенностях жизни страны изучаемого языка и различных аспектах культуры поведения человека в ситуациях бытового общения

2. Ролевая игра.

Социальная роль и ролевое поведение рассматриваются в работах Г. М. Андреевой, А. Н. Леонтьева, И. С. Кона, Л. А. Петровской и др. Данные авторы рассматривают роль как социальную функцию в неразрывном единстве с видом деятельности и типом поведения.

Особенность данного приема в том, что учебно-познавательная деятельность организуется как игра, в которой каждый участник выступает в той или иной роли и решает проблемную ситуацию, сообразуясь с интересами своей роли.

Дополнительные возможности в использовании ролевых игр открывает использование имитационного моделирования. Суть его в том, что действия обучающихся разворачиваются в воображаемой ситуации, построенной на широкой междисциплинарной основе по особому сюжету, моделирующему какие-либо аспекты реальной жизни. Действуя согласно сюжету, обучающийся не только осваивает учебное содержание, решая ситуационную задачу, но и учится планировать свои действия с учетом действий других, осваивает новые социальные роли, включается в совместную междисциплинарную деятельность по освоению социальных явлений окружающей действительности. При этом студент может моделировать поведение как представителя иного лингвосоциума (симуляции), так и собственного поведения в ситуациях контакта культур (ролевая игра).

Ролевая игра и симуляция позволяют заложить в обучение предметный, социальный и культурный контексты, важные для будущей профессиональной карьеры. В этом случае студентам предлагаются ситуации, в которых они должны сыграть определенные роли с социокультурно-обусловленными действиями и достичь взаимопонимания (например ситуации, моделирующие стиль поведения российского и американского менеджеров и поиск общей стратегии сотрудничества, ведение деловых переговоров, организация работы международной комиссии по охране окружающей среды, игры типа Cultural Encounter и др.).

Таким образом, ролевые игры и симуляции, моделирующие общение с инокультурными собеседниками, принадлежащих к другим социумам, обеспечивают игровое овладение социальными отношениями, общечеловеческими нравственными нормами, приобретение социального опыта и его активное воспроизведение, создают условия для формирования социально значимых качеств обучающихся.

Охарактеризуем рефлексивные приемы развития гуманитарной культуры. Процесс развития гуманитарной культуры взаимосвязан с процессом культурного самоопределения личности, как осознания личностью своего места в спектре культур и целенаправленной деятельности на причисление личностью себя к той или иной культурной группе [10, с. 41]. В основе процесса культурного самоопределения лежит рефлексия как способность размышлять о своем внутреннем психологическом состоянии.

Рефлексия – принцип человеческого мышления, а также – это способ-

ность человека всматриваться в свое «я», анализировать свои действия и поступки, а более всего – свои отношения к миру, природе, людям [12].

Особую важность в этой связи представляет моделирование специальной дидактико-коммуникативной среды, провоцирующей культурную рефлексию с тем, чтобы каждый обучающийся смог рефлексировать на свою собственную культуру и на самого себя, определяя, тем самым, свое место в спектре изучаемых культур [11]. Разделяя данное положение, мы считаем необходимым обеспечить рефлексию гуманитарного знания, рефлексию собственной деятельности обучающихся в процессе иноязычного образования в вузе, для того, чтобы каждый студент в итоге пришёл к лучшему пониманию глобальных общечеловеческих интерсоциальных ценностей, понимание себя, своего места, своей роли и значимости в обществе и культуре.

Рассмотрим рефлексивные приемы, включенные в комплекс.

1. Прием ранжирования информации. Ранжирование означает расстановку объектов и явлений по различным критериям: возрастанию, убыванию, степени важности и т. п. Поскольку нас интересует формирование духовно-нравственного компонента, к которому мы относим мотивы, интересы и ценностные ориентации студента, то в основе приема ранжирования в контексте обучения иностранному языку лежат различия в ценностных ориентациях при ранжировании информации, предлагаемой студентам для ознакомления и обсуждения. Ценностная ориентация – это способность (качество, умение) личности выбирать в качестве ориентира в соответствующий момент ту или иную ценность [4].

В качестве иллюстрации приведем следующий возможный пример использования приема ранжирования. Студентам предложено принять решение о том, какие из перечисленных ниже явлений (наркотики, атомные станции, ядерные бомбы, электрический стул и др.) должны быть запрещены прежде всего и почему. Описываемый прием выявляет ценностные ориентации обучающихся, актуализирует и вовлекает личностный опыт и подводит студентов к ценностному осмыслению данных понятий, а также развивает умения осмысливать собственные устремления, принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

2. *Приемы формирования эмпатии.* Развитие гуманитарной культуры происходит в единстве всех компонентов структуры личности, включая эмоционально-поведенческий. Человеку с высоким уровнем гуманитарной культуры свойственна эмпатия как уважительное отношение к собеседнику-представителю своего лингвосоциума, своей лингвокультуры, равно как и иного лингвосоциума, иной лингвокультуры.

Эмпатия рассматривается как единство трех компонентов: личного слушания (когда собеседник действительно услышан), вчувствования и сопереживания [8, с. 68]. Эмпатия основана на умении поставить себя на место другого, взглянуть на всё его глазами, почувствовать его состояние и учесть всё это в своем поведении и поступках.

Специфика современного моно и кросскультурного общения заключа-

ется в том, что определяющими в нем становится эмпатический подход, т.е. мысленное интеллектуальное проникновение в мир другого человека, в его чувства, мысли, ожидания и стремления. Основными характеристиками эмпатии являются следующие [3]: внимательно слушать, что тебе говорят; стремиться понять, как чувствуют себя другие люди; иметь искреннюю заинтересованность в том, что должны сказать другие; проявлять сочувствие к нуждам других людей; обладать способностью понимать точку зрения другого.

Для иллюстрации способов формирования эмпатии приведем в качестве примера прием эмпатического слушания, который используется при организации учебной работы по восприятию на слух информации. Информация должна быть проблемной по характеру, лично значимой, затрагивать эмоциональную сферу, соответствовать возрастным и психологическим особенностям обучающихся. Тексты для аудирования посвящены проблемам молодых людей типа «Я застенчива», «Я чувствую себя отвергнутым» и т. п. В ходе использования данного приема развиваются умения сопереживания, умение принять себя и других, умение обсуждать негативные чувства, умение сорадоваться.

В качестве материала для аудирования также могут быть использованы тексты по межкультурной проблематике (фрагменты из дневника о пребывании в США ученика из России), иллюстрирующие ситуации непонимания, растерянности, оскорбления при столкновении различных культурных ценностей и различных коммуникативных стилей поведения. Мотивированность учебной деятельности достигается тем, что во время слушания текста, наряду с репродуктивной задачей (воспроизвести информацию), решается речемыслительная задача (выявить проблему, дать рекомендации по устранению проблемы). При аудировании текстов по межкультурной проблематике студенты, разрешая конфликт, давая совет по устранению проблемы перемещаются в позицию медиатора культур и, проникая в мысли и чувства другого собеседника, сравнивают и учитывают ценности обеих культур, выделяют общие для изучаемых культур ценности. Прием способствует активизации речемыслительной деятельности и вырабатывает готовность к адекватной оценке и самооценке, то есть актуализирует рефлексивные процессы.

3. Ценностный анализ продуктов культуры [7].

Как отмечает С.А.Васильев, невозможно понять культуру вне системы ценностей этой культуры, ведь текст имеет смысл лишь как определенная позиция по отношению к различным ценностям (добро, красота и т. д.). Смысл текста организован этими категориями, они задают координаты, по которым построен он сам и по которым он соотносится с другими текстами, вступает с ними в диалогические отношения [1, с. 114].

Прием ценностного анализа продуктов культуры направлен на выявление системы ценностей, присущих представителям изучаемого сообщества, формирование личной оценки выделенных ценностей, актуализацию

и осознание собственных сходных и различных ценностных ориентаций, формирование рефлексивной оценки и самооценки личности на основе выявленных различий. Описываемый прием реализуется в диалогическом общении в процессе анализа текстовых и визуальных продуктов культуры.

Представим методику использования приема ценностного анализа текста. На основе исследований О. С. Пустоваловой, В. В. Сафоновой, Ю. Л. Вторушиной [2; 7; 9] мы выделяем следующие этапы ценностного анализа текста:

1 – мотивационно-подготовительный, задачами которого являются ознакомление со структурными и языковыми особенностями жанра, активизация и корректировка имеющихся у студентов лингвокультурологических знаний и формирование новых знаний, необходимых для понимания текста;

2 – ценностно-перцептивный этап – направлен на понимание фактической информации текста на сюжетно-композиционном уровне и работу с лингвистическими единицами с национально-культурным компонентом; выявление ценностных ориентаций: идентификация героя текста, морали или идеи, содержащейся в нем, определение поступков, совершаемых героями (порицаемых и одобряемых), формулировка значения ценности.

3 – ценностно-формирующий этап, цель которого состоит в глубинном понимании текста и обобщении лингвокультурологических знаний, формировании у студентов представлений о культурных концептах и моральных ценностях, лежащих в основе иноязычной картины мира; определение роли ценностных ориентаций как регулятора поведения и критерия оценки поступков при выявлении образа и стилей жизни; формирование личностной оценки этих ценностей: сравнение, сопоставление собственной точки зрения с точкой зрения персонажей, обсуждение ценностной ориентации в контексте изучаемой культуры и осознание собственных сходных или различных ценностных ориентаций; сопоставление выявленных ценностей с существующими национальными; формулировка общих нравственных интерсоциальных ценностей.

Последовательное применение приема ценностного анализа продуктов культуры позволяет актуализировать ценности родной и иноязычной культуры, выявить ценностную основу мировой культуры, расширить мировосприятие студентов и осознать глобальные нравственные интерсоциальные ценности и морально-этические установки.

Информационно-познавательные приемы. Данные приемы направлены на развитие информационно-когнитивных аспектов гуманитарной культуры личности, связанных с овладением общегуманитарными знаниями, с усвоением знаний о культуре, предполагает умения декодировать, анализировать и конструировать смыслы «гуманитарного текста культуры», то есть умения извлекать и осмысливать культурно-значимую информацию.

1. Прием перекодирования информации. Особенность данного приема в том, что восприятие и усвоение нового материала в учебно-познавательной деятельности организуется как процесс перевода информации из одной формы в другую, например из графической в вербальную и наоборот.

Прием перекодирования информации позволяет ознакомить обучающихся со способами визуального представления и обобщения различных аспектов жизнедеятельности, способами визуального отражения социокультурных, политических и экономических реалий стран изучаемых языков. В рамках использования данного приема студенты представляют информацию, содержащуюся в тексте, имеющем социальную направленность, в виде диаграмм, графиков, таблиц, выявляя при этом наиболее типичные характеристики социальных явлений, комментируя тенденции их развития, или наоборот на основе визуальной информации (фото, видео, рисунки, комиксы и др.) студенты определяют социальные явления, политические и экономические события и создают социокультурный комментарий к ним.

2. Прием использования «информационного пробела». Суть его состоит в том, что учебно-познавательная деятельность студентов строится на основе обмена информацией об изучаемом предмете, распределенной неравномерно между партнерами по общению. Чтобы восстановить полный объем информации и составить целостное представление о предмете обучающимся необходимо активно обмениваться информацией, что является психологическим стимулом для общения и делает коммуникативно-познавательную деятельность осмысленной, целенаправленной.

В качестве иллюстративного материала приведем следующий пример. В рамках изучения дисциплины «Язык бизнеса» студентам предлагается выяснить каковы приемлемые способы общения в деловом контексте во Франции и в США (в офисе, между руководителем и подчиненными, между представителями различных социальных слоев, на корпоративной вечеринке и т. д.). Студенты делятся на пары. Один студент изучает соответствующую информацию только о культуре делового общения во Франции, а второй студент – только информацию о США. Каждому студенту выдается таблица с одинаковыми вопросами о различных аспектах культуры делового общения во Франции и США, которую надо заполнить недостающей информацией. Эту информацию студенты извлекают в диалоге, общаясь друг с другом и заполняя таким образом сводную таблицу. На основе полученных знаний студенты обсуждают возможные коллизии во взаимоотношениях между американским менеджером и французским подчиненными и предлагают оптимальные стратегии взаимодействия между ними.

3. Социологический опрос. Суть данного приема состоит в том, что обучающиеся производят опрос нескольких студентов с целью сбора информации и выяснения мнения участников группы по какой-либо проблеме. Затем они подводят итог опроса, который может быть представлен вербально в виде сообщения или доклада, или невербально в виде таблицы, графика, схемы и т. д. Темы опросов носят междисциплинарный, морально-этический характер, например: телевидение в нашей жизни, за и против; космические исследования, клонирование человека, за и против и т. д.

Творчески-развивающие приемы. Теория творчества нашла отражение в трудах Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготского, Л. Н. Когана, Г. С. Альтшул-

лера, В. А. Антонова, Д. М. Комского и др. Исходными положениями для нас явились следующие общепризнанные моменты: 1. творческая учебно-познавательная деятельность обучающихся возможна лишь при условии овладения ими деятельности на репродуктивном и эвристическом уровнях; 2. уровень творческой учебно-познавательной деятельности обучающегося определяется богатством (разнообразием и глубиной) его личного опыта; 3. в основе творческой деятельности лежат рефлексивные процессы, в первую очередь воображение.

Рассмотрим творчески-развивающие приемы, включенные в комплекс.

1. Прием дискуссии. В данном случае стимулом для активного участия в коммуникативно-познавательной деятельности, направленной на решение репродуктивных и продуктивных задач, будут естественные различия в личном опыте, мировоззрении, оценках проблем, обсуждаемых обучающимися. Проблемы для обсуждения, в свою очередь, должны быть лично-значимыми, связанными с удовлетворением потребностей студентов в самопознании, самовыражении, выработкой ими адекватной Я-концепции.

При реализации приема необходимо соблюдать следующую последовательность этапов: актуализация имеющихся знаний, создание дискуссионной ситуации, постановка проблемы; анализ и обсуждение проблемы, в ходе которого осуществляется формирование умений и навыков мыслительной деятельности; формулировка выводов, оценка степени реализации поставленных задач.

Для создания адекватного информационного фона учебной дискуссии необходимо соблюдать такие требования как: гуманистическая направленность коммуникативно-информационного взаимодействия участников дискуссионного общения, системность и комплексность при дидактико-методическом рассмотрении вопросов интеграции философского, социологического, политического и культуроведческого знания в рамках обсуждаемой проблематики, информативная достаточность учебно-справочных социокультурных материалов и банков данных [9, с. 222].

Примером, иллюстрирующим данный прием служит следующее задание. Студентам раздаются карточки на которых написаны понятия: Racism, Anti-Semitism, Intolerance, Xenophobia, Chovininism, Terrorism. Затем студентам предлагается написать как можно больше ассоциаций к каждому понятию. Далее карточки вывешиваются на доске и студенты высказывают свое согласие или несогласие с данными ассоциациями, задают вопросы, приводят свои примеры, аргументируют свою позицию.

Таким образом, данный прием развивает умения понимать точку зрения другого, проявлять терпимость к иным взглядам, осмысливать свои ценности, вырабатывать общечеловеческие интерсоциальные ценности, а также способствует формированию личностного отношения к глобальным проблемам и окружающей жизни, осознанию общечеловеческих нравственных норм, развивает социально-значимые качества студентов.

2. *Прием решения проблемных задач.* Учебно-познавательная деятельность в этом случае организуется как поиск решения коммуникативной, познавательной, культуроведческой проблемной задачи или проблемной ситуации, в процессе решения которой происходит овладение опытом творческой деятельности, творческое усвоение знаний, умений и навыков и способов деятельности.

По определению И. Я. Лернера, творческой или проблемной является задача, самостоятельное решение которой обращено, исходя из известного, на получение новых знаний о природе и обществе, на создание новых средств, поисков знаний или достижение цели [5, с. 81].

Среди проблемных культуроведческих задач, направленных на гуманитарное развитие обучающихся, мы выделяем познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задачи [9]. Познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задачи направлены на расширение представлений студентов о различных аспектах социальной, культурной, политической жизни стран изучаемых языков на основе анализа, систематизации и обобщения информации, извлекаемой при чтении и аудировании аутентичных иноязычных материалов. Решая такого рода проблемные задачи, студенты осваивают социокультурные и политические реалии современного мира, интегрируют свои знания (философские, социологические, культурологические), а так же умения и навыки, полученные при изучении широкого спектра гуманитарных дисциплин в практику иноязычного общения на широкой междисциплинарной основе.

Прием использования проектов. Проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Овладевая культурой проектирования, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач, принимать ответственность за выбор, разделять ответственность с членами команды, анализировать результаты деятельности. При использовании проектных заданий меняется и роль преподавателя, который выступает в роли консультанта, помощника, источника информации, координатора.

Для выполнения проекта обучающимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний. Кроме того, студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими, коммуникативными умениями, например: умение работать с информацией, делать обобщения, выводы, умение работать с разнообразным справочным материалом, умение генерировать идеи, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль.

Информационно-культуроведческие исследовательские проекты, социологические исследовательские проекты, литературно-издательские и сце-

нарные проекты носят междисциплинарный характер, актуализируют познавательный интерес и мотивацию учебной деятельности, вовлекают студентов в личностно-значимую, социально-полезную, социально-развивающую деятельность, которая обеспечивает интеграцию социального опыта и развитие социально-значимых качеств студентов, и их духовно-нравственного потенциала в процессе иноязычного образования в вузе.

Таким образом, выделенные нами в специальный комплекс приёмы, а именно: игровые, рефлексивные, информационно-познавательные, творчески развивающие являются эффективным средством развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе, т. к. они развивают такие социально-значимые умения как умение работать в группе, коллективе, умение творчески решать социально-коммуникативные проблемы, добиваться позитивной самореализации, развивают социальную ответственность, нравственную позицию, стремление к познанию и самосовершенствованию, межкультурную эмпатию и толерантность, а также расширяют социальный опыт студентов.

Библиографический список

1. **Васильев, С. А.** Уровни понимания текста [Текст] / С. А. Васильев // Понимание как логико-гносеологическая проблема: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М. В. Попович. – Киев, 1982. – С. 91–121.
2. **Вторушина, Ю. Л.** Научно-методические рекомендации по использованию народного фольклора для формирования межкультурной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка [Текст] / Ю. Л. Вторушина. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 60 с.
3. **Грушевицкая, Т. Г.** Основы межкультурной коммуникации [Текст]: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин / Под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
4. **Кирьякова, А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст]: Монография / А. В. Кирьякова – Оренбург: Южный Урал, 1996. – 188 с.
5. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. **Пассов, Е. И.** Учитель иностранного языка [Текст]: Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
7. **Пустовалова, О. С.** Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Теоретические и прикладные аспекты культуроведческого обогащения мировосприятия обучаемых средствами иностранного языка [Текст] / О. С. Пустовалова // Методические тетради. – 3-е изд. М.: Еврошкола, 2008. – 56 с.
8. **Рощупкин, В. Г.** Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя диагностика, формирование [Текст] / В. Г. Рощупкин – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЕК”, 2006. – 240 с.
9. **Сафонова, В. В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе [Текст]: Учебное пособие. / В. В. Сафонова – М.: Еврошкола, 2001. – 272с.

10. **Сысоев, П. В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. [Текст] / П. В. Сысоев – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.

11. **Сысоев, П. В.** Языковое поликультурное образование. [Текст] / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

12. **Щукина, Г. И.** Социально-педагогические приоритеты современности [Текст] / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 50–54.

УДК 802.0:378.147.382(571.16)

Кобзева Надежда Александровна

Старший преподаватель кафедры европейских языков Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, nadiatomsk@lci.tpu.ru, Томск

**РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
«EDUTAINMENT» В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ «SCRABBLE»)**

Kobzeva Nadezhda Aleksandrovna

Senior teacher at the chair of European languages, the Institute of international education and language communications of the Tomsk polytechnical university, nadiatomsk@lci.tpu.ru, Tomsk

**THE ROLE OF «EDUTAINMENT» EDUCATIONAL
TECHNOLOGY IN FORMATION OF THE INTERCULTURAL
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TECHNICAL COLLEGE
GRADUATES. THE USE OF LINGUISTIC BOARD GAME
«SCRABBLE» IN THE COURSE OF TRAINING ENGLISH.**

Социально-экономические, политические изменения, происходящие сегодня в России, а также развитие деловых международных контактов, интеграция страны в общекультурное мировое пространство, когда бизнес, наука, образование интернационализируются на основе английского языка, одной из задач, стоящих перед высшей технической школой, является необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих инженеров.

Потребность в специалистах с техническим образованием, владеющих английским языком, заметно возросла, так как им приходится в процессе работы взаимодействовать с коллегами из других частей света, представителями различных культур и иных сфер деятельности. Общеизвестно, что в современных условиях профессия инженера в значительной степени является социотехнической: 50% его работы приходится на технику, 50% – на взаимодействие с другими людьми.

«Знание иностранного языка повышает востребованность специалиста как минимум на 20%» – отмечает газета «Труд» [1]. К тому же, знание иностранного языка в таких условиях является конкурентным преимуществом, так как общетехнической и специальной подготовки уже явно недостаточно, чтобы выдержать конкуренцию на рынке труда.

Томский политехнический университет (ТПУ), основанный в 1896 г., имея богатейшие традиции в подготовке инженерных кадров высшей квалификации, и сегодня ориентирован на подготовку современных и востребованных специалистов: «Миссия университета заключается в том, чтобы нести в мир знания и опыт, позволяющие личности, обществу и Российскому государству видеть и использовать лучшие образцы подготовки высококлассных специалистов и эффективной реализации нововведений в сфере науки и высшего образования» [2].

Эти задачи конкретизированы и поставлены перед преподавателями иностранных языков в Комплексной программе развития (КПР) Института международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК): «В сложившихся условиях вектор развития ТПУ как современного инновационного университета направлен на развитие академической и научной деятельности в международном формате, развитие мультязыковой поликультурной, современной информационно-технологической среды, обеспечение толерантной поликультурной коммуникации» [3].

Таким образом, профессиональная состоятельность выпускника ТПУ во многом определяется таким уровнем иноязычной профессионально-ориентированной компетенции, который позволяет использовать иностранный язык, в частности, английский, как средство общения на уровне международных требований для продолжения образования и профессиональной деятельности в условиях глобализации интеллектуального труда. Важной целью эффективности и результативности преподавания английского языка, базирующегося на компетентностном подходе, является участие выпускника ТПУ в интерактивном общении, полноценность его включения в межкультурную коммуникацию.

Ведущее место в теории и практике преподавания иностранного языка в техническом вузе занимает коммуникативный метод, который способствует формированию иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, включающей в себя совокупность способностей, которые позволяют выпускнику университета адекватно общаться на иностранном языке в деловой, профессиональной, научно-образовательной и других сферах.

Компетенция – определенный набор знаний, умений, навыков, опыта, а

также личностных способностей и качеств, делающих человека компетентным в данной области деятельности. Термин «компетенция» понимается и как способность эффективно выполнять задачи, стоящие перед тем или иным специалистом, то есть, задачи, решаемые с помощью общения, требующие соответствующей коммуникативной компетенции.

Мнение большинства исследователей сходится относительно многокомпонентности данного вида компетенции. К основным компонентам иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции относятся лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, компенсаторная, стратегическая и социальная компетенции.

Лингвистическая компетенция предполагает определённую сумму знаний и соответствующих им навыков, связанных с аспектами языка. Это автоматизированные экспрессивные и рецептивные лексико-грамматические навыки, речевые и языковые умения во всех видах речевой деятельности, знание правил употребления языка.

Социолингвистическая компетенция означает способность осуществлять выбор языковых форм, использовать и преобразовывать их в зависимости от характера общения.

Социокультурная компетенция предусматривает готовность и способность к ведению диалога культур, в частности, знание общественного и культурного (социокультурного контекста), в котором функционирует язык. Данная компетенция в настоящее время часто употребляется синонимично межкультурной компетенции, под которой понимается проявление интереса и развитие эмпатии по отношению к другим культурным феноменам иной ментальности; стремление к принятию и пониманию партнёров по диалогу, готовность к поиску и осмыслению новых горизонтов, перспектив и возможных усилий по изменению собственных устоявшихся представлений.

Компенсаторная компетенция означает развитие умений выходить из трудного положения (при дефиците языковых средств) за счёт использования других средств, например, синонимов, антонимов, перифраза и т. д.

Стратегическая компетенция предполагает овладение системой знаний о том, как язык может изучаться и употребляться.

Социальная компетенция предусматривает наличие личностно значимого опыта и умения вступать в коммуникацию с другими людьми, способности ориентироваться в ситуации общения, навыка продуктивного партнёрства в условиях коллективной коммуникации.

В наше время стиль и методы преподавания меняются. Всё больше и больше преподаватели высшей школы акцентируют своё внимание на поиске эффективных способов обучения, направленных на формирование у студентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Одним из достижений современной методики преподавания английского языка, как и любого другого иностранного языка, является осознание того, что можно развиваться вместе с развитием языковых навыков, что язык можно учить без напряжения, с уверенностью в своих способностях, естес-

твенно и с удовольствием. Наряду с уже привычными учебными формами, такими как лекции, семинары, тесты, зачеты и экзамены, курсовые проекты и работы, мастерские и многими другими, существует целый ряд достаточно новых форм обучения – «погружение в языковую среду», имитационные, ролевые и деловые игры, многие из которых имеют прямое отношение к технологии Edutainment.

В свое время американский дизайнер видеоигр Вильям Райт (William Wright) для продвижения своих продуктов индустрии развлечений использовал не имеющий прямого перевода на русский язык термин, произошедший от слияния слов education (обучение) и entertainment (развлечение), заявляя, что в играх, выпускаемых его компанией, развлечение и обучение существуют вместе. Следует признать, что такой подход себя оправдал и используется многими школами и колледжами для обучения студентов как форма развлечения, являющаяся также и целью обучения. Обычно edutainment интегрирует проводимые уроки и практические занятия в привычные формы развлечений – телепрограммы, компьютерные и видеоигры, фильмы, музыку, web-сайты, мультимедийное программное обеспечение.

В представленной работе рассматривается роль настольной игры «Scrabble» (Скрэббл, в русской транскрипции) как одной из форм технологии «Edutainment» в формировании межкультурной коммуникативной компетенции выпускников технического вуза.

Настольные игры существуют много тысячелетий. Помимо классических шахмат и шашек, людям известна целая семья популярных настольных игр, таких как Monopoly, Scrabble, Life, Pictionary и другие. Игра «Scrabble» – одна из самых известных настольных игр XX в. – справедливо считается классикой настольных игр. Как типичная «американская история» блестящего успеха идеи, настольная лингвистическая игра «Scrabble» прошла путь от обычного развлечения до статуса культурной иконы целой нации и стала эффективным общепризнанным и увлекательным методом изучения английского языка во всём мире.

Однако, методика использования лингвистической игры «Scrabble» в процессе аудиторной и, особенно, внеаудиторной работы при обучении английскому языку недостаточно исследована. Практически не изучены преимущества внедрения этой интеллектуальной игры в условиях технического вуза, что и предопределило актуальность данной темы.

Факты истории игры общеизвестны. В тридцатые годы XX в. в США безработный архитектор Альфред Мошер Баттс (Alfred Mosher Butts), проанализировав игры с элементами анаграмм и кроссвордов, популярные в то время, решил создать настольную игру, требующую сообразительности и везения одновременно. Изучив множество передовиц «The New York Times», он определил частоту использования различных букв в английском языке. На основе полученных данных Баттс определил, сколько и каких букв должно использоваться в игре, а затем присвоил буквам разное количество очков. Но чтобы игра не была слишком простой, он ограничил

число букв «S» четырьмя, так как с их помощью легко получить форму множественного числа практически любого существительного. Первый вариант игры получил название «Lexico» (от греческого «lexicos» – «из слов»), но ни один из производителей игр ею не заинтересовался.

Тем не менее, не потеряв интереса к теме «словесных настольных игр», в 1938 г. Баттс разработал новую версию настольной игры в слова, дополнив её полем 15x15, и сделал принцип игры похожим на кроссворд – игра получила название «Criss-Crosswords». Это была уже практически та самая игра «Scrabble», которая известна сейчас. И снова ни один из крупных изготовителей игр не заинтересовался творением Баттса. Лишь в 1948 г. юрист-предприниматель и любитель игр Джеймс Бруно приобрёл у автора права на производство этой игры.

Бруно несколько упростил правила игры, немного переместил «призовые» квадратики на поле, дав игре название «Scrabble», что означает «лихорадочно искать что-либо» или «писать неразборчиво». Затем Бруно продал игру сети крупных универмагов Macy's, благодаря которым Scrabble стала доступна широкому кругу любителей игр.

Именно так началось триумфальное шествие «Scrabble» по планете. В 1952 г., не в силах справиться с возрастающим спросом, Джеймс Бруно продал права на производство игры одному из крупных производителей игр. В дальнейшем права на издание Scrabble ещё не раз переходили от одной компании к другой, сама игра уже не претерпевала существенных изменений, а её успех был неизменен.

Игра «Scrabble» отметила своё 60-летие в 2008 г. В честь юбилея на сайте газеты «The Daily Telegraph» были опубликованы 60 фактов, иллюстрирующих её достижения. Например, приводятся такие данные: «Более 150 миллионов копий продано в 121 стране. Аналоги игры существуют в 29 разных странах. 53% семей в Великобритании имеют копию «Scrabble». Около 4000 Scrabble clubs создано в мире. Scrabble используется во всём мире как метод преподавания английского языка. В списке знаменитых игроков: Keanu Reeves, Madonna, Jonathan Ross, the Queen, Sharon Stone and Charles Saatchi» [4].

Факты свидетельствуют вполне определённо: «Scrabble» – это не только элитная игра, но и феномен культуры, использующийся как метод преподавания английского языка. В мире существуют тысячи ассоциаций и клубов любителей «Scrabble», регулярно проводятся турниры и чемпионаты. Чемпионаты мира проводятся с 1991 г. один раз в два года, на Североамериканском континенте проходят еженедельные турниры с призовым фондом.

Особенно игра популярна в США и Великобритании. Созданная в 1987 г., Британская Ассоциация Игроков Скрэббл (Association of British Scrabble Players, ABSP) координирует все турниры в Соединённом королевстве.

На официальном сайте Национальной Ассоциации Скрэббл (National Scrabble Association, NSA), созданной в США в 1978 г., можно узнать, что NSA является официальной организацией турниров «Scrabble» и насчитывает более 10000 членов, проводит более 250 турниров ежегодно, сотрудничает с более чем 300-ми клубов по всей стране [5].

В 1991 г. в США разработана программа «School SCRABBLE(R) Program». Миллион учащихся более чем в 20000 школ принимают участие в местных региональных и общегосударственных чемпионатах с середины 90-х прошлого столетия. В 2009 г. создана Североамериканская Ассоциация Игроков Скрэббл (The North American Scrabble Players Association, NASA) для координации турниров и клубов в Северной Америке.

Образовательные преимущества игры, одобренные преподавателями США, сформулированы также на сайте NSA. Возможности игры рассматриваются в развитии таких аспектов языка, как «орфография и правописание (spelling), лексика (vocabulary), навыки работы со словарём (dictionary skills), и, кроме того, математических способностей (math), навыков пространственного мышления (spatial relations skills), логики, критического мышления (thinking skills), навыков совместной деятельности, координации работы в коллективе (social and personal Skills) [5].

Механика и правила игры «Scrabble» несложные. Игровое поле представляет собой площадку размерами 15x15, состоящую из 225 квадратов, предназначенных для выкладывания фишек с буквами. В игре всего 100 фишек, находящихся в мешочке, из которого на «старте» игрокам выдают по 7 фишек. На середину игрового поля выкладывается первое слово, и процесс игры начинается. Игроки могут добавлять свои слова на пересечении, в порядке – слева на право, либо сверху вниз.

В «Scrabble» перед игроками ставится простая, на первый взгляд, задача – составлять взаимосвязанные слова на игровом поле из фишек с буквами, каждая из которых имеет определенную ценность в очках. Соперники стараются составлять комбинации из фишек, которые будут приносить им максимальное количество очков, необходимых для победы.

Правила «Scrabble» позволяют оперировать словами, имеющимися в словаре языка играющих, кроме слов, которые пишутся через апостроф, тире, а также сокращений и прописных слов, имён собственных. Словарный лабиринт «Scrabble» бесконечен, игровая ситуация изменяется с каждым ходом. Именно такое сочетание интеллектуального соперничества и азарта и делает «Scrabble» образовательной и увлекательной игрой.

Игра опробована автором в ТПУ в группах студентов физико-технического факультета (ФТФ) в качестве аудиторных и внеаудиторных занятий. На первом этапе были изучены история игры и правила на основе аутентичного материала. Игра не была известна в ТПУ ни студентам, ни преподавателям. И в данном случае игра «Scrabble» удачно способствовала воплощению такой очень важной для педагогики идеи, как соавторство. Студенты совместно с преподавателем подготовили семинар и провели обучающий турнир. Это явилось первым экспериментом партнёрского учебного процесса на основе «Scrabble» с возможностью проявить студентам творчество и ответственность.

Затем состязания проходили регулярно в качестве внеаудиторных занятий. Проводился анализ результатов каждой игры, как количества набран-

ных командами очков, так и качества составленных слов, то есть исследовалась динамика составления более сложных слов с наибольшим количеством букв. Исследовался и такой показатель, как применение лексики, изученной по учебному плану теме.

Результаты выявили, что даже студенты со слабыми навыками в грамотном написании слов имели возможность совершенствоваться и учиться друг у друга, заметно расширяя опыт использования активного и пассивного словарного запаса. Это являлось основой победы. Использовался словарь в качестве окончательного «судьи» правильного написания слов и как источник новых слов.

Таким образом формировалась лингвистическая компетенция. За счёт возможности выходить из трудной ситуации, подбирая синонимы, антонимы, решался вопрос формирования компенсаторной компетенции.

Проводившееся почти пять лет исследование однозначно показало, что студенты, играющие в «Scrabble», становятся более общительными и социализированными, а это способствует формированию социальной компетенции. Кроме того, лингвистическая игра «Scrabble» – мощный метод обучения, сфокусированный на критическом мышлении, логике и аналитических способностях, так необходимых будущим инженерам.

По результатам проведенного опроса, 85% студентов отметили, что правописание улучшилось уже в течение первого года игры, из них 87% связывают эти достижения с игрой «Scrabble». 90% опрошенных согласились с тем, что игра мотивирует их на расширение словарного запаса, а 94% стараются запоминать слова, чтобы использовать их в следующих играх.

Такие возможности, как вариативность при составлении слов в поисках набора большего количества очков, планирование слов на игровой доске с возможностью за один ход составить два слова и, в соответствии с правилами, набрать максимально возможное количество очков, развивают математические способности и очень значимое качество для инженера - пространственное мышление. Именно это качество проявилось на состязаниях между командами студентов технических специальностей и преподавателей-профессионалов. Только имея развитое пространственное воображение можно составить и расположить на доске слово так чтобы набрать наибольшее количество баллов и выиграть у своих же преподавателей. Сами студенты отмечают, что игра позволяет достичь более высоких результатов в изучении английского языка, чем традиционные методы.

Игра «Scrabble» несет в себе энергию групповой игры, радость живого общения, сближает игроков, одновременно развивая их интеллектуальные способности. В этом её уникальность и педагогическая ценность. Простые правила при интересном игровом процессе, глубокий обучающий элемент и при этом большая часть игрового процесса – общение и взаимодействие между игроками способствуют развитию дружеских взаимоотношений между студентами, объединяет их.

На основе таких особенностей игры в ТПУ создан «Scrabble Club». Чле-

нами этого клуба стали и студенты Вьетнама, Ганы, США, Кореи, обучающиеся в ТПУ. На торжественном открытии «Scrabble Club» студент из Ганы выразил благодарность за возможность приобщиться к такой игре: «Несмотря на то, что мой родной язык английский, о существовании такой замечательной игры, как «Scrabble», я узнал только здесь, в Томском политехническом университете» [6]. Несомненно, что совместные турниры в рамках созданного клуба являются реальной основой развития межкультурной компетенции будущих инженеров.

Межкультурная коммуникативная компетенция не формируется и не появляется в структуре личности выпускника вуза сама по себе, ее необходимо формировать целенаправленно.

При этом лингвистическая настольная игра «Scrabble», как компонент современной образовательной технологии “Edutainment”, обладает своими потенциальными возможностями в формировании межкультурной коммуникативной компетенции выпускников технического вуза в процессе изучения английского языка.

Библиографический список

1. **Труд**, газета о работе и жизни / Язык в помощь, № 211 за 11.11.2008 URL:http://www.trud.ru/article/11-11-2008/_jazyk-v-pomosch.htm/
2. **URL:** <http://tpu.ru>
3. **Комплексная** программа развития Института международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК) обсуждена и принята к исполнению на заседании Ученого совета ИМОЯК. Протокол № 1 от 29.01.2008 г.
4. **URL:**<http://www.telegraph.co.uk/news/newsttopics/howaboutthat/3776732/Scrabble-60-facts-for-its-60th-birthday.html/> Перевод Н. А. Кобзевой
5. **URL:**<http://www.scrabblepages.com/scrabble/national-association/> Перевод Н. А. Кобзевой
6. **Богомазова Л.** Что общего между Бараком Обамой, Елизаветой II и студентами ТПУ? – Вузовская газета Томского политехнического университета «За кадры», № 7 (3297) 23 марта 2009.

Силантьева Марина Сергеевна

Ассистент кафедры латинского языка Пермской государственной фармацевтической академии (ПГФА), аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации (ИЯЛиМК) Пермского государственного технического университета (ПГТУ), msilant@ya.ru, Пермь

**О ТИПАХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ В ОТНОШЕНИИ
К ЭЛИТАРНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ**

Silantyeva Marina Sergeevna

Assistant to the chair of the Latin language of the Perm state pharmaceutical academy, post-graduate student of the chair of foreign languages, linguistics and intercultural communications of the Perm state technical university, msilant@ya.ru, Perm

**ON TYPES OF LANGUAGE PERSONS IN RELATION TO ELITE
SPEECH CULTURE**

Лингвоперсонология, антропоцентризм, языковое сознание – эти понятия стали ключевыми в современном языкознании. Разноаспектный анализ личности сквозь призму порождаемых и воспринимаемых ею текстов по-прежнему является актуальным направлением для исследований.

Ю. Н. Караулов определил языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)», и предложил оригинальную трехуровневую функциональную модель, в которой выделил вербально-семантический, тезаурусный и прагматический уровни в структуре языковой личности [4, с. 3; 5]. Исследователи также включают в содержание изучаемого явления следующие компоненты:

- 1) ценностный, или мировоззренческий компонент, поскольку язык принимает непосредственное участие в формировании системы жизненных смыслов и образует языковую картину мира;
- 2) культурологический компонент, определяющий уровень освоения культуры;
- 3) личностный компонент, то есть собственно индивидуальное, присущее только данному конкретному человеку [3].

Типология языковых личностей строится на разных основаниях, среди которых особого внимания заслуживает социолингвистическая типология, суть которой заключается в том, что языковая личность моделируется с позиций заданного социального типа, либо определенных знаков – маркеров социального статуса или роли [3, с. 11]. Такой анализ обычно направлен на создание речевого портрета определенного типа личности: ученые исследовали, например, тип конфликтной языковой личности ведущего телешоу,

языковую личность государственного служащего, политика, русского интеллигента и др. [3; 9; 14 и др.].

В связи с проблемой анализа типа языковой личности преподавателя иностранных языков и, шире, переводчика, наше внимание привлекло исследование типов языковой личности применительно к уровню владения индивидом нормами речевого и культурного поведения.

Представитель саратовской лингвистической школы, О. Б. Сиротинина, говоря об оценке качества речи по отношению к литературной норме и степени целесообразности использования языковых средств, выделяет элитарный, среднелитературный, литературно-разговорный, фамильярно-разговорный (в сфере литературного языка) и жаргонизирующий (за пределами литературной нормы) типы речевой культуры.

Остановимся подробнее на характеристике элитарного типа: «Носители элитарного типа – люди, владеющие всеми нормами литературного языка, выполняющие этические и коммуникативные нормы. Это означает соблюдение не только кодифицированных норм, но и функционально-стилевой дифференциации литературного языка, норм, связанных с использованием устной или письменной речи. Для носителя элитарного типа речевой культуры характерно незатрудненное использование соответствующего ситуации и целям общения функционального стиля и жанра речи» [12]. Среди прочих черт, определяющих элитарный тип, автором также называются: владение (хотя бы пассивное) достижениями мировой и национальной культуры – знание артефактов материальной культуры, знакомство с шедеврами мировой литературы, живописи и музыки, представление о гениях науки и т. д.; умение мыслить и логично излагать мысли, оперирование прецедентными текстами, имеющими непреходящее мировое значение; привычка постоянно пополнять свои знания и основываться для их проверки на авторитетных источниках – словарях и справочниках. Речь представителя элитарной речевой культуры, по Сиротининой, всегда соответствует нужной в данной ситуации функциональной разновидности литературного языка, национальным традициям общения и этическим нормам поведения. Это «целесообразная речь, успешная для адресанта и эффективная для адресата» [12]. Язык предоставляет говорящему различные способы выражения одних и тех же смыслов, но различные способы выражения привязаны к различным условиям общения. Носитель элитарного типа реже, чем представитель среднелитературного типа, к которому относят большинство образованного населения, умело использует разные жанры речи в зависимости от ситуации, целей и задач общения, легко переключаясь и переходя из одной системы в другую.

Носитель элитарного типа должен уметь всматриваться и вслушиваться в слово, творчески воспринимать язык, что проявляется в такой характеристике его речи, как использование приемов языковой игры: обыгрывание или умелое включение в ткань своего текста литературных цитат, создание острот, каламбуров и т. д.

Исходя из представленной иерархии типов речевой культуры принято говорить об элитарном типе языковой личности, то есть о таком типе языковой личности, в языковом портрете которого мы обнаружим соблюдение всех перечисленных выше черт носителя элитарного типа речевой культуры. В идеале элитарная языковая личность – это личность, безусловно владеющая языком, нормами этикета, обладающая высоким интеллектом.

К типу элитарной языковой личности исследователи, прежде всего, относят языковые личности мастеров слова, выдающихся ученых, например, таких, как Д. С. Лихачев или исследователь Сибири Г. Ф. Миллер [11, с. 2]. С другой стороны, к элитарному типу принято относить не только индивидуальную, частночеловеческую языковую личность, но и отдельные социальные типы личностей. Так, исследованный Л. П. Крысиным тип современного русского интеллигента, на наш взгляд, вписывается в рамки элитарной языковой личности, поскольку обладает, например, такими качествами, как умение переключаться в процессе коммуникации с одних разновидностей языка на другие в зависимости от условий общения – *полиглотность* (термин Л. П. Крысина), насыщенность речи прецедентными текстами, высказываниями и именами литературных персонажей; рефлексия над словом, активное использование языковой игры [6, с. 98].

По мнению В. И. Карасика, О. Б. Сиротининой и Н. Г. Шаповаловой, элитарной языковой личностью является теле- и радиоведущий, поскольку выступает в роли языкового эксперта, своеобразного эталона речевого поведения [3; 12; 14]. Заметим, что, к сожалению, далеко не обо всех современных представителях средств массовой информации можно говорить как об элитарной языковой личности.

В специальных исследованиях к элитарному типу языковой личности относят также языковую личность врача, учителя, преподавателя. В фокусе проблемы элитарной языковой личности нами рассматривается языковая личность преподавателя иностранных языков, в частности – преподавателя латинского языка и основ фармацевтической терминологии. Полагаем, что дискурс языковой личности латиниста должен содержать некие дифференциальные признаки, с одной стороны, характерные только для данного типа языковой личности, а, с другой стороны, указывающие на принадлежность к элитарному типу речевой культуры – нормативность, умелое владение функциональными стилями, умение переходить с одного «регистра» на другой в зависимости от целей и задач коммуникации и потенциальных возможностей коммуникантов. Как элитарная языковая личность, преподаватель латинского языка выступает в роли медиатора культурного наследия прошлого в акте педагогического коммуникативного взаимодействия. Согласимся с Л. А. Повалихиной, которая пишет: «Важно всегда помнить, что только учитель, представляющий собой элитарную языковую личность, способен в будущем воспитать другую элитарную личность» [10, с. 154].

«Человек, владеющий двумя и более языками, обладает особым мышлением, и соответственно, особой манерой создания текстов» [1, с. 305]. К

типу элитарной языковой личности отнесем также и языковую личность переводчика. Как справедливо отмечает Л. П. Тарнаева, профессиональный переводчик способен производить письменные и устные тексты любого функционального стиля, в зависимости от коммуникативной задачи и ситуации [13]. Однако мы связываем элитарность личности переводчика, в первую очередь, с гармоничным переводческим мировоззрением: переводчик стремится к гармоничному тексту перевода, то есть к такому, который естественным образом вписывается в культуру языка перевода, становясь неотъемлемым компонентом этой культуры [7]. Именно от переводчика, по словам Т. Н. Толстой, зависит, станет ли французская или английская книга близкой и понятной русскому читателю, исчезнет ли при чтении противопоставление двух культур, когда «в голову не приходит поинтересоваться национальной принадлежностью автора» [цит. по: 8, с. 358]. Благодаря элитарной языковой личности выдающихся мастеров перевода произведения мировой классики стали достоянием русской культуры.

Итак, элитарная языковая личность, или носитель элитарной речевой культуры, – это индивид, владеющий всеми нормами литературного языка, выполняющий все этические и коммуникативные нормы, или индивид, стремящийся быть таковым. Важнейшим компонентом в содержании элитарной языковой личности назовем культурологическую составляющую. Переводчик, владеющий речевыми и культурными нормами нескольких культур и преобразующий текст одной языковой культуры в другую таким образом, что смысл оригинала оказывается соразмерным, гармоничным, смыслу перевода, определяется нами как элитарная языковая личность. Таким образом, и преподаватель иностранного или латинского языка может быть отнесен к элитарному языковому типу, поскольку посредством педагогического взаимодействия передает адресату культурные и речевые нормы другой (в случае с латинским языком – древней) культуры.

Библиографический список

1. **Амалбекова, М. Б.** Полилингвальная языковая личность публициста в социокультурном контексте Казахстана [Текст] / М. Б. Амалбекова // Русская литература в формировании современной языковой личности. – Т. 2 Современная языковая личность: проблемы и функционирование. Языковая личность в иноязычной среде: литературные традиции и новации. – СПб, 2007. – С. 305–312.
2. **Карабулатова, И. С.** Эволюция русской речевой элитарной культуры на сломе эпох: XVII–XXI вв. [Электронный ресурс]: <<http://library.ikz.ru/georg-steller/aus-sibirien-2013-2006/Karabulatova-I.S.-Evoluciya-russkoi-rechevoi>> (дата обращения: 04.10.2009).
3. **Карасик, В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – М., 2004.
4. **Караулов, Ю. Н.** Русская языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3.
5. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М., 2007.

6. **Крысин, Л. П.** Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета [Текст] / Л. П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – 2001, № 1. – С. 90–106.

7. **Кушникова, Л. В.** Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства [Текст] / Л. В. Кушникова. – Пермь, 2008.

8. **Нефагина, Г. Л.** Русский американец в современной русской литературе [Текст] / Г. Л. Нефагина // Русская литература в формировании современной языковой личности. – Т. 2 Современная языковая личность: проблемы и функционирование. Языковая личность в иноязычной среде: литературные традиции и новации. – СПб, 2007. – С. 356–363.

9. **Панова, М. Н.** Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования [Текст] / М.Н. Панова. – [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – М. – 2006. – 396 с. (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).

10. **Повалихина, Л. А.** Возможности лингвистического анализа художественного текста в формировании современной языковой личности / Л. А. Повалихина // Русская литература в формировании современной языковой личности. – Т. 2 Современная языковая личность: проблемы и функционирование. Языковая личность в иноязычной среде: литературные традиции и новации. – СПб, 2007. – С.147–155.

11. **Романова, Т. В.** Языковая личность Д. С. Лихачева как элитарная языковая личность русского интеллигента [Текст] / Т. В. Романова // IX Международная конференция русистов «Русистика и современность». – Одесса, 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ru-sist.od.ua/members.php> (дата обращения: 12.02.2009).

12. **Сиротинина, О. Б.** Основные критерии хорошей речи / О. Б. Сиротинина // Хорошая речь. – Саратов, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/kultura/28_139 (дата обращения: 03.10.2009).

13. **Тарнаева, Л. П.** Концепция языковой личности в контексте проблем переводоведения [Текст] / Л. П. Тарнаева // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – СПб, 2008. – № 2 (13). – С. 55–70.

14. **Шаповалова, Н. Г.** Модель конфликтной языковой личности участника массмедийного дискурса (на материале радио, телевидения и Интернета) [Текст] / Н. Г. Шаповалова. – автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2008.

УДК 801.7

Плотникова Анна Владимировна

Аспирант филологического факультета Алтайской Государственной Педагогической Академии, annaplotnikova@list.ru, Барнаул

**ПОВТОР КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ
СУБЪЕКТИВНО-МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В
СОСТАВЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА**

Plotnikova Anna Vladimirovna

Post-graduate student of philology department of Altai State Pedagogical Academy, annaplotnikova@list.ru, Barnaul

**THE REPETITION IN DIALOGUES AS A WAY OF SUBJECTIVE
MODALITY EXPRESSING**

Изучение языка в его динамике предполагает прогрессирующее расширение синтагматической базы исследования, вплоть до обращения к завершенным речемыслительным произведениям, текстам и их составляющим – сверхфразовым единствам (СФЕ) как монологическим, так и диалогическим. Исходя из этого, лингвисты стали больше внимания уделять изучению диалогических отношений в силу того, что они пронизывают все, что связано с деятельностью человека. Это нашло отражение в ряде интересных и глубоких исследований отечественных ученых (Н. Д. Арутюнова, А. А. Леонтьев, А. Н. Баранов, Е. В. Падучева, Д. И. Изаренков, Н. В. Изотова и др.)

Интерес к диалогу объясняется необходимостью углубления и конкретизации лингвистических представлений о принципах и закономерностях использования языка человеком.

Необходимо исследование языка как развивающейся системы, в центре которой находится человек с его коммуникативными потребностями. Следовательно, диалог должен интерпретироваться исследователями текстовых единиц как самостоятельный объект исследования, обладающий специфическими свойствами как структурно-семантического, так и коммуникативно-прагматического плана.

Таким образом, изучение диалогического единства и его составляющих в тексте художественного произведения может быть более результативным и эффективным в том случае, если, во-первых, они исследуются в тесной связи с речевым поведением участников коммуникации, во-вторых, составляющие ДЕ рассматриваются комплексно и всесторонне.

Говорящая личность стала центром исследования всех аспектов языка, его внутренней структуры, условий языкового существования. Любое высказывание рассматривается как событие, в центре которого находится эта личность. Ведь человек говорящий посредством своего речевого акта

формирует определенное коммуникативно-прагматическое пространство. Составляющими такого пространства, рассматриваемого как речевой акт, являются сам говорящий, его адресат, высказывание, предмет высказывания, ситуация, в которой инициируется данный речевой акт, а также время и место коммуникативного акта.

Речевая деятельность человека есть явление многогранное и многообразное. Многообразие это проявляется в существовании как бесчисленного множества отдельных языков и наречий внутри данного языка, так и различных типов и форм речи и определяется всем сложным разнообразием факторов, функцией которых является человеческая речь. Так, М. М. Бахтин понимал диалог в широком и узком смысле. Диалог в широком смысле есть встреча двух сознаний, следовательно, недиалогической речи нет, любой текст всегда «двупланов» и «двусубъектен» [5, с. 80].

Диалог в узком его понимании часто характеризуется определенным набором дифференциальных признаков: наличие не менее двух собеседников; обязательная смена говорящих; понимание языка, на котором ведется диалог, и того, что участники диалога видят и слышат друг друга [12, с. 7].

«Диалог – одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресовано собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора» [16, с. 4]

Диалогическое взаимодействие протекает в конкретном социокультурном пространстве, оно строится по определенным правилам реалий мира. Диалог есть обмен высказываниями, которые естественно порождаются одно за другим в процессе коммуникации. Все высказывания по их роли в организации диалога подразделяются на инициирующие (стимулирующие) и реагирующие реплики.

Каждое высказывание обладает следующими признаками:

1. Наличие границ высказывания, которые определяются сменой говорящих субъектов [5, с. 250].

2. Завершенность высказывания, которая проявляется в возможности ответить на вопрос, выполнить просьбу [5, с. 255].

3. Наличие внешних связей высказывания с предыдущими и последующими высказываниями [14, с. 61].

4. Наличие в каждом высказывании трех аспектов: референционного, относящегося к внешнему миру; субъективно-модального, передающего отношение автора высказывания к действительности; коммуникативного [14, с. 64].

5. Признание субъективно-модального аспекта главнейшим в структуре высказывания. Средством выражения субъективно-модального значения в высказывании является личное местоимение «я», а остальные субъективно-модальные средства (вводные слова, повторы, интонация) служат выявлению «я» говорящего в речи [19, с. 177].

Одним из важнейших компонентов диалогической речи, участвующих в механизме связывания реплик диалогического единства, является ее объективная модальность как существенный конструктивный признак каждого

предложения, содержащий в себе указание на отношение содержания высказывания к действительности [6, с. 55], а также субъективная модальность как отношение говорящего к сообщаемому. Категория модальности представляется как управляемый и осуществляемый говорящим процесс выбора имеющихся в распоряжении языка средств. Субъективная модальность характеризует высказывание в коммуникативном аспекте и отсылает к внутреннему миру говорящего субъекта. К средствам выражения субъективной модальности относится все то, что на уровне высказывания несет на себе отпечаток некоторого замысла говорящего. В частности, повтор в ответной реплики несет на себе субъективную нагрузку и демонстрирует замысел говорящего.

Так грамматическая форма повторяемого слова или сочетания в ответной реплике может изменяться по сравнению с исходной, а может оставаться без изменений. Это позволяет выделить две разновидности повтора: а) повтор без каких-либо грамматических изменений и без каких бы то ни было лексических добавлений со стороны говорящего, б) повтор с изменениями грамматической формы, что обусловлено тем, что одни и те же лексические единицы передаются разными лицами с разным отношением к выраженной этими языковыми единицами мысли.

Среди возможных грамматических преобразований наиболее распространено изменение лица глагола, употребление которого обусловлено ответственностью значению лица говорящего.

Повтор является одним из способов передачи утверждения или отрицания. В основном эта функция повтора реализуется тогда, когда реплика с повтором употребляется в качестве ответа на вопрос, который предполагает ответ «да» или «нет». По наблюдениям исследователей, для выражения утверждения или отрицания высказанного в вопросе могут использоваться а) слова-предложения «да», «нет»; б) предложения, где повторяется с интонацией сообщения то слово вопросительного предложения, на которое падает вопрос. При этом усиливается категоричность утверждения или отрицания.

– Мою книгу читаете? – спросил Павел. – Читайте, читаю.

Кроме того, повтор выполняет и строевую функцию, т. к. может вводить придаточную часть сложноподчиненного предложения с добавочным значением.

Помимо функции утверждения, повтор становится выразительным стилистическим средством. Повторы всегда ярко экспрессивно окрашены.

– Вы думаете, он вновь всплывет на поверхность?

– Думаю, думаю! Еще как думаю! Ведь каждый коллектив имеет такого начальника, которого он заслуживает!

Повтор может выступать и как средство, содержащее несогласие со словами собеседника, например:

– Тетрадь мне эту оставить негде.

– А у меня и оставляйте, – сказала Лена. – Нет, Лена, нет.

– Думаете, я загляну?

– Думаю не думаю, а тетрадь эта может сослужить недобрую службу. – повтор привносит в ответную реплику следующее значение: «Нет, я так не думаю, а оставлять тетрадь в вашем доме для вас опасно».

Повтор принимает участие в организации лексико-структурной связи между репликами:

– И вам не интересно, зачем он вам это писал?

– Писал и писал, чтобы взбаламутить, внести разлад. – повторяющийся в вопросительной и ответной репликах глагол «писал» создает лексическую связь между репликами и, кроме того, вводит придаточную часть, являющуюся функционально-семантическим эквивалентом вопросительного слова «зачем». Тем самым устанавливается и структурная связь между репликами.

Ведение правильной беседы – искусство. Ведь говорящий должен уметь поддерживать диалог, сделать его гармоничным, а также убеждать и воздействовать. В этом случае повторы в речи расцениваются как приемы построения, рассчитанные на «убеждение» читающего или слушающего, на экспрессивную обработку» [7, с. 115]. Кроме того, они зачастую являются «опорными для выражения мысли и поддержания контакта с аудиторией» [11, с. 131].

Ш. Балли исследовал повтор в устной спонтанной речи и выявил ряд причин его обуславливающих. Прежде всего, он указывал на то, что определенное влияние на возникновение повтора в речи оказывают внешние объективные обстоятельства, не связанные с эмоциональным состоянием говорящего. Например, в ситуации, когда собеседник не понял, не расслышал или не услышал направленную ему информацию.

Помимо того, спонтанная мысль часто нерешительна и не всегда находит свое полное выражение, она высказывается прерывисто, ищет себя. Человек думает, разговаривая, он “говорит” свою мысль. Кроме того многократный повтор характерен для речи человека, который пытается убедить собеседника в правоте своих слов. В этом заключается одна из причин повтора в устной речи [3, с. 27].

К языковым средствам, которые могут выражать коммуникативные намерения, отношения говорящего к сообщаемому и сообщаемого к действительности, помимо лексических и грамматических, относятся и интонационные средства [1, с. 42]. Известно, что повторы требуют смены интонации, а смена интонации – это нарушение привычного ритма, которое сигнализирует о необходимости усилить внимание именно к тому отрезку речи, в котором эта смена происходит.

Наиболее частотным в диалогических единствах является такой вид повтора, как позиционно-лексический, который относят к важным стилистическим ресурсам синтаксиса. Этот вид повтора может выражать «дополнительные эмоционально-экспрессивные значения сожаления, раскаяния, умиления, ободрения, недоумения и др., наслаиваясь на основную предметно-логическую информацию», он «способствует ее более точному выраже-

нию» [8, с. 408]. Исходя из больших возможностей, которыми, несомненно, обладают позиционно-лексические повторы, Н. В. Данилевская и Т. Б. Трошева выделяют следующие их функции: экспрессивно-грамматическую, характерологическую, изобразительную, композиционно-изобразительную, интонационно-ритмическую, акцентирующую и функцию логического выделения [8, с. 481].

Основываясь на этом, можно представить следующую классификацию повторов в составе диалогических единств, выражающих субъективно-модальную оценку:

- 1) повтор как эмоциональная реакция, средство выражения субъективно-модальной оценки сообщения собеседника;
- 2) повтор с целью выиграть время для дооформления высказывания (заполнитель пауз);
- 3) повтор с целью поддержать и продолжить диалог, гармонизатор общения;
- 4) повтор как поощрение речевой деятельности собеседника, сигнал внимания и заинтересованности, а также согласия с собеседником;
- 5) повтор-переспрос.

1. Посредством повтора-сигнала успешного восприятия информации говорящий сигнализирует собеседнику, что он принял и уяснил полученные сведения. Повторяя сказанное собеседником, коммуникант одновременно “закладывает” полученную информацию в свою память:

- Нет, вы ему так и скажите.
- Скажу. Я ему скажу [18, с. 96].

2. Вопросительный повтор может служить в речи сигналом заинтересованности слушающего в сообщении говорящего. Назначение таких повторов – подтверждение своего внимания к речи собеседника, поощрение его речевой инициативы:

- А нам вы верите? – спрашивает старуха.
- Верю. В деревне такие тоже есть.
- В деревне? – взрывается парень [18, 69].

3. Повтор-согласие или подтверждение звучит в унисон с предшествующей репликой собеседника. Это сигнал взаимопонимания, общности взглядов:

- Завтра будет.
- Завтра обязательно.
- Если завтра, то успеет [18, с. 106].

Если данный подтип повтора не направлен на гармонизацию общения, то, очевидно, является признаком развивающегося диалога. Таким образом, одной из особенностей повторов в речи является то, что они позволяют слушающему осуществлять максимальную коммуникативную поддержку говорящего. Их назначение – проявление симпатии к собеседнику, создание атмосферы гармоничного, творческого речевого взаимодействия, а в случае возникновения коммуникативной напряженности – ее нейтрализация.

4. Повтору-эху свойственны информативная опустошенность, автома-

тизм. Подобные повторы не нуждаются в ответе. Даже если за подобной репликой следует ответ собеседника, это напоминает автоматическую реакцию на вопросительную интонацию:

– Нас много, мы просто так не дадимся. А, Кузьма? Правильно?

– Правильно, – почти беззвучно повторил Кузьма [18, с. 84].

5. Повтор – неодобрение служит для явного выражения отношения к происходящему, для выражения недовольства и несогласия:

– Летайте себе на здоровье – не заплачем!

– Заплачешь, голубушка, заплачешь, как безработы-то останешься [18, с. 17].

6. Повтор-переспрос побуждает собеседника либо подтвердить, либо опровергнуть правильность полученной информации:

Переспрос может стимулировать повторение той части прозвучавшего высказывания, которую коммуникант не расслышал или не понял:

– Не надо денег, дед.

– Как так не надо? – растерялся дед [18, с. 70].

7. Повтор-заполнитель пауз нередко произносятся одновременно с совершением какого-либо действия, необходимого для того, чтобы дать ответ:

– Курим, – говорит ей парень.

– Курите? (проводница внимательно разглядывает их из своего купе) – Другого места не нашли, где курить? [18, с. 88].

Человек во время беседы переживает массу эмоций в зависимости от полученной информации. Тогда и возможно появление повтора как эмоционально-оценочной реакции, который служит для выражения эмоционально-интеллектуального содержания сообщения. Это будут повторы, выражающие непосредственную и всегда экспрессивно окрашенную реакцию на сказанное. Таким образом, оправданы слова Д. С. Лихачева: «Повторение слов, при этом не всяких, а «святых» и значительных, вторгалось в сознание слушателей, даже самых ленивых, переставших следить за конструкцией предложений, но улавливающих лишь ключевые слова, создававшие у слушателей общее представление о том, что говорится» [15, с. 262–263].

Наш анализ особенностей использования повторов в составе диалогических единств не претендует на полноту, однако позволяет заключить, что повторы широко используются для выражения субъективной модальности и выполняют различные функции (строевую, коммуникативно-прагматическую).

Библиографический список

1. **Аристотель** Учение о сущности [Текст] / Аристотель. – М., 2000.
2. **Арутюнова, Н. Д.** Диалогическая модальность и явление цитации [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – М., 1992.
3. **Балли, Ш.** Французская стилистика [Текст] / Ш. Балли – М., 2001.
4. **Баранов, А. Г.** Функционально-прагматическая концепция текста [Текст] / А. Г. Баранов – Ростов-на-Дону, 1993. – 182с.

5. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин – М., 1986. – 445 с.
6. **Виноградов, В. В.** О категории модальности и модальных словах в русском языке [Текст] / В. В. Виноградов // Избр. труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 53–87.
7. **Виноградов, В. В.** Теория поэтической речи. Поэтика [Текст] / В. В. Виноградов – М., 1963.
8. **Данилевская, Н. В.** Вариативные повторы как средство развертывания научного текста [Текст] / Н. В. Данилевская – Пермь, 2003.
9. **Изаренков, Д. И.** Обучение диалогической речи [Текст] / Д. И. Изаренков – М., 1986.
10. **Изотова, Н. В.** Некоторые особенности структуры и семантики диалогического фрагмента текста (на материале прозы А. П. Чехова) [Текст] / Н. В. Изотова // Язык. Дискурс. Текст: Международная научная конференция, посвященная юбилею В. П. Малащенко. Ростов-на-Дону, 2004.
11. **Кохтев, Н. Н.** Основы ораторской речи [Текст] / Н. Н. Кохтев – М., 1992.
12. **Лагутин, В. И.** Проблемы анализа художественного диалога [Текст] / В. И. Лагутин – Кишинев, 1991
13. **Леонтьев, А. А.** Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев – М., 1979.
14. **Левицкий, Ю. А.** Основы теории синтаксиса [Текст] / Ю. А. Левицкий – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2003. – 419с.
15. **Лихачев, Д. С.** Очерки по философии художественного творчества [Текст] / Д. С. Лихачев – М., 1999.
16. **Немец, Г. П.** Актуальные проблемы модальности в современном русском языке [Текст]: монография / Г. П. Немец – Ростов-н.-Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1991. – 188с.
17. **Падучева, Е. В.** Высказывание и его соотношенность с действительностью [Текст] / Е. В. Падучева – М., 1988.
18. **Распутин, В. Г.** Живи и помни: Повести [Текст] / В. Г. Распутин – Барнаул, 1988.
19. **Солганик, Г. Я.** К проблеме модальности текста [Текст] / Г. Я. Солганик // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Виногр. чтения 7–8. М.: Наука, 1984. – С. 173–186.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.048.45:37.035.6

Михальцова Любовь Филипповна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, mihal_lf@mail.ru, Новокузнецк

Милинис Ольга Артуровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, milinisoa@mail.ru, Новокузнецк

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Milinis Olga Arturovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of pedagogics of the Kuzbass state pedagogical academy, milinisoa@mail.ru, Novokuznetsk

Vikhaltsova Lyubov Filippovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of pedagogics of the Kuzbass state pedagogical academy, mihal_lf@mail.ru, Novokuznetsk

AXIOLOGICAL ASPECTS OF INTERNATIONALIZATION IN VOCATIONAL TRAINING

Сегодня Россия это глобальное образовательное сообщество, для которого особенно актуальна проблема профильного обучения, содействия интернационализации образования, установления мира и понимания между великими державами [6]. Важная роль в этом процессе отводится формированию ценностных ориентаций обучающихся и успешной их самореализации.

Проблеме изучения ценностей уделялось внимание в педагогических исследованиях (Ш. А. Амонашвили, Е. И. Артамонова, Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский, А. С. Макаренко, Ю.С. Мануйлов, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.), в психологии (А. Адлер, И. С. Кон, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, К. Роджерс, М. Рокич, С. Л. Рубинштейн, Э. Фромм и др.), в философии (О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, В. Н. Сагатовский, В. П. Тугаринов и др.), в социологии (И. Г. Афанасьева, В. Л. Оссовский, П. А. Сорокин, Я. Щепаньский, В. А. Ядов и др.), а также в нормативных документах правительства РФ [6; 16].

Первым президентом Общества сравнительного анализа культуры и

цивилизаций (США) был наш соотечественник Питирим Александрович Сорокин, который посвятил свою жизнь теоретической социологии. Для исследования авторов была важна разработанная ученым концепция всемирно-исторического развития человеческой культуры, способы и формы поведения человека, проявление любви, альтруизма и толерантности, возможности их формирования и, конечно, социальное проявление этих и других ценностей. Как профессор социологии он исследовал также социальную мобильность человека, возможности самореализации личности, что сегодня особенно актуально. Вклад П. А. Сорокина в науку оценивается в мировом научном сообществе как «коперниковская революция в социологии».

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы показал, что понятие «ценность» имеет сотни разных определений. Впервые оно было введено в философскую лексику в 60-е годы XIX в. и соответствовало смыслу значимости чего-либо в отличие от существования объекта и его качественных характеристик. Немецкий философ и физиолог Р. Г. Лотце теоретически обособил ценностную сферу от явлений действительности [16]. Концепция ценности впервые упоминается в теории труда, разработанной английскими экономистами А. Смитом и Д. Риккардо [15]. Мы приходим к выводу, что к настоящему времени сложились различные аксиологические направления, по-разному трактующие природу ценности. В педагогике ценности выступают как нравственный принцип воспитания, как условия для формирования нравственных отношений с окружающими людьми и как средство развития интеллектуальной культуры – мыслей, чувств и переживаний. Для философской науки ценности – это объекты интересов личности, позволяющие осознать подросткам значимость в повседневной жизни роли предметных и социальных ориентиров. В системе психологического знания ценности рассматриваются как центр нравственного развития личности, сознательного отношения к себе, обществу, труду, природе, Отечеству и выступают одним из главных мотивов поведения личности. В социологии в рамках ценностной проблематики приоритет отдается основе социализации личности, поддержанию нормативного порядка в обществе, идеалам как главным двигателям жизнедеятельности личности [12].

Анализ зарубежных и отечественных теорий позволил выделить ряд методологических подходов к профессиональному образованию будущих педагогов, значимыми из которых для нас являются: гуманистический - подразумевает развитие и становление отношений взаимного уважения, культуры и духовности в процессе профессионального образования (Е. И. Артамонова, С. Я. Батышев, В. И. Жернов, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.); личностный - реализация субъектной позиции обучающихся и развитие профессионально-педагогической культуры (В. Л. Бенин, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, Л. Б. Соколова и др.) и создание условий для проявления личностных способностей (М. Е. Кузнецов, В. В. Сериков и др.); деятельностный – включение студентов в актив-

ную учебно-воспитательную и научную деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. Е. Щуркова и др.); индивидуальный и дифференцированный – отношение к студенту как к индивиду с его способностями и особенностями (И. Унт и др.); иницирующий подход – побуждает обучающихся к самостоятельному построению успешного жизненного пути, формирует стремление к успеху и субъектную позицию (В. А. Кульневич, О. Н. Финогенова и др.); культурологический подход предполагает связь обучающихся с культурой как системой ценностей, закладывающей свободу выбора профессии и способствующей воспитанию творческой личности, способной к применению своих творческих сил в трудовой деятельности (Е. В. Бондаревская, Е. А. Климов и др.); комплексный подход – проявление профессиональной направленности студентов в учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, представляющей целостное и неделимое единство (П. Вити, Дж. Рензулли и др.) [2; 7; 8; 14; 17].

Исследование психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального образования позволило выявить сущность понятия «ценностные ориентации» и их значение в профессиональном образовании будущих педагогов. В современных условиях переосмысления и пересмотра ценностей в профессиональном образовании, проблема ценностных ориентаций личности приобретает особую значимость. Ряд ученых относят ценностные ориентации к социальной установке (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов), к направленности (Б. Г. Ананьев), к нравственным позициям и мотивам поведения (Л. И. Божович), к взаимопроникновению смысла и значения (А. Н. Леонтьев), к фактору нравственного самоопределения и взросления (С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин, Д. И. Фельдштейн), объяснению педагогических явлений, ценностных качеств (Н. А. Асташова, Е. В. Бондаревская, В. А. Каракровский, Л. И. Новикова) и др. [1; 2; 19]. В педагогике понятие «ценностные ориентации», широко используется для объяснения тех или иных специфических педагогических явлений, нравственных качеств (М. Г. Казакина, В. А. Каракровский, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, Л. И. Новикова). В результате анализа этой категории мы сформулировали следующее определение: ценностные ориентации – это система устойчивых положительных отношений к себе, окружающему миру в форме фиксированной установки будущих педагогов с овладения специальностью на выращивание личностного потенциала специалиста [10].

Практика работы в вузе позволяет утверждать, что в процессе профессионального становления студентов, важнейшей ценностной ориентацией для будущих учителей является обучение как ведущая деятельность. В обучении активность личности способствует достижению цели образования и профессионального развития личности специалиста. Профессиональная активность и самостоятельность рассматриваются нами как интегральные качества, которые способствуют осознанному приобретению профессионально значимых умений и навыков, в стремлении к наиболее полному

овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию и достижению высокого профессионализма. Обучающиеся становятся активными субъектами образовательной деятельности, сознательно желают получить образование и делают свободный выбор своей будущей жизненной траектории («студенты» от лат. – усердно работающие и жаждущие знаний) [18].

Результатами профессионального развития является формирование следующих ключевых компетенций: социальная компетенция – толерантность, социальная мобильность, способность взять на себя ответственность; коммуникативная компетенция – владение технологиями учебного и письменного общения на разных языках, включая общение через Интернет; социально-информационная компетенция – владение информационными технологиями, критическое отношение к получаемой информации; когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, саморазвитие; специальная профессиональная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценка результатов своего труда.

В педагогическую модель профессионализма личности будущего специалиста А. М. Столяренко включает образованность (общую и профессиональную); обученность (профессиональные знания, умения и навыки); воспитанность (общую и профессиональную); развитость способностей выпускника, интеллекта и профессиональных качеств [17]. В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отражен эталон личности будущего специалиста, который включает в себя чувство собственного достоинства, высокую гражданственность, толерантность, ориентацию на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию, способность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. В нашем исследовании в модель выпускника - педагога (специалиста) мы включаем гуманистические личностные качества, профессиональные знания, умения и навыки, необходимые для решения задач в области профессионально-педагогической деятельности после окончания высшего учебного заведения. В ходе исследования мы выявили также, что организация образовательного процесса в вузе должна быть тесно связана с оказанием помощи студентам в учении, при этом, не подменяя их собственных усилий. Учеба в высшем профессиональном учреждении – это первая профессиональная проба и, как правило, жизнь подтверждает, каков студент в учебе, таким, скорее всего, он будет и профессионалом.

Разные методы исследования – включенное и не включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, оценка и самооценка, ранжирование, анализ продуктов деятельности обучающихся и методики диагностики – адаптированный опросный лист «Знание и понимание роли учителя в жизни» (Р. С. Немов), тест на самооценку (Т. В. Тутушкина), «Рефлексия прошло-

го опыта» (Н. А. Литвинцева); «Оценка способности педагога к эмпатии» (Б. М. Юсупов), «Карта педагогической готовности к самообразовательной деятельности (Г. М. Коджаспирова), методика «Степень удовлетворенности основных потребностей» (Л. Д. Столяренко), контент-анализ «Мои успехи» (Л. М. Фридман) и др. позволили выявить динамику ценностных ориентаций обучающихся, влияние их на профессиональное образование и необходимость активной помощи будущим учителям с первого по пятый курсы обучения на факультетах: физико-математическом, технолого-экономическом, педагогики и психологии [9].

В настоящее время перед педагогической наукой стоит проблема разработки и внедрения в практику образовательных учреждений разного типа процесса ориентации обучающихся, опираясь на аксиологию – науку о ценностях. Для нашего исследования важным является положение концепции процесса ориентации личности в мире ценностей А. В. Кирьяковой, которая процесс ориентации обучающихся представляет как следующие стадии: понимание мира ценностей общества; осознание себя в этом мире (самосознание), осуществляемое на основе присвоенных личностью ценностей; построение своей жизненной перспективы в освоенной системе ценностей [5]. Ориентация подразумевает планирование обучающимися будущего и необходима для постановки цели и определения возможностей ее достижения. По мнению ученой, процесс ориентации предполагает наличие трёх взаимосвязанных фаз, обеспечивающих развитие личности на основе всеобщего диалектического закона возвышения потребностей. Первая фаза процесса ориентации – присвоение личностью ценностей по мере своего функционирования продуцирует ценностное отношение, ценностные ориентации, иерархическую систему ценностных ориентаций, продукт этой фазы – образ мира. Вторая фаза – преобразование личности на основе ценностей, базируясь на присвоенных личностью ценностях, она обеспечивает преобразование образа «Я», которое развивается во взаимодействии «Я реальное» – «Я-идеальное» – «жизненный идеал». Эта фаза является центральным компонентом ориентации. Третья фаза – прогнозирование - завершающая, обеспечивает формирование жизненной перспективы личности как критерия ориентации. Эта фаза проектирования, поскольку результатом здесь является «образ будущего» [5].

Применительно к нашему исследованию, мы в первую фазу процесса ориентации включаем расширение знаний обучающихся о ценностях – когнитивный компонент. Затем у нас продуктом второй фазы процесса ориентации обучающихся – присвоения личностью ценностей – является мир ценностей обучающихся и выбор профессии. Продуктом данной фазы можно считать «образ педагогического мира» – целостный и ценностный мир педагогической науки и реальной практики во взаимосвязи педагогической аксиологии и инноватики. В этой фазе процесса ориентации обучающихся осуществляется формирование образа «Я». В контексте нашего исследования мы имеем в виду становление, развитие, преобразование личности на

основе принятия ценностей и выбора профессии. Для нашего исследования важно и взаимовлияние ценностей педагога на формирование аксиологической ориентации обучающихся с учетом регионального компонента. Здесь происходит идентификация и самоидентификация личности как субъекта педагогической деятельности определенного региона. В качестве образа будущего в третьей фазе процесса ориентации личности в мире ценностей выступают цели дальнейшей деятельности и нормы поведения (перспектива жизненного выбора. Каждая из фаз ориентации личности в мире ценностей является важной в процессе самоопределения обучающихся в мире общечеловеческих ценностей и выбора профессии. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме процесса ориентации личности, мы придерживаемся «цепочки ценностных механизмов», выявленных А. В. Кирьяковой (поиск – оценка – выбор – проекция), адаптируя ее к нашему исследованию. Это следующий цикл процесса аксиологической ориентации обучающихся: ознакомление – восприятие – осмысление – принятие – оценка – выбор – проекция – закрепление – коррекция – реализация – ознакомление [11; 13]. Действительно ориентация – это процесс и результат поиска обучающимися социального, профессионального, личностного статуса в жизни и выбор будущих учителей является одним из ведущих звеньев этого процесса. Ориентация - это действие, которое имеет особенность, неоднократно повторяясь, влиять на возможность формирования обучающимися способности самостоятельно принимать решения. Каждый студент, как действующий и творческий субъект, как самоопределяющийся и самореализующийся индивид, обладает полной свободой выбора, но, как член конкретного сообщества, включенного в социум, он ограничен в своем выборе потребностями и интересами других людей и сообществ [20; 21]. Такова противоречивая сущность выбора, поэтому, всегда процесс выбора включает множество условий по их выполнению. Это понимание свободы воли и действия как ответственности, альтернативность решений и реализации множества подходов, видение вариативности методов деятельности и мотивирование ценностного основания выбора, знание ситуации выбора и прогнозирование результатов, готовность к самоконтролю и самоограничению. Личностная и профессиональная ориентация будущих учителей определяется системой их ценностей, взаимовлиянием ценностей, социальной позицией, чувством ответственности, альтруизма, толерантности и осознанием долга, характером эмоций и проявлением воли. Аксиологические аспекты процесса ориентации будущих учителей, по-прежнему, остаются приоритетным направлением деятельности педагогов вуза.

Таким образом, в процессе профессионального образования будущие учителя в условиях педагогического вуза сначала открывают для себя значимость ценностных ориентаций и образования, а затем – своей профессии педагога и жизненного призвания как ценностей. Профессия становится для них реальным условием, активизирующим потребность в реализации признания. Необходимо отметить, что студенты именно, завершая обуче-

ние в вузе, достигают акмеологической зрелости, продолжают успешно формировать нравственные, социальные и профессиональные ценностные ориентации, способствующие их личностному и профессиональному становлению.

Сегодня актуальны исследования одной из составляющих модернизации образования – интернационализация и дальнейшая интеграция систем общего и профессионального образования в мировое образовательное пространство. Для обучающихся России важно международное признание сертификата качества знаний обучающихся с приоритетом гуманистических ценностных ориентаций.

Система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой личности, одним из центральных личностных образований, определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют готовность к совершению общественно-полезной и благотворительной деятельности, указывают на нравственную направленность ее поведения.

Система ценностных ориентаций учителя в процессе его взаимовлияния на школьников влияет на общую атмосферу образовательного процесса, на систему взаимоотношений «учитель – ученик», «учитель – учитель», «учитель – родители» и т. д., на качество учебно-воспитательной работы и развитие духовного потенциала подрастающего поколения.

Обретение личностью ценностных ориентаций, поможет становлению внутренней регуляции человека, пониманию действующих на него внешних и внутренних сил, определению логики своих действий. Поэтому формирование ценностных ориентаций личности является предметом пристального внимания и разнопланового изучения.

Наш эксперимент направлен на создание благоприятных условий для формирования определенных ценностных ориентаций школьников, которые будут способствовать успешной самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов в условиях многонационального региона, успешная профессиональная самореализация, это одна из основных задач педагогической академии, решение которой способствует развитию межкультурных коммуникаций. Основой содержания формирования ценностных ориентаций обучающейся молодежи являются ценности, воплощенные в общечеловеческой морали. К таким ценностям мы относим справедливость, гуманизм, патриотизм, толерантность, доброту, трудолюбие и др., которые дополняются национальными ценностями, отражающими географические и социокультурные особенности, историю, традиции и обычаи, язык, духовное и культурное достояние данного народа, к национальности которого относятся студенты (русские, шорцы, азербайджанцы, узбеки, таджики, армяне, китайцы, немцы и др.).

В условиях многонационального региона, каким является Кемеровская об-

ласть, от уровня сформированности у студентов гуманистических ценностных ориентаций во многом зависит сохранение мира и стабильности в регионе как необходимого условия полноценного развития личности и общества. Среди важнейших ценностных качеств в вузе мы отдаем приоритет вслед за многими учеными категории толерантности как форме существования и сосуществования людей (Д. С. Лихачев, А. В. Петровский, А. П. Садохин, Л. Л. Супрунов, Н. Е. Щуркова и др.). Это такое качество личности, которое проявляется в представлениях о других людях как носителях различных, в том числе, этнических и религиозных ценностей, в осознании ценности культурного многообразия для каждого человека и общества в целом. Толерантность также означает готовность признать права другого человека как равного среди других, предполагает доброжелательное, уважительное отношение к другим культурам и их носителям, стремление строить взаимодействие с людьми на основе равноправия и сотрудничества.

В ходе лекционных и семинарских занятий по разделам педагогики, студенты убеждаются, что толерантность предполагает умение конструктивно сотрудничать с людьми, представляющими различные религиозные, этнические и социальные общности, а также разрешать возникающие конфликты ненасильственными способами. Обучающиеся формируют такие качества как выдержка, самообладание, милосердие, уважительность и др. Студенты расширяют знание о границах толерантности, которая определяется гуманистическими ценностями, воплощенными в этнической, российской и мировой культурах.

Более точное понимание толерантности, соответствующее современным его представлениям в зарубежной педагогике, они находят в материалах ЮНЕСКО. Так, в декларации принципов терпимости, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г., отмечено, что толерантность подразумевает уважение прав человека, взаимотерпимость, взаимопонимание и доверие людей друг к другу. Студенты приходят к выводу, что толерантность предполагает признание того, что люди отличаются между собой по внешнему виду, социальному положению, языку, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность и неповторимость.

Изучение психолого-педагогической литературы и практическая деятельность позволили нам выявить основные направления формирования толерантности у студентов, которые влияют на формирование гуманистических ценностных ориентаций в условиях многонационального региона: представление о толерантности как свойстве личности, проявляющемся в непредвзятом, уважительном отношении к людям, социальным группам, их культурам, образу жизни; понимание обусловленности самосознания чувств, поведения человека общечеловеческими и национальными ценностями, культурными традициями; знание способов разрешения конфликтов и умение их конструктивно разрешать; признание права другого человека на свободное выражение своих взглядов, убеждений при условии, что они

не противоречат общечеловеческим ценностям; уважительное отношение к мнениям других людей, несовпадающим с собственной позицией; готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и социальными группами, имеющими различные убеждения; нетерпимое отношение к жестокости и насилию; способность видеть положительные и отрицательные черты в людях, явлениях, событиях; умение непредвзято оценивать свое поведение, проблемную ситуацию; способность найти оптимальный выход из проблемной ситуации и др.

Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов мы рассматриваем в контексте того, в какой мере можно развить их субъективный потенциал и обеспечить условия позитивного личностного роста и успешной профессиональной самореализации (Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская и др.). Практика показывает, что личностное развитие студента входит в систему профессиональных ценностных ориентаций педагогов вуза и способствует толерантному отношению к окружающим, активной включенности в социально-значимую деятельность [3; 15; 17].

Выявленные и реализованные на практике педагогические условия повлияли на систему знаний и представлений студентов о ценностях, способствовали познанию внутреннего мира, формированию адекватной самооценки, успешной адаптации в социуме. Значительно повысилась их мотивация, изменились субъект-субъектные отношения, обучающиеся стали доброжелательнее, внимательнее, терпимее и эмоциональнее. Положительным является уменьшение количества студентов, осуждающих обучающихся за внешние данные и другую национальность, сокращение количества конфликтов между учащейся молодежью и случаев нежелания принимать участие в общественной и студенческой жизнедеятельности, а также снижение количества студентов ориентированных на контроль со стороны педагогов.

Участие в работе конференции, секция «Модернизация образования в России» позволило нам провести сравнительный анализ систем профессионального обучения в нашей стране и за рубежом. Выступление по проблемам «Формирование православных ценностей у будущих учителей в образовательном процессе вуза» и «Самореализация студентов педагогического вуза на основах православной культуры и нравственного бытия», вызвали интерес у присутствующих ученых [20; 21]. Десятки заданных вопросов, среди которых – национальная система образования в России и уровни ее реализации, проведение курсов по выбору, общее и профессиональное образование и перспективы развития, существование и сосуществование обучающихся разных религий, толерантность, эмпатия, культура в макро и микросреде, ценностные ориентации и самореализация молодежи и др.

Зарубежные ученые выразили желание участия в совместных публикациях, в создании на основе имеющейся российской и американской продукции аудио-визуально-компьютерных комплексов и издания их как в России, так и в США, что, несомненно, повысит учебный, познавательный, турис-

тический и личностный интерес обучающихся обеих стран. Результатом участия авторов статьи в работе конференции стало также получение сертификатов, подготовка сборника выступлений ученых разных стран мира по проблеме цивилизации и культуры, по формированию альтруизма и толерантности как составляющих процесса профессионального образования и мирного сосуществования людей.

Активная гуманистическая позиция ученого, президента Международного Общества Сравнительного Исследования Цивилизаций Andrew Targowski доктора, профессора, директора Центра жизнеспособной практики деловых отношений (President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC) Director of the Center for Sustainable Business Practices WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY Kalamazoo, Michigan, USA) в Западном Мичиганском Университете, позволила открыть инновационные перспективы межгосударственного сотрудничества: желание о вхождении в Сибирское отделение Российского Совета по сравнительной педагогике; предоставление студентам России и Америки возможности прохождения языковой лингвистической практики; стажировки за рубежом перспективных молодых ученых и другие договоренности. В результате изучения российского и зарубежного опыта предоставляется возможность приобретения уникального инновационного опыта по проблеме профессионального обучения, что будет способствовать взаимному обогащению и интернационализации образования, успешной возможности формирования ценностных ориентаций обучающейся молодежи в процессе профессиональной самореализации.

Таким образом, аксиологические аспекты интернационализации в контексте профессионального образования, по нашему мнению, являются средством гармоничного развития обучающейся молодежи, так как в процессе диалогового и межкультурного общения педагога и студенты, не только расширяют когнитивные способности, повышают свой профессиональный уровень, совершенствуют нравственные качества, но и обогащаются духовно. Ключевыми позициями обновления профессионального образования для нашего исследования являются гуманизация обучения, воспитания и развития, самореализация, усиление профориентационной образовательной направленности, формирование ценностных ориентаций молодежи и успешная их включенность в социокультурный контекст саморазвития и самореализации.

Библиографический список

1. **Асташова, Н. А.** Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н. А. Асташова. – М.: Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 271 с.
2. **Бондаревская, Е. В.** Воспитание как возрождение Гражданина, Человека, Культуры и Нравственности: Исходные посылки поиска подхода к воспитанию [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов – н/Д.: 1993. – С. 17–24.

3. **Бондаревская, Е. В.** Воспитание как возрождение Гражданина, Человека, Культуры и Нравственности: Исходные посылки поиска подхода к воспитанию [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов – н/Д.: 1993. – С. 17–24.

4. **Караковский В. А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно – воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский. – М., 1993. – 80 с.

5. **Кирьякова, А. В.** Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования [Текст] / А. В. Кирьякова // Оренбург: Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13–19.

6. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.

7. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм учительской деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993.

8. **Маркова, А. К.** Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6.

9. **Михальцова, Л. Ф.** Проблемы в образовании и выбор пути развития [Текст] / Л. Ф. Михальцова // Проблемы модернизации образования в условиях вхождения России в Болонский процесс: Материалы международной научно–методической конференции. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. – С.229 – 234.

10. **Михальцова, Л. Ф.** Профессионально-педагогическая ориентация студентов [Текст] / Л. Ф. Михальцова // Профессиональная ориентация молодежи: вчера, сегодня, завтра: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Н. Н. Чистякова. – Новокузнецк: РИО КузГПА. – 2006. – С. 176–179.

11. **Михальцова, Л. Ф.** Развитие аксиосферы будущего учителя в контексте системного подхода [Текст] / Л. Ф. Михальцова // Наука и образование: проблемы и перспективы: Материалы IX всероссийской научно-практической конференции. – Бийск: Изд-во НИЦ БПГУ, 2004. – С. 264–266.

12. **Михальцова, Л. Ф.** Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: Монография [Текст] / Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк: КузГПА, 2009. – 202 с.

13. **Насырова, Г. П.** Социально-культурная адаптация воспитанниц женской гимназии-интерната: научно-методические рекомендации [Текст] / Л. Ф. Михальцова, О. А. Милинис, Г. П. Насырова // Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2007. – 219 с.

14. **Новиков, А. М.** Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 1998. – № 3.

15. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: «Школа – Пресс», 2000. – 512 с.

16. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М.: «Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

17. **Сластенин, В. А.** Профессионализм педагога: акмеологический контекст [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4.

18. **Современный словарь** по педагогике [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

19. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избранные труды [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Моск.псих.-соц. инст: Флинта, 1999. – 672 с.

20. **Milinis, O.** Self-realization of the students in pedagogical high school on bases of orthodox culture and moral life / O. Milinis // *Civilizations in Crisis*. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2009. P. 336–338.

21. **Mikhaltsova, L.** The future teachers and formation of orthodox values in the educational process in teachers high school / L. Mikhaltsova // *Civilizations in Crisis*. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2009. P. 310–314.

УДК 37.02:74

Калина Наталья Дмитриевна

Преподаватель Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, sultanis@yandex.ru, Владивосток

Нургалеев Владимир Султанович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» sultanis@yandex.ru, Красноярск

**САМООРГАНИЗАЦИЯ В СТРУКТУРЕ КОНСТРУКТИВНО-
ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО
СПЕЦИАЛИСТА ДИЗАЙНЕРА КАК УСЛОВИЕ
ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

Kalina Natalia Dmitrievna

Teacher the Vladivostok state university of economy and service, sultanis@yandex.ru, Vladivostok

Nurgaleev Vladimir Sultanovich

Doctor of Psychology, Head of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education “Siberian State Technology University”, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

**SELF-ORGANIZING IN STRUCTURE OF IS CONSTRUCTIVE-
GRAPHIC SKILLS OF THE PERSON OF THE FUTURE EXPERT
OF THE DESIGNER AS THE CONDITION OF ITS CREATIVE
REALIZATION**

Анализ взаимного влияния элементов культуры и художественного образования выявил разрыв между высоким уровнем социокультурного опыта в изобразительной области и недостаточным уровнем обучения рисунку, как структур-

ной основе всех пластических искусств. В традиционном обучении отсутствует дифференциация конструктивно-графических умений на отдельные составляющие, что позволяет говорить об отсутствии процессуальной основы в формировании творческих умений.

С точки зрения ученых в области педагогики и психологии под профессиональным умением понимается высшее человеческое средство, формирование которого относится к конечной цели педагогического процесса (К. К. Платонов) [8]; освоение комплексного способа успешного выполнения сложных действий в нестандартных ситуациях (Е. А. Климов) [3]; проявление интегральных личностных образований (А. П. Стейтишев) [12];

Некоторые ученые, например, В. Д. Симоненко, Н. В. Матяш, считают, что профессиональные умения состоят из комплекса умений успешного осуществления действий и характеризуют человека как личность [11]. А. М. Новиков рассматривает умение, в качестве сложного структурного образования, включающего чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие и эмоциональные качества личности, которые обеспечивают человеку достижение поставленных целей в изменяющихся условиях деятельности. Умение характеризуется такой особенностью, как сознательность в постановке и реализации цели, соотношении ее с условиями, средствами, способами и результатами достижения. Уровень умений – это интегративный уровень знаний о действиях, элементарных умениях и навыках [4].

Организация отдельных и тождественных друг другу качеств, знаний, умений и навыков в структуру профессиональных конструктивно-графических умений (КГУ) будущего дизайнера и развитие их до единого интегративного целого есть проявление Закона синергии, смысл которого в том, что целое всегда больше суммы составляющих его частей.

В Философском энциклопедическом словаре дано определение самоорганизации, как процессу, в ходе которого создается и совершенствуется организация сложной динамической системы. Процессы самоорганизации могут иметь место только в системах с высоким уровнем сложности и большим количеством элементов, связи между которыми имеют не жесткий, а вероятностный характер. Отличительная особенность процессов самоорганизации – их целенаправленный, но вместе с тем и естественный, спонтанный характер: эти процессы протекают при взаимодействии системы с окружающей средой, но в тоже время относительно независимы от среды [13, с. 566]. На наш взгляд, противоречие между целенаправленностью, в качестве оптимального самоуправления в деятельности и спонтанностью (самопроизвольностью) процессов самоорганизации в КГУ будущего дизайнера разрешается на слепопроизвольном уровне выполнения рисунка с натуры. На произвольном уровне обучения рисунку происходит накопление знаний и дифференциация микроструктур в умениях. Их интеграция осуществляется на слепопроизвольном уровне деятельности, когда в действиях студентов происходит автоматизация произвольных абстрактно-логических начал. В связи с чем у учащихся появляется воз-

возможность уделять большее внимание содержанию художественного образа, т. е. творческим действиям в рисунке.

Анализ конструктивно-графической деятельности (КГД), выполняемой студентами в рисунке с натуры, позволил выделить четыре взаимозависимых процесса и соответствующих им умений человека, таких как: *организационно-управленческие, комбинаторного моделирования, аналитико-синтетические, координационно-пространственные.*

Структура каждого из умений образована (познавательными процессами) профессионально-важными качествами студента, системой знаний, простых умений и навыков, ценностями изобразительного искусства.

Организационно-управленческие умения связаны с постановкой цели, планированием действий и времени в процессе выполнения длительного рисунка с натуры. Умения соотносятся с такими качествами личности, как целенаправленность и организованность, графическая рефлексия. Эти качества проявляются как в познании, так и в творчестве. Организационно-управленческая компетентность дизайнера направлена на самоуправление, на ценностное представление образа-цели и понятийное ориентирование алгоритма целей. Общеизвестно, что управление в деятельности соотносится с носителем содержания. В том случае, когда источники самоуправления у студентов сформированы, то они самостоятельно ставят себе цели, организуют исследование модели и выполнение рисунка.

Умения комбинаторного моделирования направлены на концептуальную целостность модели и алгоритмы в построении рисунка, выстроенные из комбинации знаний, методов решения задач и проблем. Концепция иерархически упорядочивает три взаимосвязанных модели: концепцию идеала, концепцию процесса и концепцию технологии деятельности. На концептуальном уровне модель формируется в свернутом виде. В дальнейшей деятельности она разворачивается в алгоритм процесса.

Моделирование относится к исследовательским действиям, направленным на выделение существенных признаков и связей, определение в рисунке порядка, чему способствует способ геометрического обобщения. Моделирование графических изображений основывается на пространственном мышлении и прогностических представлениях, сформированных как на научной основе в определении закономерных связей, так и в художественной форме. Компетентность в умениях выражается в решении проблем целостности рисунка и в применении эвристических принципов художественно-эстетической выразительности. С комбинаторной основой напрямую соотносятся когнитивные и креативные качества личности. Если к первым относится систематизация информации, основанная на нормах культуры, то ко вторым – воображение и нестандартность идей. *Аналитико-синтетические (логические), умения* направлены на выявление в рисунке структурной организации объекта. Основными качествами личности считаются качества внимательности и наблюдательности. Компетентность в действиях выражена в когнитивной обработке информации в логической и теоретико-методологической обоснованности

анализа и синтеза на основе принципов от «абстрактного к конкретному» и в «анализе через синтез». В отличие от чувственного восприятия, основанного на недифференцированном синтезе, результаты анализа создают условия для вторичного синтеза, основанного на дифференциации целостности на существенные отношения и связи [6]. Аналитико-синтетические процедуры ориентируются когнитивным образом действия и определяются в связи с согласованием понятий, принципов и правил с наглядными данными познавательного объекта.

Координационно-пространственные умения развиваются на основе тренировки взаимосвязей в системе «глаз – рука» и являются практическими и чувственными. Основным качеством личности здесь является точность сенсомоторики. Компетентность этих умений представлена следующими критериями: концентрация произвольного внимания, глазомер, представление оперативного образа действия.

Рисунок выполняется на основе постоянно изменяющихся условий, поэтому движение не повторяется механически, а каждый раз конструируется заново. Ж. Пиаже, Кетлер производили анализ сенсомоторного действия и выявили, что целостное восприятие не продолжается в движении. Оно переконструируется в отдельные двигательные акты [7]. Н. Д. Гордеева утверждает, что сенсомоторное действие организуется на основе кратких предвосхищений и интегрированных программ в системе зрительных и мыслительных обратных связей [2]. В процессе выполнения рисунка координационно-пространственное умение вырабатывается у студентов в определенной последовательности. В первоначальном обучении движения учащихся разворачиваются в связи с внешней стимуляцией анализа каждой из существенных точек. В дальнейшем обучении происходит сокращение операций. Одно перемещение руки объединяет линией сразу несколько точек, тем самым, превращает ряд отдельных структур в единую структуру.

Каждое из ведущих умений имеет свою линию развития, свою ориентировочную, исполнительскую и контрольную части [1]. Ориентировочными являются образ-цель, когнитивный образ деятельности и система оперативных образов, связанных с конкретными условиями практики. Образы представляются в системе рационально-чувственного познания, каждый из элементов дуального познания вносит свой специфический вклад в целое и этим обеспечивает взаимодействие между сторонами. Исполнительская часть направляется на графическую реализацию ориентировки. Контрольная часть умений осуществляется на основе произвольного внимания (П. Я. Гальперин) [10].

Самоорганизация выражается в перестройке существующего и образованию новых связей между элементами системы [5]. В результате совершенствования взаимосвязей между частями целого, выделяются их внутренние резервы и эффекты, образуя круговорот гармоничного обмена, при котором организация переходит из области количественных изменений в качественные [9]. Действия в выполнении рисунка осуществляются от «абстрактно-

го к конкретному», поэтому между понятийно-логическими и пространственно-образными элементами познания образуются взаимосвязи, способствующие образованию новых микроструктур в умениях, т. е. количественному аспекту развития. Когда личность сознательно и в какой-то мере автоматически комбинирует такого рода связи в решении проблемных задач, то реализуется качественный аспект развития, соотносимый с самоорганизацией в умениях. Качественный уровень в выполнении действий приводит к согласованной работе каждое из ведущих умений. Самоорганизация в отдельных умениях влияет на развитие целостной структуры КГУ. Они начинают развиваться в едином темпе.

Образованию взаимосвязей между познавательными процессами и отдельными компонентами КГУ способствует произвольное внимание студента, когда оно целенаправленно переключается с одного процесса на другой. В науке различают непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание. Непроизвольное внимание человека считается пассивным и иллюзорным. Однако оно наиболее часто используется в традиционном обучении рисунку. Произвольное внимание является активным, апперцептивным и волевым. На его основе познавательные процессы человека синтезируются с понятиями о действиях, поэтому также становятся произвольными. Познавательные процессы студента рассматриваются нами как элементы единого целого – системы, где каждый из процессов имеет свой опыт. В. Вундт назвал организацию сознательного опыта творческим синтезом. На его основе познавательные процессы человека самоорганизуются в новом качестве, несводимом к сумме составляющих его частей [14]. На послепроизвольном уровне в развитии внимания цель деятельности становится мотивом и наблюдается не только интерес, но и поглощенность процессом. Послепроизвольное внимание автоматическое и оно не требует волевых усилий. Это внимание-процесс, соотносимое с умениями человека [10]. Послепроизвольный уровень деятельности реализуется студентом на основе интеграции опыта деятельности и сформированности КГУ.

За основу в организации обучения и формирования КГУ был взят конструктивный подход и его основные принципы – это взаимодействие природосообразности человека с культуросообразностью в познании и практике рисунка; развивающее и воспитывающее обучение, основанное на когнитивном опыте и повторяющихся ситуациях практики. Конструктивный подход является процессуально-деятельным и целеполагающим. Методологической базой подхода являлась система типизированных знаний – моделей существенных отношений и связей, нормативных предписаний. Знания наглядно показывались в конструктах.

Система учебно-воспитательного процесса реализовалась нами на основе двух последовательно действующих технологий. Адаптивная конструктивно-репродуктивная технология обучения имела детерминированный характер познания объективно геометрической сущности объектов с природы. Конструктивно-интерпретационная технология творческого развития имела веро-

ятностный характер в формировании умений, ориентировалась процессами личностного самоуправления.

Первое условие заключалось в осознании студентами единой конструктивности всего предметно-пространственного мира. В решении конструктивно-графических задач использовалась одна и та же система знаний, но комбинировалась она по-разному. Знания имели смысл только в системе ведущих умений, связанных с когнитивной обработкой информации, с познавательными процессами, простыми умениями и навыками.

Вторым условием являлось то, что действия, основанные на знаниях, осуществляются в деконструкции целостности на существенные взаимоотношения и связи, чему способствует способ геометрического обобщения. Его действия являются целенаправленными, теоретическими, логическими, повторяющимися и преобразовательными. В тоже время эти действия считаются диагностическими. На их основе выявляется самоконтроль студента в определении пропорциональных, перспективных и светотеневых взаимосвязей в рисунке. Геометрическое обобщение усиливает обратную связь, позволяет формировать у студентов отдельные составляющие умений и имеет сквозной характер во всей системе обучения. Его дедуктивная основа способствует развитию произвольного внимания, а повторяемость в действиях – логического переноса, позволяющему углублять и расширять понимание, стабилизировать и частично автоматизировать умения. Геометрические преобразования в рисунке формируют у студентов готовность к управлению процессами, неподдающимися непосредственному наблюдению с натуры, развивают пространственное мышление, динамичные представления и самоконтроль и, в целом широту и глубину исследовательских умений.

Следующее условие заключалось в построении у студентов системы рационально-чувственного познания. Констатирующее исследование показало, что компоненты системы дуального познания у студентов не сбалансированы. У всех студентов и в разной мере преобладало либо пространственно-образное, либо понятийно-логическое познание.

В решении задач, связанных с гармонизацией сторон в рационально-чувственной системе познания, в учебном процессе использовалось два вида адекватной друг другу информации. В обобщенных конструктах показывались понятия конструктивных связей, способствующих дифференциации и интеграции представлений об окружающей действительности. А пространственно-образная информация целостно воспринималась студентами с натуры. Конструкты формировали у учащихся ценностно-смысловую сферу. В процессе усвоения абстрактно-логических и, в тоже время, пространственно-графических конструктов формировались смыслы в выполнении графических символов в рисунке. Смыслы являлись третьими элементами в системе рационально-чувственного познания. На основе ценностно-смысловой структуры у студентов формировалась понятийная модель деятельности, активизировалось самоуправление и самоконтроль.

Такие умения студентов как организационно-управленческие и комбинаторного моделирования относятся к творческому уровню деятельности. Поэтому в технологии адаптивного обучения студентов постановку цели, объяснение теории и составление алгоритма действий, в качестве модели деятельности осуществлял педагог. Несмотря на то, что процесс КГД задействовал всю структуру умений, ведущими умениями у студентов оказывались аналитико-синтетические и координационно-пространственные умения. Интеграции этих умений способствовал способ геометрического обобщения. На его основе студенты формировали логический перенос, взаимодействующий с пространственными ассоциациями, что констатировало образование взаимосвязей между компонентами в системе рационально-чувственного познания. Каждая из взаимосвязей приводила к структурным изменениям в системе познания и способствовала накоплению новых свойств в умениях и, таким образом, образовывала новые возможности самоуправления в выполнении рисунка.

Технология творческого развития реализовалась в проблемном и эвристическом обучении, при котором геометрическая основа рисунка усложнялась эвристическими принципами художественно-эстетической выразительности, например такими, как определение центра, ритмов, иерархии планов и др. При этом творческий процесс активизировал и развивал у студентов организационно-управленческие и комбинаторные умения. Когда в целостной структуре КГУ происходила относительная самоорганизация, то студенты самостоятельно выполняли творческие действия, основным ориентиром которых становился эстетический вкус, сформированный в единстве чувства, понятия и ценности. В творчестве наряду с сознательными действиями рисунка присутствуют моменты случайности и спонтанности. Поэтому творческий рисунок помимо рационального познания включал категорию вероятности и неопределенности, что делало его результаты многовариантными.

В адаптивной технологии обучения у студентов исследовался самоконтроль за процессом деятельности. В выполнении рисунка, конструкты служили не только ориентировочным средством в действиях студентов, но и диагностическим. С ориентацией на конструкты у студентов выявлялся когнитивный «абстрактно-конкретный» стиль действий, соотносимый с уровнями произвольного и произвольного внимания. В выполнении КГД каждый из студентов преодолевал своего рода противоречия. Но так как КГУ будущего дизайнера состоят из элементов, которые могут отрабатываться по отдельности и влиять на целостную структуру умений, то использовался индивидуальный подход к тренировке слабых сторон в их действиях студентов.

В технологии творческого развития выявлялся эстетический показатель рисунка, соотносимый с самоорганизацией в комплексе умений будущего дизайнера. Эстетическая целостность и визуально-графическая культура изображения достигаются в комплексе конструктивно-графических связей.

Связи обладают как дифференцированными так и интегративными свойствами, поэтому одновременно с научным обоснованием относятся к познавательным-теоретическим ценностям ИЗО искусства. С одной стороны, системный уровень действий способствует качественному уровню рисунка, так как очищает изображение от ненужных связей, а с другой – освоение студентами системных отношений поднимает их умения на более высокий уровень. Ценности позволяют студентам адекватно оценивать действительность и устанавливать в рисунке коммуникативные символы, ориентированные к будущему зрителю. Визуально-графическая культура изображения формируется в обучении как элемент общей культуры личности. Этот процесс дополняется личностными смыслами и способностями к выбору. Художественный образ, как эстетический результат рисунка всегда больше суммы личностных качеств и умений, также ИЗО средств, при помощи которых он достигается. Целостность рисунка ориентируется как концепцией построения, так и образной моделью, зависимой от опыта. Поэтому чем богаче опыт деятельности, тем больше у личности возможностей самостоятельно организовать его в систему и этим добиться эстетического результата, который полностью нельзя запрограммировать в том проявлении, в котором он организуется в связи с законом синергии.

Самоорганизация в структуре КГУ является условием развития самостоятельности в выполнении рисунка, творческого уровня деятельности и эстетического результата. Система знаний конструктивного подхода в обучении рисунку рассматривается в качестве целенаправленных внешних воздействий на умения студентов и способствует образованию новообразований – общих свойств конструктивности для всех элементов в системе умений. Общие свойства изменяют структуру умений, упорядочивают и приводят ее к согласованной работе.

Самоорганизация сложноорганизованной системы КГУ рассматривается нами, как механизм формирования специфического склада целостной и гармоничной личности будущего дизайнера. Целостная структура профессиональных КГУ находилась в диалектической связи с отработкой содержания и формы каждого из ведущих умений, как элементов единой системы. Формирование отдельных умений осуществлялось по линии накопления, структурирования и интеграции знаний, простых умений и навыков, развития познавательных процессов у студентов до профессионально-важных качеств. Что и обеспечивало в процессе обучения рисунку переход от репродуктивных действий к самостоятельным и творческим действиям. Творческий уровень деятельности диагностировал у студентов не только профессиональные КГУ, но и конструктивно-графическую компетентность.

Библиографический список

1. Гальперин, П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся [Текст] / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1972.

2. **Гордеева, Н. Д.** Экспериментальная психология исполнительского действия [Текст] / Н. Д. Гордеева. – М.: Тривола, 1995. – 324 с.
3. **Климов, Е. А.** Основы психологии [Текст] / Е. А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
4. **Новиков, А. М.** Процесс и методы формирования трудовых умений [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Высшая школа, 1986. – 288 с.
5. **Новая философская энциклопедия:** в 4 т. [Текст] / Институт философии РАН. – М.: Мысль, 2001. – Т.2. – 721 с.
6. **Общая психология** [Текст] / под ред. В. В. Богословского. – М.: Просвещение, 1981.
7. **Пиаже, Ж.** Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003.
8. **Платонов, К. К.** О системе психологии [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972.
9. **Прыкин, Б. В.** Глобалистика [Текст] / Б. В. Прыкин. – М.: ЮНИТИ, 2007. – 463 с.
10. **Психология внимания** [Текст] / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2005.
11. **Симоненко, В. Д.** Основы технологической культуры [Текст] / В. Д. Симоненко, Н. В. Матяш. – М.: Вентана – Граф, 2000.
12. **Стейтишев, А. П.** Пути профессионального становления учащейся молодежи [Текст] / А. П. Стейтишев. – М.: Высшая школа, 1988.
13. **Философская энциклопедия** [Текст] / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.
14. **Шульц, Д. П.** История современной психологии [Текст] / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц; пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук. – СПб.: Евразия, 1998. – 528 с.

УДК 159.9

Чердымова Елена Ивановна

Кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной психологии и педагогики Самарского филиала Российской академии образования, cheiv77@mail.ru, Самара

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Cherdymova Elena Ivanovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer, the manager. Chair of social psychology and pedagogics of the Samara branch of the Russian Academy of education, cheiv77@mail.ru, Samara

**THE SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL BASES CONCEPTS
OF FORMATION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS
OF STUDENTS**

В условиях перехода России на модель устойчивого развития экологическое просвещение, экологическая информированность, экологическое образование и воспитание населения приобретают приоритетное значение. Деформация системы экологических отношений, дефицит ответственности перед будущим являются одним из истоков кризисной экологической ситуации. У выпускников школ, вузов, как и у населения в целом, преобладает потребительский подход к природе; низок уровень восприятия экологических проблем как лично значимых; не развита потребность практического участия в реальной работе по изучению и улучшению среды, окружающей человека непосредственно. Это означает, что экологонравственная проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний деятельности человека на Земле, она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с ней. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня экологического сознания, экологического отношения и экологического поведения, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь.

Для формирования в обществе экологической культуры в качестве осознанной личностью и обществом необходимости ответственно относиться к природе и окружающей среде, к собственному здоровью и здоровью других людей, в соответствии с правовыми и нравственными нормами, принятыми в обществе и формируемыми целенаправленно в течение жизни и деятельности поколений, в образовательных учреждениях Российской Федерации осуществляется экологическое воспитание и обучение, как неотъемлемая

составляющая системы образования. Для подготовки квалифицированных специалистов с высоким интеллектуальным и культурным уровнем, имеющих научные знания об основах устойчивого развития, о правах и обязанностях граждан в отношении окружающей природной среды, способных оценить уровень воздействия хозяйственной деятельности на природу и здоровье человека, а также обеспечить соблюдение стандартов, правил и нормативов, установленных в сфере охраны окружающей природной среды, природопользования и обеспечения экологической безопасности, высшие учебные заведения обеспечивают экологоориентированную подготовку специалистов путем: формирования у студентов экологического сознания, трансформируемого в профессиональной деятельности в навыки и умения по организации экологического образования и просвещения людей; вовлечения в практическую природоохранную деятельность; развития представлений о технико-экономических, организационно-правовых, информационных и иных возможностях и путях решения экологических проблем [1].

В результате совершенствования и развития системы экологического образования и воспитания населения должен быть существенно повышен уровень экологической культуры различных слоев и групп населения (дети, школьники, студенты, педагоги, руководители разного уровня, работники СМИ, широкие массы населения). *Это должно отражаться:*

- в существенном повышении уровня экологических знаний у большей части населения, сформированности у них основных экологических понятий;
- в знании населением экологических проблем города, села, области, страны и мира в целом и путей их действенного решения;
- в знании принципов и методов региональной, государственной и международной политики в области охраны окружающей среды и рационального природопользования;
- в переводе экологических знаний и представлений в систему ценностей того или иного человека;
- в понимании необходимости ответственного отношения к состоянию окружающей среды каждым человеком;
- в твердом осознании высшей аксеологической значимости жизни;
- в формировании практических навыков экофильных действий;
- в конкретных положительных действиях различных групп и слоев населения по сохранению и преумножению окружающей среды;
- в экологически целесообразной самореализации индивидуальных интеллектуальных, специальных и гуманистических потребностей каждого человека;
- в существенном повышении качества экологической обстановки в городах и селах;
- в развитии и расширении экологической составляющей в повседневной жизни каждого жителя [4; 5; 6; 8].

Применительно к вузам, типичными недостатками в организации эколо-

гического воспитания являются: отсутствие целенаправленного планирования этой работы на уровне вуза, деканатов, кафедр, студенческих групп [3; 7; 9].

В юношеском возрасте окончательно закрепляется объективный характер модальности отношения к природе. В этот период уровень субъективизации природных объектов достигает своего минимума в процессе онтогенеза. Природные объекты теперь существенно реже называются в качестве «значимых других»: они являются таковыми только для каждого пятого школьника этого возраста. Но даже у тех, кто их по-прежнему включает в список, снижается степень психологической близости с ними: если в предыдущие периоды она была выше, чем со всеми остальными «значимыми другими», то теперь переходит на третье место [2].

Для психологии экологическое сознание есть феномен развивающийся, который имеет в своей основе возможность к появлению и развитию. Поэтому как объект психологии экологическое сознание может быть предметом диагностики его наличия или отсутствия и даже предметом целенаправленного формирования. Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Исследователи экологического сознания дают ему разные определения. Однако если говорить о психологии экологического сознания, то разработка его типологии, особенностей формирования у разных субъектов (общностей, индивидов), методов его диагностики, коррекции и формирования самым существенным образом зависят именно от определения экологического сознания и как предмета исследования [7].

Экологическое сознание может быть определено как сложное образование, состоящее из структурных (экологическое внимание, экологическая память, экологическая перцепция, экологический аффект, экологическое мышление, экологическая воля) и функциональных компонентов (экологическое целеполагание, экологическое знание, экологическое планирование, экологическое программирование, экологическое прогнозирование, экологическое отношение, экологическое самосознание, экологическая оценка, экологическая самооценка, экологический самоконтроль, экологическое намерение). В структуре индивидуального экологического сознания можно выделить четыре основные психологические характеристики: совокупность экологических знаний; отношение к миру природы (экологическое отношение), экологические установки и экологическое намерение.

«Экологическое знание» – результат процесса познания окружающей природной среды, отражающих ее в экологическом сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, принципов, законов, закономерностей и т. д.

«Экологическое отношение» – интериоризированная система рефлексивных связей субъекта с природными объектами или явлениями, основанная на способности к мысленному отражению своих чувств, позиций, мнений относительно природных объектов и действий в природной среде.

«*Экологическая установка*» – готовность, предрасположенность личности к восприятию будущих событий и действиям в природной среде в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответственной деятельности в природной среде и служит основой целесообразной избирательной активности человека в мире природы.

«*Экологическое намерение*» – сознательное стремление завершить экологическое действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого результата. Особое функциональное образование психики, возникающее в итоге акта целеполагания и предполагающее выбор соответственных средств, которыми человек собирается достичь, поставленные цели. В условиях ожидания осуществления сложных, длительных, непривычных или трудных действий намерение выступает как момент внутренней подготовки к их исполнению.

На наш взгляд, исследуя экологические знания, экологические отношения, экологические установки и экологическую направленность личности можно определить уровень развития экологического сознания личности в целом. Нами были определены уровни развития экологического сознания студенческой молодежи.

Высокий уровень:

Знание: у студентов имеются глубокие научные знания о природе, взаимосвязи человека с природой. Освоенные закономерности распространяются на познание природных объектов; способность видеть не только прямые, но и обратные экологические связи, не только ближайшие, но и отдаленные последствия производимых в природе изменений. Студенты умеют применять знания при анализе экологической обстановки.

Отношение: у студентов наблюдается эмоциональное отношение к природе, полнота экологических отношений; способность испытывать разнообразные чувства по отношению к природным объектам и явлениям, выражающаяся посредством эмоций. Имеются эколого-эстетические идеалы.

Поведение: студенты проявляют готовность к экологической деятельности. У них имеется устойчивая мотивация (убеждения, потребности, интересы, стремления, установки) на познание и сохранение объектов природы. Студенты оказывают помощь природным объектам; активны, самостоятельны, ответственны, инициативны в природоохранной деятельности; проявляют творческие способности в решении экологических проблем; проявляют компетентность в экологической деятельности; умеют прогнозировать последствия выполняемой экологической деятельности; ведут пропаганду экологических идей.

Средний уровень:

Знание: студенты обладают смежными знаниями, отражающими сопряжение экологии с другими сферами, но недостаточно используют знания в практической ситуации.

Отношение: студенты эмоционально отзывчивы к объектам природы;

доброжелательны к природе; проявляют интерес (но не системный) к животным, растениям, явлениям природы; имеют положительно ориентированные эмоции от общения с природой, негативное восприятие наносимого ей ущерба.

Поведение: студенты имеют небольшой опыт природоохранительной деятельности; проявляют умеренную активность, самостоятельность, ответственность по отношению к объектам природы; имеют недостаточно полные и глубокие знания о способах деятельности, методах познания объектов природы. Студенты владеют умениями и навыками экологически грамотной организации труда, проявляют потребность в экологических знаниях и умениях, понимают экологическую направленность экологического поведения, но имеют неустойчивую ситуативную потребность в самореализации по решению экологических проблем. В целом студенты проявляют желание участвовать в экологической деятельности.

Низкий уровень:

Знание: у студентов отсутствует полнота и глубина экологических знаний. Познавательный интерес появляется при помощи других людей, ограничены теоретические знания для характеристики экосистем. Студенты не владеют понятийным аппаратом, у них отсутствует интерес к познанию взаимосвязей природы и общества, но проявляется интерес к экологическим проблемам как новым явлениям. Ими в недостаточной степени осознается необходимость охраны природы.

Отношение: у студентов отсутствуют позитивные чувства и эмоции по отношению к объектам природы. Они не проявляют интерес к экологической деятельности.

Поведение: у студентов желание участвовать в экологической деятельности отсутствует; поведение в природной среде безразличное и равнодушное. Они не достаточно владеют умениями и навыками бережного отношения к природной среде. Отсутствует полнота и глубина экологических знаний о способах деятельности, эмпирических и теоретических методах познания. Они не умеют их применять при решении экологических проблем. У студентов наблюдаются слабые знания о нормах и правилах природоохранного поведения, критериях оценки состояния природной среды. Ценностные отношения к природе не проявляются.

Представим результаты исследования уровня развития экологического сознания и его структурных компонентов у студентов 1, 3, 5 курсов гуманитарных факультетов. Результаты высокого уровня развития между такими структурными компонентами как «экологические знания», «экологическая установка», «экологическое намерение» и «экологическое отношение» распределены следующим образом: 39%, 31%, 21% и 10% соответственно. Как мы видим, доминирует в данном случае – «экологические знания», что свидетельствует о достаточно хороших результатах процесса познания окружающей природной среды. Среди первокурсников 31% проявляет готовность, предрасположенность к восприятию будущих событий и пози-

тивно направленным действиям в природной среде.

Если анализировать виды экологической установки, то у студентов 1 курса доминирует «эстетическая экологическая установка» – 63% высокий уровень развития. Для студентов характерно восприятие красоты природных объектов и явлений. Далее следует «когнитивная экологическая установка» – 35% высокий уровень развития, личность воспринимает природу как объект изучения. Минимальный результат выявлен у «прагматической экологической установки» – 15% высокий уровень развития.

Уровень развития экологического сознания студентов 3 курса распределился следующим образом: высокий уровень – 21%, средний – 35%, низкий – 44%. Если сравнивать данные результаты с результатами студентов 1 курса, то мы увидим незначительное снижение показателей. Так, у студентов 1 курса высокий уровень развития экологического сознания выявлен у 25%, тогда как у студентов 3 курса высокий уровень выявлен уже у 21%. Значительное расхождение наблюдается и в показателях низкого уровня развития экологического сознания: студенты 1 курса – 36%, студенты 3 курса – 44%. Такое снижение показателей можно объяснить снижением результатов по таким структурным компонентам экологического сознания как: «экологические знания» – 30% и «экологическое намерение» – 15%. На 9% наблюдается расхождение в показателе «экологические знания», т. е. на 9% меньше студентов включают оценку результатов процесса познания окружающей природной среды, отражая их в экологическом сознании в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, принципов, законов, закономерностей и т. д. И на 6% студентов меньше сознательно стремятся завершить экологическое действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого положительного результата. Мотивационная основа экологической деятельности, связанная с осознанным выбором определенной экологической цели снижается, особенно в условиях ожидания осуществления сложных, длительных, непривычных или трудных действий. Таким образом, только 15% студентов 3 курса сознательно стремятся завершить экологическое действие, соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого результата. У студентов 5 курса выявлено преобладание высокого уровня развития структурного компонента экологического сознания «экологическая установка» – 38%. Данные студенты обладают достаточно устойчивым целенаправленным характером протекания экологической деятельности в природной среде. Высокий уровень развития экологического отношения выявлен только у 3% пятикурсников. Экологическое намерение, высокий уровень развития, выявлен у 18% студентов, практически такой же низкий, как и у студентов 3 курса.

Актуализация экологического образования всех слоев населения является важнейшей государственной задачей, которая служит не только укреплению национальной безопасности страны, но и обеспечивает решение долгосрочных общественных и государственных проблем.

Одна из главных составляющих устойчивого развития – экологизация общественного сознания. Основным условием формирования такого мировоззрения является образование, просвещение людей всех возрастных, социальных и профессиональных категорий, во всех сферах жизнедеятельности, т.е. экологическое сознание каждого человека и общества в целом.

Цель системы экологического образования – развитие экологического сознания личности как совокупность знаний, отношений, установок, намерений; в формировании у них экологической культуры; готовности к активной природоохранной деятельности.

Достижение цели и задач экологического образования основывается на ряде принципов, которые являются универсальными в учебно-образовательном процессе. Это – принципы научности, гуманизации, интеграции, непрерывности, целостности, раскрытия глобальных и региональных аспектов экологических проблем.

Экологическое образование на современном этапе развития человеческой цивилизации становится определяющим фактором преодоления нестабильности, неустойчивости социокультурного взаимодействия, порождающей угрозу экологической катастрофы. В нашем исследовании мы видим, что на сегодняшний день классический университет не обеспечивает необходимого уровня сформированности экологического сознания специалистов, хотя в современных условиях важнейшая роль отводится именно экологическому сознанию, пониманию человеком своего единства с природой. Современная экологическая ситуация требует от общества развития экологического сознания, осознанного нравственно-эстетического отношения к природе во имя физического и духовного здоровья человечества. Экологическое сознание предполагает выделение человеком самого себя как носителя активного и творческого отношения к природе. В экологическом сознании проявляется отношение человека к событиям и процессам действительности, затрагивающим так или иначе природную среду. Ценность экологического образования для природной среды состоит в том, что формируемое в его процессе экологическое сознание, его структурные компоненты: экологические установки, экологическое отношение, экологическое поведение распространяются на мир окружающей природы, способствуя ее сохранности, разнообразию и устойчивому развитию.

Библиографический список

1. **Грачев, В. А.** Федеральный проект закона Российской Федерации Об экологической культуре [Текст] / В. А. Грачев, 2008.
2. **Дерябо, С. Д.** Экологическая педагогика и психология [Текст] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996.
3. **Лебедева, В. П.** Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию [Текст] / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Педагогика, № 5, 1996

4. **Макеева, Е. В.** Проблема краеведческого образования и экологического просвещения населения Самарской области // Проблемы городов и их решение на муниципальном уровне. Самара, 2006. – С. 132–134.
5. **Носкова, О. Л.** Блеск и нищета экологического воспитания и образования (к механизмам достижения устойчивого развития) [Текст] / О. Л. Носкова, Г. С. Розенберг // Экологический вестник Югории. 2006. Т. 3. – С. 14–19.
6. **Пивоварова, Т. П.** Программа «Экологическое воспитание, и просвещение населения г. Тольятти на 1999–2005 гг.» [Текст] / Т. П. Пивоварова – Тольятти, 2006. – 52 с.
7. **Панов, В. И.** Экологическая психология: Опыт построения методологии [Текст] / В. И. Панов М.: Наука, 2004. – 197 с.
8. **Рытов, Г. Л.** Актуальные вопросы экологического образования и воспитания на современном этапе [Текст] / Г. Л. Рытов // Вестник СамГУ – Естественно-научная серия, 2004. – № 8 (58).
9. **Ясвин, В. А.** Психология отношения к природе [Текст] / В. А. Ясвин – М.: Смысл, 2000

УДК 378 + 379.8

Овинова Лада Николаевна

Соискатель, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, lada3010@mail.ru, Челябинск

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВОМ ПРОЦЕССЕ

Ovinova Lada Nikolaevna

Competitor, senior teacher of foreign languages department, South-Ural State University, lada3010@mail.ru, Cheljabinsk

TECHNIQUES OF STUDENT MORAL UPBRINGING IN EDUCATIONAL – LEISURE PROCESS

В нормативно-правовых документах сферы образования, определяющих социальный заказ государства, предъявляются высокие требования не только к уровню профессиональных знаний и умений выпускника вуза, но и к воспитанию личностных качеств, в том числе к его нравственности.

В разработке технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе мы опирались на научные исследования Е. В. Бондаревской, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Г. Н. Серикова, В. Д. Шадрикова.

В последние годы появились исследования, содержащие глубоко проработанные пути и средства воспитания студенческой молодежи (Д. Н. Гугин, С. Г. Заец, Л. Н. Конягина, Т. И. Петракова, А. В. Фатов).

Рассматривая понятие «нравственность», мы взяли за основу определение Г. Н. Серикова, согласно которому нравственность – характеристика специалистов, в которой отражаются личные духовные и душевные качества, проявляющиеся в процессе осуществления ими профессиональной деятельности и обуславливающие сущность самой этой деятельности, а также оказывающие влияние на ее результаты [3, с. 123].

Воспитание нравственности студентов – это целенаправленное и систематическое взаимодействие преподавателей и студентов в ходе преднамеренного создания и корректировки условий с целью повышения уровня развития нравственности студентов.

Опираясь на общее понятие «технология воспитания» [5, с. 212], в предлагаемой статье рассматривается технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии. В соответствии с данной методологией образовательно-досуговой процесс – это целостность, состоящая из образования и досуга, объединение которых предпринято с целью личностного развития его участников. Досуг используется в качестве «полигона» апробации студентами каких-то аспектов усвоенных в образовательном процессе знаний и умений [4, с. 212].

Соответствующая технология воспитания нравственности студентов предполагает:

– акцентирование содержания образования на аспектах применения усвоенного социального опыта в досуговой деятельности;

– вовлечение студентов в поиск вариантов досуговых мероприятий, направленных на использование усвоенных в образовательном процессе знаний и умений;

– диагностирование: содержания, усвоенного в образовательном процессе; вариантов организации досуговых мероприятий; результатов опыта в досуговом процессе.

По результатам диагностики вносятся коррективы в содержание образовательно-досугового процесса, в его организацию, в частности рассматриваются новые варианты применения содержания образования в досуговой деятельности. Таким образом, воспитание нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе получает дальнейшее развитие, но с учетом проведенной коррекции.

Данная технология представляет собой систему мер, реализуемую в подборке дополнительного учебного материала для предметов гуманитарного цикла, который (учебный материал) может служить присвоению или расширению объема нравственных знаний и умений студентов; в спецкурсе «Уроки жизненного опыта», а также в программе досуговых мероприятий.

Система мероприятий досугового процесса связана с изучением иностранного языка и представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих форм, методов и видов деятельности, объединенных общими целями.

Особенностями воспитания в досуговом процессе являются:

- добровольное включение в досуговую деятельность;
- воспитание представляет собой организованное взаимовоспитание;
- воспитание носит «скрытый» характер.

Среди прочих (общественная, познавательная) именно ценностно-ориентационная деятельность в сфере досуга представляет собой процесс формирования нравственных убеждений, нравственных взглядов, усвоения нравственных норм. Для этого богатые возможности имеются при организации бесед, круглых столов, тематических и развлекательных мероприятий.

Для реализации досуговой деятельности, сориентированной на воспитание нравственности студентов, нами была апробирована клубная форма.

«Клуб любителей немецкого языка» был создан на кафедре иностранных языков Южно-Уральского государственного университета в 2005 г.

Основными направлениями деятельности «Клуба любителей немецкого языка» являются познавательная и ценностно-ориентационная.

Так как основу ценностно-ориентационной деятельности составляет общение, которое по определению Х. Й. Лийметса, является «обменом ценностей», то традиционными мероприятиями «Клуба любителей немецкого языка» стали: этический театр, праздничные театрализованные вечера, вечера-портреты, вечера-встречи, литературно – музыкальные гостиные, выставки художественного перевода.

Применительно к досуговой деятельности в рамках работы «Клуба любителей немецкого языка» воспитание нравственности студентов предусматривает культуру поведения студентов во время репетиций, в процессе подготовки и проведения мероприятия; их взаимоотношения, проявление чувства дружбы, правдивости, скромности и других нравственных качеств личности.

К методам, используемым для воспитания нравственности студентов в досуговом процессе мы вслед за А. Д. Жарковым [1, с. 96] относим:

- театрализацию;
- иллюстрирование;
- игру.

При организации образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов, мы опирались на поэтапное движение процесса нравственного развития личности, обоснованного А. А. Лобановым, А. И. Шемшуриной [2; 6]. Нами выделено три этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе.

На первом этапе проводится корректировка учебных программ с учетом выявленного уровня ценностных ориентаций студентов. Цель данной корректировки в смещении акцентов при реализации образовательно-досугового процесса для осуществления ориентирования студентов в области морали и нравственности через широкий спектр насыщения студентов этическими знаниями; ознакомление студентов с социальным опытом, в котором отражена реализация норм морали в различных текстовых единицах

(пословицах, афоризмах, текстах, кино- и видеоматериалах).

Достижение поставленных целей и задач на первом этапе происходило за счет специальным образом отобранного материала, использования разнообразных форм и методов образовательного процесса. На каждом занятии студентам предлагался материал, затрагивающий вопросы нравственного характера. Как правило, это базовый текст, кино – или видеосюжет, содержащие нравственную коллизию для дальнейшего обсуждения на основе разработанных к ним заданий и вопросов.

Досуговые мероприятия на первом этапе направлены на эмоционально-образное сосредоточение студентов на нравственных ориентирах через накопление эмоциональных реакций в ходе просмотра кинофильмов, встреч с интересными людьми, просмотра и участия в театральных постановках.

По окончании первого этапа студентам предлагается ответить на вопросы теста, выявляющего степень развития осведомленности студентов в области этики. Кроме теста ведется наблюдение, чтобы выявить: а) характер отношений студентов друг с другом, б) специфику его нравственной самооценки, в) степень удовлетворения от участия в досуговом мероприятии, г) своеобразие поведения в конфликтных ситуациях.

На втором этапе студентам предоставляется возможность проанализировать, самостоятельно дать оценку, выразить собственное мнение о различных ситуациях нравственного выбора, актуальных нравственных проблемах, содержащихся в текстах, литературных произведениях, кино- и видеосюжетах, театральных постановках. Студентам предлагаются для обсуждения моральные дилеммы из различных сфер жизнедеятельности человека на основе разработанного спецкурса «Уроки жизненного опыта».

Спецкурс «Уроки жизненного опыта» предназначен для студентов гуманитарных специальностей университета, рассчитан на 34 часа (2 часа в неделю в течение одного семестра).

Цель данного курса – способствовать возникновению нравственных чувств и на их основе развитию нравственных убеждений студентов в ходе чтения и анализа литературных и публицистических произведений, материалов прессы.

Используя данный спецкурс с целью воспитания нравственности студентов, мы придерживались следующих ключевых позиций:

- литературное (художественное, публицистическое) произведение в нашем случае не самоцель, а средство, поэтому изучается выборочно, уделяя главное внимание нравственным проблемам;
- на занятиях спецкурса первостепенное значение придаем человекоформирующей функции литературы;
- нравственные проблемы при анализе произведений мы не просто затрагиваем, а акцентируем на них всеобщее внимание студентов.

Остановимся на особенностях технологии проведения занятий спецкурса, направленного, прежде всего, на нравственное воспитание студентов.

Учитывая, что сформировать нравственную активность можно, только со-

единив самостоятельное нравственное действие с самостоятельным нравственным мышлением – анализом, оценкой явлений жизни с нравственной позицией, осуществлением морального выбора, мы выбираем проблемное преподавание. Использование ситуаций нравственного выбора – содержательный стержень воспитания нравственности студентов в ходе данного спецкурса.

Проблемное преподавание предполагает разнообразные методические приемы создания проблемных ситуаций. Проблемные задачи активизируют интеллектуальную, исследовательскую, творческую деятельность студентов и помогают интериоризации студентами нравственных ценностей.

Кроме того, на занятиях по спецкурсу мы активно использовали игровую методику, в частности игры-ситуации. Их преимущество заключается в том, что для участия в них не требуется специальной репетиции, поэтому непредсказуемость результата способствовала заинтересованности студентов к событийной стороне игры.

На заключительном занятии по спецкурсу «Уроки жизненного опыта» проводится читательская конференция, на которой студентам предлагается выступить с подготовленным обзором художественных и публицистических произведений, не вошедших в программу спецкурса, нравственные проблемы которых особенно понятны и интересны студентам.

Досуговая деятельность второго этапа технологии воспитания нравственности студентов непосредственно связана с содержанием изучаемого в образовательном процессе спецкурса «Уроки жизненного опыта». В ходе обсуждения нравственных проблем, поднимаемых в материалах спецкурса, на практических занятиях, во внеаудиторной работе, на заседаниях «Клуба любителей немецкого языка» идет выяснение и обсуждение досуговых предпочтений студентов. На основе обсуждения выявленных досуговых предпочтений студентов рождается замысел досуговых мероприятий и затем предлагается развернутый план досуговых мероприятий.

План каждого досугового мероприятия широко обсуждается студентами при поддержке преподавателя, при этом студентам предоставляется возможность проявить инициативу в организации запланированного досугового мероприятия (написание сценария, распределение ролей, определение места и времени проведения репетиций, подбор костюмов, музыкального сопровождения, поиск помещения, приглашение гостей, фото-, видеосъемка; покупка билетов, выбор времени посещения театра, музея, кино).

Досуг для студентов на данном этапе заключается в приобщении к разработке развернутого плана его реализации, а непосредственное участие в досуговых мероприятиях для студентов необязательно и зависит от досуговых предпочтений студента.

Диагностика результатов второго этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе проводится с целью: а) выявления уровня знаний спецкурса «Уроки жизненного опыта»; б) выявления уровня инициативности студентов в досуговой деятельности; в) определения направлений деятельности со студентами, не проявившими инициати-

вы к участию в организованном досуге; д) определения степени продвижения или изменений в ценностных ориентациях личности студента.

На основе результатов диагностики второго этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета разрабатывается содержание следующего этапа воспитания.

Задачи третьего этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета решаются в рамках досугового процесса, рассматриваемого нами в качестве компонента целостного образовательно-досугового процесса, сориентированного на воспитание нравственности студентов, который служит фактором воспитания учащихся, ибо они на практике могут пользоваться ценностями, декларативно усвоенными в когнитивной деятельности [4, с. 212].

На третьем этапе акцент ставится непосредственно на досуге, осуществляется подготовка и проведение досугового мероприятия со студентами, которые проявили интерес к данному мероприятию и инициативу к участию в нем. В рамках работы «Клуба любителей немецкого языка» проводятся только те досуговые мероприятия, которые интересны студентам. Самыми популярными мероприятиями среди студентов являются литературно-музыкальные гостиные, театральные постановки по произведениям немецких писателей, театрализованные праздничные представления, поездки в страну изучаемого языка.

Одновременно проводится работа по привлечению к участию в организованном досуге тех студентов, которые не проявили к нему интереса. С этой целью проводится корректировка в организации и содержании образовательного процесса, сориентированного на воспитание нравственности и решаются конкретные задачи по организации досуга студентов.

Цель диагностики результатов третьего этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе заключается в определении уровня развития нравственности студентов; в выявлении изменений в уровне владения иностранным языком, в отношении к изучению иностранного языка.

На основании результатов третьего этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе возможно внесение корректив в образовательный процесс по иностранному языку за счет использования воспитательных технологий в образовательном процессе, дальнейшее побуждение студентов к проявлению инициативы в досуговой деятельности.

Опыт разработки и использования технологии воспитания нравственности в образовательно-досуговом процессе позволяет сделать следующие выводы:

– процесс обучения принимает воспитывающее направление, если он объединяет цели и задачи обучения с целями и задачами воспитания, для чего используются формы и методы, способствующие развитию нравственной сферы личности;

- освоению моральных ценностей, заключенных в содержании учебного материала, способствует процесс эмоционально-оценочной деятельности;
- основным видом деятельности в досуговом процессе, способствующим воспитанию нравственности студентов, является ценностно-ориентационная деятельность;
- результативность воспитания нравственности студентов достигается за счет использования потенциала целостного образовательно – досугового процесса.

Библиографический список

1. **Жарков, А. Д.** Технология культурно-досуговой деятельности [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. 2-е изд., перераб. И доп. / А. Д. Жарков – М.: Изд-во МГУК, ИПО «ПРОФИЗДАТ», 2002. – 288 с.
2. **Лобанов, А. А.** Основы профессионально-педагогического общения [Текст]: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. / А. А. Лобанов – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
3. **Сериков, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
4. **Сериков, Г. Н.** Образование и развитие человека [Текст] / Г. Н. Сериков – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
5. **Сумина, В. Е.** Концептуальные основы разработки технологий воспитания средствами иностранного языка в техническом вузе [Текст] / В. Е. Сумина // Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI в.» Сборник 6. – Часть 2. – Ростов-н-Д: Рост. Гос. Ун-т путей сообщения, 2008. – 368 с.
6. **Шемшурина, А. И.** Основы этической культуры: книга для учителя [Текст] / А. И. Шемшурина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 122 с.

УДК 34.09

Миронова Екатерина Анатольевна

Соискатель Государственной академии славянской культуры, mirka-83@mail.ru, Коломна

**К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ КУЛЬТУРОСОФСКИХ
ВЗГЛЯДОВ АНДРЕЯ БЕЛОГО**

Mironova Yekaterina Anatolyevna

Competitor the State Academy of Slavic Culture, mirka-83@mail.ru, Kolomna

**TO THE QUESTION OF EVOLUTION OF ANDREY BELIY'S
CULTUROSOPHIC IDEAS**

Конец XIX – начало XX вв. ознаменовался глубоким кризисом, охватившим всю мировую культуру, явившимся следствием разочарования в прежних идеалах и ощущения приближающейся гибели существующего общественно-политического строя. Но этот же кризис породил и новую эпоху – эпоху культурного ренессанса начала века – одну из самых тончённых эпох в истории русской культуры. Как отмечал Н. Бердяев, это была «эпоха пробуждения самостоятельной философской мысли, расцвета поэзии и обострения эстетической чувствительности, религиозного беспокойства и исканий, интереса к мистике и оккультизму» [6, с. 153].

В эту эпоху у каждого человека крайне обострено чувство собственного «я». Поэтому закономерно выдвигание на первый план такой темы, как «взаимоотношения» личности и мира, их культурное наполнение. Подобное «я»-восприятие вызвано атмосферой «хаосогенной» [7, с. 48] эпохи, когда человек в условиях развивающегося капиталистического мира чувствует себя беззащитным перед машиной власти, культивирующей производство и забывающей о духовной составляющей каждой личности.

Главной задачей мыслители рубежа столетий считают именно сохранение человеческого в человеке вопреки механизации жизни. Настоятельная моральная потребность защитить собственные чувства, утвердить человеческие ценности указывает на тесную связь культурного ренессанса начала XX в. с гуманистическими традициями, уходящими своими корнями в глубокую древность человеческой истории.

Наиболее ярким представителем Серебряного века, одним из первых поднявшим темы культурного наполнения человеческого «Я», взаимоотношений личности и мира, стал А. Белый.

Наследие русского символиста до сих пор подвергается пристальному изучению. Если ранее он получил широкую известность как поэт, прозаик, мемуарист, теоретик стиха, то как философ известен мало. Однако истинно

замечание Л. А. Сугай о том, что «художественное творчество А. Белого неотделимо от его философских исканий» [4, с. 6]. Его «трактаты» («Душа самосознающая», «Кризис культуры», «Культура и революция», «Философия культуры» и т. д.), посвящённые решению глобальных философских вопросов относительно личности и ее взаимоотношений с миром на платформе культурологических метаморфоз эпохи, являются сокровищницей идей, глубоко укорененных в прошлом и устремленных в будущее.

В рамках нашей статьи мы попытались выявить основные источники культурософских взглядов А. Белого, а также обрисовать аспекты его понимания личности с учетом факторов культурного развития эпохи.

Центральное место в творчестве знаменитого философа-символиста занимала антропологическая проблема «личность – мир». Философская трактовка человеческого бытия, которой придерживался А. Белый, уходит своими корнями в мировоззренческие концепции Вл. Соловьева и Ф. Ницше.

Вл. Соловьев указывает путь к богочеловечеству как проявлению в личности всеединого духа, а Ф. Ницше целью исторической эволюции считает проявление всеединой личности – сверхчеловека.

А. Белый соотносит Ф. Ницше с Христом, и хотя они идут разными путями, все же приходят к одной цели – синтезу неба и земли. Вызволив личность из состояния отчуждения, через приобщение ее к ритму жизни, духу музыки, Ф. Ницше, по мнению А. Белого, создал религию личности. Разделяя взгляд Вл. Соловьева на искусство как теургию, А. Белый и самого Ф. Ницше считает теургом. Однако, отталкиваясь от Вл. Соловьева и следуя за Ф. Ницше, А. Белый подходит к решению этой проблемы иначе: чтобы совершить подвиг перерождения мира, человек должен переродиться сам. Для этого ему необходимо приобщиться к духовной культуре, культуре развивающегося «Я». Человек должен преодолеть ограниченность своего существования и стать для себя собственной художественной формой – то есть быть способным к преображению. По словам А. Белого, «культура – это стиль жизни, <...> она определяется ростом человеческого самосознания; она есть рассказ о росте нашего «Я»; она – индивидуальна и универсальна одновременно...» [4, с. 308]. Отчасти эта идея дублируется чуть раньше Вл. Соловьевым и окончательно закрепляется в философских воззрениях А. Белого. Так, согласно соловьевскому взгляду, бытие познает самое себя через человека и его культурное наполнение, без него оно неполно и недостаточно. Реализовать преображения собственного «Я» помогают культура и как ее составляющая искусство. Именно благодаря им человек раскрывает собственные чаяния и надежды, тем самым творя и преобразуя жизнь всего человечества.

Писатель достаточно ясно сознает иллюзорность своих мечтаний об идеальном человеке. Однако у него до конца дней сохранится главное – собственно творческое и жизненное кредо – символизм вскрыл смысл человеческой истории и культуры как телеологического стремления к воплощению божественного символа в реальной жизни.

В 1900 году А. Белый увлекается антропософией Р. Штейнера, главная идея которой –преображение мира начинается с преобразования личности. В Штейнере А. Белый увидел того «родного мудреца» [1, с. 11], который укажет ему дорогу к совершенству, к Христу. Занятия антропософией заставляют писателя-символиста постоянно размышлять над проблемой внутреннего самопознания, поощряют углубленное внимание к автобиографической теме. Так появляются воскрешающие младенческие и юношеские переживания автора романы «Котик Летаев» (1917) и «Крещенный китаец» (1921). Однако в своей внутренней жизни поэт и философ А. Белый оставался одиноким, без поддержки профессора. Наступил момент, когда произошёл срыв, переоценка учения Р. Штейнера. И уже в 1922 г. А. Белый окрестил немецкого антропософа Дьяволом (об этом свидетельствует М. Цветаева в произведении «Пленный дух»).

А. Белый не станет и ницшеанцем, для него учение Ф. Ницше –лишь этап к истинному христианству как религии самосознающего «я», понятному в духе Вл. Соловьева. Через все творчество писателя проходит идея о мессианском предназначении русской культуры, которая одна только и способна осуществить грядущий религиозный синтез «неба и земли». Эта идея свойственна философии Вл. Соловьева. Ее заимствовал и А. Белый. Но воплотить этот идеал лично писателю-символисту не удалось: он остановился на полпути между «артистической метафизикой» Ф. Ницше и религиозной философией всеединства Вл. Соловьева. Но все же именно соловьевское учение о теургической задаче искусства определило основное направление развития мысли великого русского поэта и теоретика символизма, именно ему обязан А. Белый созданием своей теории жизненного творчества.

В свою очередь, писатель-символист, оригинально преломив сквозь призму русского символизма идеи Ф. Ницше и Р. Штейнера, выдвинул апологию «верующего разума», единственно способного прозреть «абсолютную реальность» бытия. По мысли А. Белого, личность человека, двуприродность его существа – главный субъект и объект как собственно художественного творчества, так и культурософского мышления.

Отчасти на подобную точку зрения повлияла и так называемая философия откровения Ф. Шеллинга. Скорее всего, безошибочным будет признать тот факт, что именно в этом направлении как одном из первых звучит мысль о том, что Бог – это основа творческой личности. То есть уже изначально человеческая природа божественна. Но эту святость невозможно сохранить на протяжении всей жизни. Утрачивая ее, человек со временем должен стремиться вновь обрести свою божественную «половину» посредством освоения культуры. Цель будущего искусства, творчества жизни – привить личности желание обрести свою неприкосновенную святость, преобразить себя и мир.

Таким образом, философское мировоззрение А. Белого не принимает посылки ни объективного идеализма с его давящим над индивидом абсолютом, ни материализма с его господством объекта над субъектом, пред-

мета над самостью. Его онтология творчества опирается на субъективно идеалистический дискурс, согласно которому надо начинать с самого очевидного, с факта нашего сознания, творческой способности сознания или просто творчества. Он стремится познать тайну человека с точки зрения самооценности человеческого бытия, его рациональных оснований. Образ человека в трудах А. Белого – это поиск возможностей рационального мира. На этом пути, опираясь на опыт предшествующих философов и теоретиков, он исследует гносеологический механизм постижения человеческой природы, не переходя ту тонкую грань, которая отделяет оформленный метафизически-систематизированный образ человека от анализа живой, конкретной личности во всём богатстве ее смысложизненных переживаний. Отсюда – невозможность отнесения антропологии А. Белого к какому-либо конкретному философскому течению.

Библиографический список

1. **Белый, А.** Воспоминания о Штейнере [Текст] / А. Белый – Париж, 1982.
2. **Белый, А.** Критика. Эстетика. Теория символизма [Текст] / А. Белый – В 3 тт. Т. 2. – М., 1994.
3. **Белый, А.** На рубеже двух столетий [Текст] / А. Белый – М., 1989.
4. **Белый, А.** Символизм как миропонимание [Текст] / А. Белый – М., 1994.
5. **Белый, А.** Символизм. Книга статей [Текст] / А. Белый – М., 1910.
6. **Бердяев, Н. А.** Самопознание [Текст] / Н. А. Бердяев – М., 1990.
7. **Кирбаба, Ю. В.** Генезис синергетической парадигмы: культурологические аспекты [Текст] / Ю. В. Кирбаба – АКД. – Саратов, 2004.
8. **Чистякова, Э. И.** Жизнь по законам Вечности [Текст] / Э. И. Чистякова // А. Белый – Душа самосознающая. М., 1999.

УДК 37

Бочманов Александр Валентинович

Б/с, б/з, начальник Курского филиала Орловского юридического института МВД России, klikova-elena@yandex.ru, Курск

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ
СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Bochmanov Alexander Valentinovich

The head of the Kursk Branch of the Orel law institute, the colonel of militia the Interior of Russian Federation, klikova-elena@yandex.ru, Kursk

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS
OF STUDENTS (CADETS) – THE FUTURE PROFESSIONALS
OF LAW ENFORCEMENTS ORGANS IN SPACE
OF THE INSTITUTE**

Новые реалии деятельности высших учебных заведений в условиях модернизации российского образования, расширения международных связей в логике Болонского процесса, усиления роли региональных факторов ставят на повестку дня усиление внимания к формированию профессионального самосознания в воспитании будущего специалиста.

Формирование профессионального самосознания курсантов – будущих сотрудников правоохранительных органов требует новых подходов к организации воспитательного пространства, применения специфических средств и условий для ее развития. На всех исторических этапах развития органов внутренних дел была и остается актуальной задача формирования профессионально-компетентного, высококультурного, морально и психологически устойчивого сотрудника органов внутренних дел, отвечающего требованиям, предъявляемым к нему обществом и государством. В этом процессе определяющая роль принадлежит воспитательной работе с личным составом курсантов – будущих сотрудников правоохранительных органов. Хорошо известно, что воспитательная деятельность эффективна тогда, когда ее цели и задачи, средства, формы и методы адекватны тем условиям, той среде, в которых функционируют и осуществляют жизнедеятельность ее сотрудники.

Однако в условиях кардинальных, революционных перемен, произошедших в российском обществе и государстве в начале 1990-х гг., сложившаяся на тот период система воспитательной работы оказалась неэф-

фективной, поскольку она была ориентирована на утратившие актуальность социально-экономические и политико-правовые реалии.

Именно из этой проблемы в настоящее время возникла необходимость реформирования и модернизации системы воспитательной работы с личным составом будущих сотрудников правоохранительных органов с целью приведения ее в соответствие с потребностями общества, государства и Министерства внутренних дел.

Термин «воспитательное пространство» был введен в категориальный аппарат отечественной педагогики Л. И. Новиковой и активно разрабатывается в рамках работы ее научных последователей. Воспитательное пространство – это результат конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей [Новикова 1993].

Воспитательное пространство вуза, по мнению М. Г. Резниченко – динамическая, многоуровневая, социально-педагогическая система, функционально объединяющая:

- подсистему личностно-профессионального развития, иницирующую развитие и реализацию творческого потенциала субъектов воспитания, укрепляющую у них способности к созданию оригинального образовательного и научного продукта, социальной активности и ответственности за принимаемые решения;

- подсистему институциональную, сохраняющую преемственность традиций, культурных, национальных, региональных особенностей, придающих опережающий характер воспитательно-образовательному процессу;

- подсистему событийно-временную, включающую упорядоченную совокупность взаимосвязанных событий, создаваемых в сфере пребывания субъектов воспитания, повышающих их сензитивность к творчеству [Резниченко 2009].

Воспитательное пространство возникает в результате созидательной деятельности его субъектов и влечет за собой возникновение качественно новых ресурсов, развивающихся на основе конструктивной деятельности его субъектов. Следовательно, являясь частью воспитательной среды, оно влечет за собой изменение характеристик этой среды.

Деятельность современного специалиста протекает в условиях ускоряющегося роста инновационных процессов, возрастающей социокультурной динамики, что предъявляет новые требования к сочетанию устойчивых и изменчивых компонентов его личности, способности гибко адаптироваться к изменяющимся условиям, используя имеющиеся и приобретенные внутренние резервы. Такое положение ориентирует воспитательное пространство на преимущественное развитие личностного потенциала будущих специалистов, к которым относится и профессиональное самосознание, обеспечивающее их высокую адаптивность, а также способность к практически неограниченному саморазвитию в вероятностном пространстве социальной и профессиональной жизни. Определение роли и места профессионального самосознания в структуре личности современно-

го специалиста, особенностей ее формирования в воспитательном пространстве потребовали тщательного анализа существующих взглядов на личность курсантов - будущих сотрудников правоохранительных органов в контексте системных представлений о личности.

В современных условиях профессорско-преподавательскому составу, кафедрам, командирам учебно – строевых подразделений приходится решать ряд сложных задач, среди которых важнейшей выступает необходимость «вооружить» будущего сотрудника правоохранительных органов не только основами различных наук и профессионально развитыми знаниями, умениями, навыками, но и социально значимыми способностями и качествами личности, которые создадут условия для его профессионального, непрерывного образования и самообразования, формирования теоретического мышления, что, в конечном счете, будет способствовать решению проблемы формирования профессионального самосознания.

У курсантов происходят существенные изменения в профессиональном самосознании, обусловленные спецификой профессии. Это объясняется тем, что на будущих сотрудников правоохранительных органов возлагаются большая ответственность по обеспечению охраны общественного порядка; требования по выполнению закона от граждан и должностных лиц, а также наделение правом применения мер принуждения. Являясь представителем государственной власти, олицетворением закона, сотрудники правоохранительных органов сами должны быть дисциплинированными, безупречными в личном поведении. Поэтому одной из основных задач, стоящих перед курсантами, как показывает наш профессиональный опыт, является не только освоение правовых норм, но и моральных прав на вмешательство в судьбы людей. Эти требования способствуют активизации профессионального самосознания будущих сотрудников правоохранительных органов.

Расширение социальных связей, участие в учебно-профессиональной деятельности существенно повышают систему требований, предъявляемых профессиональной средой к курсантам как субъектам деятельности со стороны преподавателей, командиров учебно-строевых подразделений, сверстников.

Теоретический анализ, а также анализ собственного опыта показал, что в становлении и развитии профессионального самосознания курсантов можно выделить четыре этапа, определяемые временем и характером воспитательного пространства, а также особенностями субъектов профессиональной деятельности: 1 – адаптационный; 2 – ориентации; 3 – активного становления и формирования; 4 – персонализации.

Адаптационный этап означает познавательное-информационное приспособление субъектов воспитательного пространства к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения и работы в ней, ее требованиям, своим обязанностям, усвоение новых форм и методов учебной работы. Данный этап отличается несформированной у курсантов мотивацией к профессиональной деятельности.

Выделяя адаптацию как определенную стадию формирования самосознания,

мы опирались на исследования ученых, утверждающих, что адаптация не сводится к простому принятию новых социальных и профессиональных норм: она означает гибкость и эффективность при встрече с новыми и потенциально возможными проблемами, а также способность придавать событиям желательное для себя направление.

Данный этап характеризуется повышенной тревожностью, связанной с адаптацией к новым социальным условиям. В этот период происходит «примерка» профессии к своим интересам и ценностям, личностным качествам.

Этап характеризуется нечетким представлением курсантов о будущей профессии, недостатком интереса к ней, расплывчатым образом «Я-профессионал», слабо сформированным мотивационным компонентом. Это связано с тем, что перед поступлением в вуз с курсантами не проводится специальной профориентационной работы, в ходе которой они смогли бы изучить свои возможности, необходимые для овладения данной профессией, узнали её особенности, а также смогли сформировать ценностное отношение к ней.

Второй этап характеризуется продолжением осознания себя как будущего специалиста относительно профессиональных ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной позиции, отношения к целям будущей профессиональной деятельности, формированием у курсантов общих представлений о будущей профессии в процессе изучения специальных дисциплин. В этом процессе курсант осознает и соотносит свои потребности и способности с требованиями профессии, с целями и задачами профессиональной деятельности. Характерной чертой данного этапа является также и то, что через определенную систему сложных ситуаций, целенаправленно или даже стихийно созданных в процессе профессионального обучения и воспитания, курсант постепенно освобождается от психологической напряженности, тревожности, возникающих у него в начале периода знакомства с профессией. Задача в рассматриваемый период состоит в том, чтобы в совместной работе систематически, ненавязчиво, с учетом психологических особенностей каждой личности, поэтапно вводить курсантов в профессию, вырабатывая у них те личностные качества, которые помогут им снять напряжение и будут способствовать формированию основного профессионального мастерства.

На третьем этапе по мере развития профессиональной деятельности курсантов происходит совершенствование его взаимосвязей с предметным и социальным миром, обусловленное спецификой профессии. Это ведет к активному становлению и развитию профессионального самосознания, которое становится всё более адекватным. Происходит закрепление специальных знаний, умений и навыков, активнее совершается анализ профессиональной деятельности будущего специалиста, так как объектом рефлексии становится собственная деятельность (мотивы, цели, действия, операции, результаты деятельности), он сам как её субъект. На данном этапе формируются все компоненты профессионального самосознания будущего специалиста.

Завершающий этап – этап персонализации – характеризует потребность курсанта «быть личностью». На завершающем этапе обучения курсант отчет-

ливо осознает значимость выбранной профессии и свою принадлежность к ней, знает и принимает её требования, реально оценивает свои возможности и уровень собственного профессионализма. Этот уровень обеспечивается активным его включением в систему социальных и профессиональных связей, вхождением в квазипроизводственные и производственные отношения. Выпускник осознает необходимость изменения, преобразования своего внутреннего мира, поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде.

Представление о логике развития профессионального самосознания явилось для нас определяющим фактором проектирования воспитательного пространства вуза, в частности, ее содержания. Оно выстроено нами в логике развития познавательно-информационного приспособления курсантов и преподавателей к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, своим обязанностям; общественную адаптацию, т. е. процесс внутренней интеграции групп курсантов-первокурсников и интеграция этих групп со курсантским окружением в целом; дидактическую адаптацию, которая касается подготовки курсантов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Психологическая служба вуза, созданная в вузе, на этапе адаптации организует тренинги общения, развивая навыки проектирования коммуникативного контакта первокурсников со сверстниками, преподавателями, администрацией и т. д.

Внеучебный компонент воспитательного пространства на этом этапе предполагает организацию воспитательных мероприятий вне вуза: адаптационный семинар, «Посвящение в первокурсники», посещение музея истории вуза, выезды на природу, фестивали первокурсников.

Ведущую роль в построении учебного компонента воспитательного пространства на этапе адаптации мы отводим администрации вуза: информационное обеспечение курсанта (буклеты, памятки, путеводители по вузу), внимание к кадровому составу, обеспечивающему учебный процесс первокурсников, разработка курса «Введение в специальность», отражающего этапы ознакомления с профессией.

На этапе адаптации преподаватели во время проведения занятий ориентируются на групповую работу, творческие задания с элементами самопрезентаций, демонстрируют личный профессионализм и увлеченность материалом. Как показало наше исследование, курсанты младших курсов ценят в преподавателях дружеское расположение, доброжелательность, общительность. Это необходимо для быстрого прохождения этапа адаптации в вузе. У курсанта, получившего психологическую поддержку в начале обучения, профессиональные ценности формируются раньше и успешнее. Напротив, психологические трудности на этапе адаптации мешают становлению профессионализма.

Курсантское самоуправление является органичной и необходимой частью воспитательного пространства. Необходимыми условиями эффективной работы курсантского самоуправления выступают:

– целенаправленная дифференцированная работа с различными категориями курсантов;

– формирование организационной культуры курсантских объединений, являющихся органичной частью общей корпоративной культуры высшего учебного заведения.

Подготовка преподавателя вуза к формированию воспитательного пространства заключается в развитии навыков: проведения и анализа результатов социально-педагогической диагностики курсанта, коллектива, воспитательного пространства в целом; общения с целью установления субъект-субъектных отношений между преподавателями и будущими сотрудниками правоохранительных органов в их совместной деятельности; проектирования воспитательного пространства вуза на разных уровнях; в организации процесса самовоспитания курсантов; самоанализа, самовоспитания и саморазвития.

Целью второго, ориентационного этапа, является обеспечение социальной ориентации личности, самоопределения и самоорганизации. На этом этапе мы решаем следующие задачи: интенсификация внеаудиторного общения; вовлечение в моделирование воспитывающей среды лидеров; организация коллективной творческой деятельности; стимулирование творческой активности и самореализации личностных качеств; оказание позитивного косвенного влияния на выработку жизненной позиции; целенаправленная дифференцированная работа с различными категориями курсантов; формирование организационной культуры студенческих объединений, являющихся органичной частью общей корпоративной культуры высшего учебного заведения.

Во внеучебной деятельности происходит дальнейшее обеспечение социальной ориентации личности, самоопределения и самоорганизации. Идет интенсификация внеаудиторного общения; вовлечение в моделирование воспитывающей среды лидеров и курсантских коллективов; организуется коллективная творческая деятельность; происходит стимулирование творческой активности и самореализации личностных качеств.

На этапе активного становления и формирования происходит развитие умений интерпретировать учебный материал, объяснять применение теорий, законов, умений доказывать и отстаивать свою точку зрения; развитие способности находить новые необычные решения; идет дальнейшая активизация познавательных интересов; развитие способности к организации условий для самостоятельного приобретения знаний; отработка мыслительных навыков (абстрагирования, обобщения, анализа, синтеза, классификации, сравнения); достижение высокого уровня умственной работоспособности.

Задачами для профессорско-преподавательского состава являются следующие: создание условий для максимального самораскрытия и самореализации курсанта в учебной деятельности; отработка навыков ведения дискуссии, умения отстаивать свою точку зрения, доказательство и аргументация; организация самостоятельной работы и мыследеятельности курсанта; формиро-

вание учебных действий (оперирование всей системой данной учебной задачи, эффективный выбор стратегии решения учебной проблемы); развитие творческого мышления; научно-исследовательский спектр работы (экспертиза, курсовая работа, авторская программа, реферат); формирование умения пользоваться современной научной информацией, экономно и достаточно полно принимать ее, перерабатывать и передавать для оптимального использования в творческой деятельности.

Целью психологической службы на данном этапе является сопровождение самораскрытия и самореализации личности курсанта и повышение его психологической компетентности. Для реализации цели решаются следующие задачи: мониторинг развития учебной деятельности курсанта (навыки, интеллектуальные и волевые качества, сформированность важнейших учебных действий); коррекционные мероприятия; активизация творческого мышления; актуализация самодиагностики (самооценки) психологических процессов, состояний, качеств и индивидуальных особенностей человека; развитие навыков психологической саморегуляции, релаксации; формирование навыков самоконтроля, помощь в выработке стиля поведения в конфликтных и кризисных ситуациях; формирование межгруппового сотрудничества, повышение статуса группы; формирование психологического настроения на творчество; преодоление трудностей, возникающих в личностных показателях.

На внеучебном уровне осуществлялось моделирование гуманистического воспитательного пространства с активной ролью курсанта, обеспечение его самореализации в полигоне человеческой практики (социальная реализация личности). Задачами этого этапа являются: развитие позитивного отношения к самостоятельной профессиональной деятельности, обретение профессиональной культуры через раскрытие социальной значимости деятельности ОВД; отработка навыков эффективного общения (способность адекватно реагировать на собеседника, избирать целесообразную форму общения, согласовывать свои действия с действиями других; выработка стиля поведения в конфликтных и кризисных состояниях; обеспечение активной включенности во внутригрупповое взаимодействие, устойчивого позитивного положения во взводе; формирование межгруппового сотрудничества, повышение статуса группы, моделирование совместной деятельности; углубление интересов и склонностей курсантов; формирование эмоционального настроения на творчество.

Четвертый этап – персонализация. Данный этап характеризуется на учебном уровне освоением каждым курсантом методов теоретического мышления; отработкой умений прогнозировать исход событий с учетом их вероятности; социальным проектированием; тренировкой способностей принимать правильные решения при недостатке необходимой информации, выбирать эффективные методы; навыками самообразования (принятие установки на продолжение образования в практической профессиональной деятельности).

Для преподавательского состава целью является выработка творческих ис-

следовательских навыков, умений, новых идей, привлечение к научно-исследовательской деятельности каждого курсанта. Задачи этого этапа: изучение методов проектирования, прогнозирования идей; систематизация, концентрация, анализ, синтез, оценка информации; практическое закрепление методов теоретического мышления, формирование философского мышления (диалектического); достижение высокого уровня произвольности психических процессов (осознанность самоограничений в достижении целей, использование рациональных способов деятельности в соответствии с ее социальной и личностной значимостью).

На психологическом уровне задачами являются актуализация личностных механизмов самоопределения, самореализации, саморегуляции; саморефлексия, сформированность профессионально значимых качеств; принятие позитивной социальной мотивации, психологическое содействие в личностной саморегуляции, коррекция Я-концепции в направлении активной мотивации созидательной деятельности; формирование навыков самообразования и установок на самостоятельное продолжение образования в профессиональной деятельности; изучение и оценка уровня сформированности профессионально значимых качеств и необходимая коррекция актуализация групповых и межгрупповых механизмов самоопределения личности; формирование позитивной социальной мотивации; достижение психологического единства и устойчивости межличностных взаимодействий.

На внеучебном уровне осуществляется расширение спектра духовных потребностей и интересов; волевая саморегуляция; самокоррекция жизнеобеспечения; адаптация к профессии при сохранении своего «Я», обогащение содержания деятельности курсантов посредством расширения спектра духовных потребностей и интересов; моделирование таких способов деятельности курсантов, в которых закаляются волевые качества, достижение психологического единства и устойчивости межличностных взаимодействий; включенность в широкую систему социальных контактов, расширение социального пространства; развитие способностей личности к социальной интеграции.

Обучение и воспитание будущих сотрудников правоохранительных органов на всех этапах учит ставить профессиональные цели и задачи, самостоятельно осуществлять деятельность, оценивать и контролировать собственные действия. Реализация данных этапов определила условия эффективного формирования воспитательного пространства вуза. В качестве таких условий выступают: выработка, и реализация цели и задач воспитательной системы субъектами воспитательно-образовательного процесса; социально-психологическая поддержка адаптации студентов к вузовским условиям, развитие коммуникативной культуры и организаторских способностей преподавателей и курсантов; субъектная направленность формирования воспитательного пространства; психолого-педагогическая компетентность организаторов процесса формирования воспитательного пространства (высокий уровень про-

ектной культуры, организаторские и коммуникативные способности и т. д.), внедрение и развитие механизмов курсантского самоуправления.

В качестве ведущего методологического принципа построения воспитательно-го пространства мы выделяем личностно-деятельностный подход [А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев], предполагающий активное участие курсантов в процессе своего профессионального становления и развития. Он должен строиться на базе прошлого опыта, личностных особенностей, способствовать вовлечению будущих специалистов в практическое решение актуальных профессиональных задач, требующих оценки своего отношения к проблеме, профессиональных возможностей, способов выполнения и результатов учебно-профессиональной деятельности.

Курсанты в таком воспитательном пространстве выступают в качестве субъекта личностной и профессиональной самореализации, саморазвития и самоизменения. Мы полагаем, что в формировании профессионального самосознания необходимо основной акцент сделать на первых двух этапах. В таком случае на последующих этапах будет происходить активное становление изучаемого явления, что приведет к осознанию курсантами себя, как будущих специалистов.

Библиографический список

1. **О комплексном** реформировании системы воспитательной работы в органах внутренних дел: Приказ Министра внутренних дел Российской Федерации от 1 февраля 2007 г. № 120.
2. **Юридическая педагогика:** Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» [Текст] / С. А. Беличева, Л. И. Беляева, А. В. Буданов и др. / Под ред. проф. В. Я. Кикотя, проф. А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2004. – С. 320.
3. **Выступление** Министра внутренних дел Российской Федерации генерала армии Р. Г. Нургалиева перед участниками учебно-методических сборов руководителей кадровых и воспитательных аппаратов МВД, ГУВД, УВД, УВДТ, образовательных учреждений, военно-врачебных комиссий, центров психодиагностики органов внутренних дел Центрального и Северо-западного федеральных округов. Москва, 23–26 мая 2006 г.
4. **Основы** организации воспитательной работы с личным составом в органах внутренних дел [Текст]: учебное пособие / Под общ. ред. докт. педагог, наук, докт. юрид. наук, проф. В. Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2008. – 400 с.

УДК 378.4

Мальшева Юлия Степановна

Старший преподаватель кафедры прикладной математики и компьютерного моделирования, Курганский государственный университет, MalishevaUS@mail.ru, Курган

**МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ФОРМИРОВАНИИ
АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Malisheva Yulia Stepanovna

Senior teacher of the chair of applied mathematics and computer modulation of Kurgan State University, MalishevaUS@mail.ru, Kurgan

**MODULE-RATING SYSTEM IN FORMATION OF VALUABLE
ORIENTATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES
IN THE UNIVERSITY**

Проблеме формирования ценностных ориентаций студентов высших учебных заведений посвящены научные труды В. А. Слостенина, Г. И. Чижиковой, А. П. Поварничина и др. Данной проблеме посвящены диссертационные работы по подготовке специалистов различных профилей: педагогов (О. М. Веремей, А. В. Бойчевский, Н. С. Лапханова, Р. Р. Насретдинова, О. А. Сидоренко и др.), социальных работников (А. В. Кучина), инженеров (О. К. Леоновец) и т. д.

Определенный интерес представляют диссертационные работы, которые посвящены формированию ценностных ориентаций средствами не только такой учебной дисциплины как педагогика, но и средствами других учебных дисциплин, например, философии (О. К. Леоновец), архитектуры (О. М. Веремей), физики (Р. Н. Щербаков) и др.

Принимая во внимание теоретический и практический вклад данных диссертационных исследований в решение проблемы формирования ценностных ориентаций, мы хотели бы отметить тот факт, что разработка комплекса педагогических условий способствующих формированию аксиологических ориентаций студентов технических специальностей в процессе преподавания естественно- научных дисциплин (например, математики) на данном этапе является недостаточно изученным направлением.

В процессе исследования структуры и содержания аксиологических ориентаций мы получили, что в основе аксиологических ориентаций студентов инженерных специальностей лежат такие качества личности как критичность мышления, гибкость мышления, самостоятельность, аккуратность, активность, ответственность.

Их формирование средствами математики осуществляется через выпол-

нение различных видов математических заданий, направленных на развитие тех или иных качеств личности. Например, критичность мышления мы формировали с помощью выполнения заданий с недостающими данными, самостоятельность – через задания по поиску информации необходимой для выполнения той или иной учебной деятельности и т. д.

Успешность формирования во многом зависит от мотивированности учебных действий. Мы предполагаем, что одним из средств мотивации является модульно-рейтинговая система обучения по изучаемой дисциплине.

Центральными понятиями теории модульно-рейтинговой системы обучения являются понятия модуля, модульного обучения и рейтинга. Свой вклад в эволюцию понятия «модуль» внесли Дж. Рассел, Б. Гольдшмид, М. Гольдшмид, К. Курх, Г. Оуенс, В. М. Гареев, Е. М. Дурко, С. И. Куликов, П. А. Юцявичене и др.

В нашем исследовании под модулем мы будем понимать определенную искусственную образовательную среду, в которой отражаются содержательные, процессуально-действенные и организационно-управленческие аспекты педагогических средств, необходимые для решения поставленных задач [4, с.184–191].

Модульному обучению посвящены работы таких ученых как П. А. Юцявичене, В. М. Гареева, Е. М. Дурко, С. И. Куликова, А. Н. Алексюка, С. А. Кашина, Р. С. Бекировой, С. В. Рудницкой и др.

На современном этапе развития в педагогике под «модульным обучением» реализующим учебные модули, понимается организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины [5, с. 146].

В теоретических источниках представлены рейтинговые системы таких авторов как М. П. Батура, А. В. Ломако, Л. Ю. Шилина, Л. И. Варенова, В. Ж. Куклина, В. Г. Наводнова, В. П. Симонов и др.

Слово «рейтинг» происходит от английского «to rate» (оценивать) и «rating» (оценка, оценивание). Рейтинг как педагогический термин – это процедура определения места обучающихся в процессе выполнения и контроля заранее определенной системы (совокупности) заданий, оценки их соответствующими баллами на основе различных контрольных мероприятий [1; 7].

Рейтинговые системы во многом зависят от рейтинговых показателей и критериев их оценки. В вузовской практике рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20-балльной или 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год) [6, с. 270].

Для построения модульно-рейтинговой системы курс математики разбит нами на 4 модуля: 1) Элементы линейной алгебры. Векторные пространства. Линейные операторы. Геометрия. Аналитическая геометрия. 2) Введение в

математический анализ. Дифференциальное исчисление. 3) Интегральное исчисление (неопределенный и определенный интеграл). 4) Функции нескольких переменных. Дифференциальные уравнения.

В рамках каждого модуля для выявления уровня сформированности выделенных личностных качеств были определены формы контроля (отражены в табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки рейтинговых показателей для одного модуля.

Качества		Форма контроля
I	критичность мышления	Выполнение заданий с недостающими данными.
II	гибкость мышления	Составление задач по предложенным базовым данным
III	Самостоятельность	Поиск информации в заданном направлении (написание рефератов, поиск доказательств некоторых теорем и т.д.)
IV	аккуратность	Оформление типовых расчетов, самостоятельных работ и т.д.
V	активность	Оцениваем активное участие в проведении практических и лекционных занятий, посещение консультаций.
VI	ответственность	Оцениваем своевременное выполнение заданий из типовых расчетов; посещение лекционных и практических занятий.

Максимальный балл по каждому из критериев – 9.

В зависимости от числа набранных баллов каждый из студентов был соотнесен с определенным уровнем сформированности аксиологических ориентаций в соответствии с критериями, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии уровня сформированности аксиологических ориентаций

Уровень сформированности	Показатели						Средний показатель <i>СП</i>
	I	II	III	IV	V	VI	
Низкий	[0;3]	[0;3]	[0;3]	[0;3]	[0;3]	[0;3]	[0;1]
Средний	(3;6]	(3;6]	(3;6]	(3;6]	(3;6]	(3;6]	(1;2]
Высокий	(6;9]	(6;9]	(6;9]	(6;9]	(6;9]	(6;9]	(2;3]

Коэффициент *СП* (средний показатель) – это среднее арифметическое уровня достижения показателей, для которых в рамках каждого модуля были составлены таблицы, отражающие уровень достижения показателей каждого студента в контрольной и экспериментальной группах. Частично данные по экспериментальной группе представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни достижения показателей в экспериментальной группе

№	Ф.И.О. студента	Уровень достижения показателей						СП
		I	II	III	IV	V	VI	
1.	Баннова А. А.	1	1	1	2	1	1	1,2
2.	Быков П. В.	1	1	1	1	1	1	1
3.	Ефименко А. С.	1	1	1	1	1	1	1
...

В экспериментальной группе было объявлено, что набранные в процессе изучения модулей баллы будут влиять на экзаменационную оценку. В контрольной группе проверка усвоения изученного осуществлялась в традиционном режиме.

По итогам рейтингового контроля мы произвели деление студентов на три группы по уровню достигнутых результатов. Критерии, по которым тот или иной студент попадает на определенный уровень, представлены в табл. 2. Результаты исследования представлены для контрольной и экспериментальной групп в табл. 4.

Таблица 4

Уровни сформированности аксиологических ориентаций в контрольной и экспериментальной группах

Уровни		I семестр				II семестр			
		Модуль №1		Модуль №2		Модуль №3		Модуль №4	
		Кол.ч.	%	Кол.ч.	%	Кол.ч.	%	Кол.ч.	%
КГ	Низкий	23	62,2	26	70,3	16	53,3	18	60
	Средний	9	24,3	8	21,6	8	26,7	7	23,3
	Высокий	5	13,5	3	8,1	6	20	5	16,7
ЭГ	Низкий	27	67,5	23	57,5	13	44,8	10	34,5
	Средний	8	20	12	30	10	34,5	12	41,4
	Высокий	5	12,5	5	12,5	6	20,7	7	24,1

Для достоверной оценки качественного роста уровня сформированности аксиологических ориентаций студентов экспериментальной группы на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы по отношению к исходному уровню и по отношению к уровню сформированности названных качеств личности у студентов контрольной группы мы провели с помощью непараметрического критерия математической статистики «хи-квадрат». Критерий «хи-квадрат» был вычислен по формуле:

$$t_{набл.} = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad [3],$$

где N_1 – количество студентов на начало эксперимента;

N_2 – количество студентов на конец эксперимента;

O_{1i} – количество студентов группы на начало эксперимента, находящихся на i -м уровне сформированности аксиологических ориентаций;

O_{2i} – количество студентов группы на конец эксперимента, находящихся на i -м уровне сформированности аксиологических ориентаций;

c – число уровней « i » (в нашем случае $i=1,2,3$).

Для получения достоверных и обоснованных данных при применении критерия «хи-квадрат» при определении объема выборки и доказательстве ее репрезентативности мы опирались на исследования М. И. Грабарь и К. А. Краснянской [3]. В нашем случае число степеней свободы $v=3-1=2$ ($v=c-1$); $t_{\text{крит.}} = 5,991$ при уровне значимости $\alpha=0,05$.

Для подтверждения эффективности проведенной нами экспериментальной работы были введены гипотезы: 1) $H_0(t_{\text{набл.}} > t_{\text{крит.}})$ – то есть процесс формирования аксиологических ориентаций происходил неравномерно и имеет разный результат; 2) $H_0(t_{\text{набл.}} \leq t_{\text{крит.}})$ – то есть процесс формирования аксиологических ориентаций происходил равномерно и имеет одинаковый результат. Для расчета $t_{\text{набл.}}$ были использованы данные табл. 4.

В экспериментальной группе $t_{\text{крит.}} < t_{\text{набл.}}$ ($t_{\text{набл.}} = 7,378$), в контрольной $t_{\text{крит.}} > t_{\text{набл.}}$ ($t_{\text{набл.}} = 0,129$). Таким образом, можно сделать вывод о подтверждении статистической гипотезы о том, что у студентов контрольной группы произошли незначительные изменения по сравнению со студентами экспериментальной группы.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы мы определили, что специально подобранные математические задания и контроль за их выполнением с помощью рейтинговой системы способствуют развитию у студентов таких социально-значимых качеств личности, как дисциплинированность, ответственность за выполнение планов, заданий, добросовестность, стремление освоить изучаемую дисциплину, что в конечном итоге значительно влияет на формирование всего комплекса аксиологических ориентаций.

Кроме того, наше исследование подтверждает выводы, полученные в исследованиях других авторов о том, что рейтинговые системы контроля:

1) предусматривают непрерывный поэтапный контроль знаний студентов на протяжении семестра и всего периода обучения;

2) позволяют учитывать текущую успеваемость студента, что значительно активизирует его самостоятельную работу;

3) способствуют более объективному и точному оцениванию знаний студентов;

4) обеспечивают получение подробной информации о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы, объективность оценки уровня знаний и прогнозирование успеваемости студентов на последующий этапы обучения; активизацию внутренней и учебной мотивации, которые в совокупности формируют интерес студентов к учебе;

5) позволяют повысить активность и качество работы студентов в течение семестра и всего периода обучения; более объективно оценивать студентов по уровню знаний и творческих способностей в группе, потоке, на курсе [5, 7].

Библиографический список

1. **Аванесов, В. С.** Современные методы обучения и контроля знаний [Текст] / В. С. Аванесов. – Владивосток: Изд-во ДГТРУ, 1999. – 125 с.
2. **Верещагин, Ю. Ф.** Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза [Текст]: учеб. пособие / Ю. Ф. Верещагин, В. П. Ерунов – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105 с.
3. **Грабарь, М. И.** Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
4. **Колычева, З. И.** и др. Теоретические основы педагогической технологии [Текст] / З. И. Колычева. – Тобольск, 2003. – 215 с.
5. **Педагогический энциклопедический словарь** [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
6. **Ситаров, В. А.** Дидактика [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Ситаров – Педагогика и психология. – М.: Академия, 2004. – 365 с.
7. **Чошанов, М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: Метод. пособие / М. А. Чошано – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

РАЗДЕЛ V
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 38.007

Паймурзина Татьяна Георгиевна

Аспирант кафедры теории и методики обучения русскому языку Кузбасской государственной педагогической академии, учитель русского языка и литературы, заместитель директора МОУ «СОШ №14», pajmurzina@mail.ru, Новокузнецк

**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПРЕДУПРЕЖДАТЬ
И ПРЕОДОЛЕВАТЬ КОММУНИКАТИВНЫЕ
ПРОМАХИ И НЕУДАЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО
ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Paymurzina Tatyana Georgievna

post-graduate student of the chair of theory and Methods of teaching Russian of the Kuzbass State Pedagogical Academy, teacher of the Russian language and literature, Headmaster of a secondary school, pajmurzina@mail.ru, Novokuznetsk

**FORMATION OF SKILLS OF PREVENTION
AND OVERCOMING COMMUNICATIVE FAILURES
AND BLUNDERS AT LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE
AND SPEECH DEVELOPMENT (FROM TEACHER'S
EXPERIENCE)**

Речевое пространство современных школьников заполнено агрессией, которая является результатом негативных коммуникативных интенций. Они, в свою очередь, связаны с отсутствием сформированной готовности к анализу и учету причин и последствий коммуникативных промахов и неудач. Речевая среда, в которой формируется коммуникативная культура современного школьника, зачастую исключает требования к совершенной речи. И результатом того, что дети не знают, как правильно, а, главное, успешно общаться, является использование тех ситуаций, которые демонстрируют агрессивное, негативное отношение к собеседнику. Одним из выходов здесь является включение в школьное коммуникативное образование специальных знаний, основанных на понятиях «эффективное, успешное общение» – «коммуникативный промах», «коммуникативная неудача» и др., приемах их предупреждения и преодоления и специальных типах заданий.

Вслед за И. А. Стерниним, М. Р. Савовой, О. С. Иссерс, *эффективным* («успешным») мы можем назвать такой диалог, когда *реализуются цели одного или обоих участников коммуникации* [1, с. 20], возникает благоприятный эмоциональный климат вследствие преодоления различного рода ба-

рьеров, а также создаются условия для максимального раскрытия личности каждого [2, с. 32]. «Достижение прогнозируемого результата является критерием успеха любой коммуникации, в том числе и речевой» [3, с. 289].

Различение коммуникативных *промахов* и *неудач* базируется на факторе достижения интенции говорящим и того перлокутивного эффекта, который возникает у адресата в диалоге. Опираясь на лингвопрагматические исследования таких ученых, как Б. Ю. Городецкий, Б. А. Гудман, О. Н. Ермакова, Е. А. Земская, М. Н. Смирнова, И. А. Стернин, Е. К. Теплякова мы определяем *коммуникативную неудачу* как *отрицательный результат общения, недостижение говорящим собственной интенции; возникший в процессе общения незапланированный негативный эмоциональный эффект* (О. Н. Ермакова, Е. А. Земская), *стратегия речевого поведения, приводящая к конфронтации. Коммуникативные промахи* - *частная реализация коммуникативной неудачи, при которой речевое произведение выполняет свою интенцию, и контакт между собеседниками в целом не нарушается* (Б. Ю. Городецкий, Б. А. Гудман, Т. А. Ладыженская). «Коммуникативные помехи, шероховатости, промахи лишь замедляют процесс достижения результата (из-за сбивчивости, непоследовательности изложения, растянутости, многословия... и т. д.), но не препятствуют этому» [4, с. 20]. Как показывает анализ речевого материала (образцов из реального общения детей и фрагментов художественных произведений о подростках) коммуникативные промахи и неудачи имеют ряд причин возникновения: вербальные (собственно-лексические), структурно-синтаксические, паралингвистические и пр. Поясним на примере.

Пример 1

«Раньше, при старой учительнице, Толик и Цыпа вроде даже дружили, играли в шайбу на отцовской площадке, и Толик давал Цыпе свой шлем...

А разругались они очень просто. Играли в шайбу и Толик Цыпе забросил гол. Тот заорал, что неправильно¹, хотя все ребята говорили, что все было законно.

– Ну и что? – крикнул тогда Цыпа. – Я гол не считаю.

– Как это? – удивился Толик.

– А так это! – злился Цыпа.

– Ну почему?

– Потому! – Он помолчал и спросил вдруг: – У тебя отец кто?

Толик не понял.

– Ну, военное звание у него есть?

– Сержант, – ответил Толик, ничего не подозревая.

– Твой отец сержант, а мой полковник. Вот потому.

Толик ни звука тогда не сказал. Снял с Цыпы свой шлем и ушел домой.

Кончилась их дружба» (А. Лиханов. День твоего рождения).

В данном примере речевое поведение Цыпы нельзя назвать удачным, поскольку мальчик, используя агрессивную интонацию («заорал», «злился»)

¹ В приведенном примере жирным шрифтом выделены фразы, свидетельствующие о возникновении коммуникативной неудачи в приведенной речевой ситуации

и сравнивая военные звания отцов, обижает собеседника, в результате чего рушится дружба товарищей. Как видим, причиной неудачи в диалоге стал неправильный тон общения, оскорбительные для собеседника слова (нарушен вербальный и ритмико-интонационный компонент высказывания).

Анализ двухсот образцов, взятых из реальной коммуникативной практики школьников, и более трехсот фрагментов произведений художественной литературы, содержащих промахи или неудачу говорящих, помог определить основные причины (при отсутствии универсальной типологии) возникновения неудач в общении подростков, что в значительной степени должно способствовать разработке методической системы формирования умений школьников предупреждать и преодолевать проблемы в общении.

Наш опыт работы свидетельствует о том, что сведения о коммуникативных промахах и неудачах и способах их преодоления, типах заданий пропедевтического характера могут включаться как в традиционный курс русского языка и развития речи, так и уроков риторики. Предлагаем возможные варианты обучения.

Таблица 1

«Коммуникативные причины промахов и неудач в общении подростков»

	<i>Причина возникновения неудачи (или промаха) в общении подростков</i>	<i>Форма выражения</i>
ПРИЧИНЫ	1. Нарушение выбора вербального компонента высказывания (языковых средств, жанровой формы)	– Оценочное высказывание негативного характера (реплика, отзыв, ложное сообщение, негативная характеристика действий другого человека, оскорбление, угроза, грубое требование, грубое возражение, насмешка) и др.;
	2. Нарушение несловесных норм речевого поведения	Пантомимика: эмоционально-экспрессивные жесты, выражающие агрессию (презрение, отсутствие интереса) по отношению к собеседнику;
		Ритмико-интонационное оформление высказывания: (интонации гнева, приказа, повышенный, менторский, назидательный, презрительный тон и пр.), неоправданный темп речи.
	Неверное восприятие сообщения, связанное как с адресантом, так и с адресатом речи, в результате чего говорящий не может «правильно смоделировать смысловое поле» собеседника, т.е. правильно понять степень информированности о ситуации общения в целом, о референциональной отнесенности предмета речи и пр.	
	РЕЗУЛЬТАТ ОБЩЕНИЯ	

Вариант 1 (лингвистический) – формирование готовности к предупреждению коммуникативных промахов и неудач на уроках русского языка при изучении тем «Прямая речь» и «Диалог» с помощью следующих аналитических заданий, при этом логика выполнения заданий определяется замыслом урока.

Задание № 1

Прочитайте текст упражнения² выразительно по ролям. Найдите среди предложений такие, где слова произносятся грубой, неподобающей ситуации, интонацией, или само высказывание является обидным для собеседника?

Задание № 2. Риторический анализ графического образца³ сопоставления негативной и положительной модели поведения и эвристическая беседа по следующим вопросам: *кто из собеседников общается правильно? Выделите в тексте одним цветом «правильные» фразы и характеристику интонации, с которой произносятся эти фразы, другим цветом - высказывания грубые, недопустимые.*

Подумайте, нарушение каких норм общения допускает мальчик? Какие рекомендации вы дадите ему?

Пример ситуации для анализа:

«– Илюша, – тихо обратилась к ученику воспитатель Людмила Ивановна. (Илья поступил в школу-интернат с весьма нелестными характеристиками).

– Чего ещё? – грубо отреагировал мальчик.

– Илюша, – спокойно повторила учительница, как будто не заметив грубость, – у меня к тебе личная просьба.

– Ну? – грубо и в том же тоне, подчеркивающим недоступность, ответил Илья.

– Помогите мне, пожалуйста, донести до дома три пачки тетрадей ваших контрольных работ. А то на улице скользко, и я боюсь упасть.

Видя его колебания, она добавила:

– Я недалеко живу, у тебя это много времени не займет.

– Ладно, – пробурчал Илья. И они пошли» (М. Поташник, Б. Вульффов «Педагогические ситуации»).

Задание № 3. Риторический анализ видеообразца (например, сцена знакомства Лены Бессольцевой с классом из к/ф «Чучело»), сопоставление его с графическим, и эвристическая беседа с целью анализа вербального (и невербального) поведения героев сюжета для определения, нарушение каких параметров общения приводит собеседников к неудаче в полилоге, а также решение риторической задачи для определения возможного варианта успешного общения в ситуации, проанализированной в видеообразце.

Условия риторической задачи: *Представьте, что к вам в класс пришла*

² В качестве образцов для подобных упражнений могут выступать фрагменты художественных произведений о подростках (В. Железникова, А. Лиханова, Ю. Яковлева и др.)

³ Образцами для анализа могут быть ситуации, приведенные в книге М. М. Поташника и Б. З. Вульфофа «Педагогические ситуации»

новенькая ученица, с которой вам хочется познакомиться. Как вы обратитесь к девочке? Как будет звучать ваш голос? Каким тоном вы будете говорить? Какую информацию о себе и о классе сообщите?

При изучении темы «**Сложное предложение**» уместно будет включить задания аналитико-конструктивного и конструктивного характера, например:

Задание № 4. *Решение риторической задачи на основе видеообразца⁴* (цель: определение функций интонации в общении; оценка комплекса вербальных и невербальных средств общения с позиции вежливо – невежливо – грубо; инсценирование ситуации для корректировки негативного образца).

Задание № 5. *Риторическая игра:* парная работа – моделирование речевого поведения в заданных учителем ситуациях, итоговое слово учителя по результатам соревнования и другие задания.

Сценарий риторической игры: **Инструктирующее слово учителя:** *я предлагаю вам сыграть в игру. Проверим, хорошо ли вы усвоили правила хорошего общения? Разделимся на пары! Далее – необходимо выбрать справедливое и неподкупное жюри. Будет справедливо, если игру оценят самые-самые общительные из нас ... (3 человека). Каждой паре на подготовку отводится 4 минуты. После – каждая пара будет выходить к жюри и разыгрывать диалог в соответствии с условиями, указанными на карточке с заданием. Жюри необходимо оценить, успешным ли является общение, уместные ли жесты, интонацию, слова подбирают говорящие для выражения своих мыслей, соблюдают ли нормы речевого этикета и пр. Итак, начинаем!*

Вариант 1. *Объясни библиотекарю, почему тебе не удалось вовремя сдать книги. Постарайся убедить сотрудника библиотеки в том, что такого больше не повторится.*

Вариант 2. *На классном часе идет распределение обязанностей актива класса. Тебе очень хочется занять пост старосты класса (руководителя сектора творчества, спорта или др.). Убеди педагога и класс в том, что именно ты достоин занимать эту должность...*

Критерии оценки для учителя: *Речевое поведение участников эксперимента оценивается по следующим критериям:*

1. *Уместность выбора языковых и паралингвистических средств общения для достижения поставленной цели (слово, интонация, мимика и жесты);*

2. *Соблюдение норм речевого этикета (использование вежливых слов типа «Пожалуйста», «Спасибо» и пр., а также вежливой интонации и жестуляции);*

3. *Разнообразии использования языковых и неязыковых средств общения;*

4. *Результативность состоявшегося общения (для обоих участников диалога);*

Вариант 2 (риторический). На уроках риторики при изучении тем «Что

⁴Образцом для обучения может служить фрагмент художественного фильма «Доживем до понедельника» (реж. С. Росточкин), сцена ссоры Кости Батищева, Лены Черкасовой и Гены Шестопалова возле школьного спортивного зала.

такое коммуникативная помеха», «Коммуникативные неудачи», «Причины коммуникативных ошибок» мы включаем ряд пропедевтических заданий, способствующих формированию умений предупреждать и преодолевать промахи и неудачи в общении, тем самым углубляя содержание учебника по риторике.

Задание № 1. *Риторический анализ видеотрейлера и обобщающая эвристическая беседа.* **Ведущее слово учителя:** *Посмотрите фрагмент киножурнала «Ералаш». Оцените речевое поведение Кубышкина с точки зрения речевого этикета. Примерные вопросы к риторическому анализу: 1. Какова коммуникативная задача Кубышкина? Можно ли оценить речевое поведение мальчика как удачное? 2. Какие словесные и несловесные средства, отражающие отношение говорящего к собеседникам, использует мальчик? О чем говорят нам эти риторические сигналы? 3. Обратите внимание на интонацию, которую использует Кубышкин в разговоре с собеседниками. Какое значение в достижении поставленной речевой цели имеют ритмико-интонационные средства выразительности общения? После просмотра финала видеотрейлера: Можно ли теперь говорить о коммуникативной удаче Кубышкина? Промах или неудачу терпит хулиган? Почему это происходит?*

Примерное содержание беседы:

Анализируя данный видеоматериал, учащиеся приходят к выводу, что перед Кубышкиным стояла задача получить прощение у тех, кого он обидел. Ученики говорят, что он наверняка не раз «делал пакости» учителю Марии Ивановне, плохо учился; «опрокидывал ведра», пачкал пол, досаждая уборщице; бил и обзывал одноклассницу. Безусловно, Кубышкин достигает поставленной цели, а значит, его речевое поведение можно оценить как успешное. Этому в немалой степени способствует использование как вербальных, так и невербальных средств общения: этикетные формулы («хотел прощения попросить», «простите меня», «пожалуйста», «извините»), признание в любви («я тебя очень люблю»), обращается к зрителям, как бы прося прощения у всех («не поминайте лихом»). Среди невербальных средств общения, которые использует Кубышкин, можно выделить следующие: пантомимические («смущенно улыбается», «почесывает и опускает голову», «чешет нос», «машет рукой») и ритмико-интонационные (извиняющийся тон, говорит «твердо», с «отчаянием» просит прощения у зрителей). Интонация, ритм речи (где-то замедленный), тональность высказываний (говорит тихо, не крича) Кубышкина свидетельствуют о том, что говорящий заинтересован в том, чтобы достичь поставленной цели (то есть добиться прощения у обиженных им людей)).

Посмотрев финальную сцену видеотрейлера, ученики приходят к выводу, что все контакты Кубышкина с собеседниками закончились коммуникативной неудачей, потому что на самом деле мальчик только притворялся раскаявшимся в своих проступках. Неудача героя объясняется нарушением одного из правил общения: говори правду, чтобы тебе верили.

Задание № 2. *Риторический анализ видеотрейлера⁵.* **Инструктирующее слово учителя:** *посмотрите фрагмент художественного филь-*

⁵ В качестве образца может использоваться фрагмент художественного фильма «В моей смерти прошу винить Клаву К.», сцена знакомства Сергея и Лаврентия.

ма о подростках, обратите внимание на комплекс невербальных средств общения (интонацию, пантомимику), который используют герои фильма. Вопросы для анализа: 1. Проанализируйте речевое и неречевое поведение Сергея. Какие несловесные средства общения он использует и зачем? 2. Оцените его коммуникативное поведение с точки зрения речевого этикета. Вежливо ли так общаться? 3. Как вы оцените поведение Лаврентия в этой ситуации? 4. Определите, кто из героев менее успешен в данном случае и о промахе или неудаче можно говорить, опираясь на данный фрагмент.

Задание № 3. Составление памятки «Правила успешного общения»⁶.

ПАМЯТКА

«Правила успешного общения»

1. Прежде чем начать общение, по выражению моего лица собеседник должен понять, что я доброжелателен, уверен в себе и рад беседе с этим человеком.

2. Всегда необходимо продумывать, с какой интонацией я произнесу ту или иную фразу. Говорить нужно достаточно громко, чтобы быть услышанным, следить за своей дикцией.

3. Для того чтобы меня всегда правильно понимали, я должен четко и ясно излагать свои мысли;

4. В диалоге я должен быть внимательным к словам собеседника, не отвлекаться, следить за ходом его мыслей.

5. Невозможно быть успешным, если не дружишь с речевым этикетом. Помни! Вежливые слова, учтивая интонация, демонстрация расположения к собеседнику – это важнейшее условие достижения коммуникативной удачи!

6. Учитывай все компоненты речевой ситуации: кто твой собеседник, в какой обстановке происходит общение, с какой целью вы беседуете.

Данные задания, с одной стороны, позволяют углубить знания о том, как успешно и эффективно общаться в значимых речевых ситуациях (этому способствуют аналитические задания), а с другой стороны, формируют готовность к предупреждению и преодолению коммуникативных промахов и неудач (в процессе выполнения аналитико-конструктивных продуктивных заданий). И все же преимущество в обоих предложенных вариантах обучения должно быть в пользу риторических задач и риторических игр, которые позволят моделировать речевое поведение в конкретной ситуации, помогут формированию умений успешного общения.

Библиографический список

1. **Стернин, И. А.** Введение в речевое воздействие [Текст] / И. А. Стернин – Воронеж: Истоки, 2001. – 138 с.

⁶ Содержание памятки может быть дополнено.

2. **Ипполитова, Н. А.** Русский язык и культура речи [Текст]: учеб. / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова / под ред. Н. А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2008. – 448 с.

3. **Иссерс, О. С.** Коммуникативный успех как прогнозируемая категория [Текст] / О. С. Иссерс // Культурно-речевая ситуация в современной России / Под ред. Н. А. Купиной. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – С. 287–298.

4. **Ладыженская, Т. А.** Коммуникативные неудачи [Текст]: Т. А. Ладыженская // Риторика: 8 класс: Учебн. пособие для общеобразовательной школы. – Ч. 1. – Москва, 1998. – С. 17–23.

УДК 371.215

Сидоров Сергей Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института, serwsi@yandex.ru, Шадринск

УЧЁТ СПЕЦИФИКИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Sidorov Sergey Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor, Chair of Pedagogic and Psychology Shadrinsk State Pedagogical institute, E-mail: serwsi@yandex.ru, Shadrinsk

ACCOUNTING FOR SPECIFIC RURAL SCHOOLS IN DEVELOPING A STRATEGY FOR ITS DEVELOPMENT

В современной педагогической науке сельская школа рассматривается как феномен, обусловленный особенностями общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и производственной деятельности на селе [1; 3]. В научных публикациях последнего десятилетия отмечается своеобразие системы воспитывающих отношений, сложившихся в сельских школах России, её уникальности в мировом образовательном пространстве (Е. В. Бондаревская, В. Г. Бочарова, В. Г. Быкова, С. И. Григорьев, М. П. Гурьянова, А. И. Субетто, В. К. Шаповалов, А. М. Цирульников и др.).

Сравнивая состояние общего образования в городе и селе, можно выделить ряд особенностей управления современной сельской школой.

1. Малочисленность педагогического коллектива позволяет полней и глубже осуществлять основные функции внутришкольного управления. С другой стороны, в количественно небольшом педагогическом коллективе, как правило, тесней связи между людьми; при этом каждый индивид может существенно повлиять на характер отношений. Кроме того, значимость каждого педагога в сельской школе усиливается из-за нехватки педагогических кадров. Таким образом, управление, упрощаясь в количественном

признаке управляемой системы, одновременно осложняется необходимостью большего учёта индивидуальных особенностей сотрудников.

2. В сельских школах на результаты гораздо сильнее влияет подбор специалистов в педагогическом коллективе, а также подбор учащихся. Даже один творчески работающий педагог-инноватор способен существенно повлиять на образовательную систему небольшой школы, его таланта и энтузиазма вполне может хватить, чтобы восполнить недостаток инновационной активности коллег (кстати, этим нередко пользуются директора сельских школ, приписывая заслуги одного-двух человек всему коллективу и тем самым создавая видимость бурной инновационной деятельности). А от подбора учащихся в малокомплектной сельской школе во многом зависят основные показатели результатов педагогического труда и достижения детей в районных олимпиадах и конкурсах.

3. Управление сельской школой – это фактически управление в условиях дефицита ресурсов, имеющихся для сохранения и развития образовательной системы. Дефицит ресурсов проявляется не только в недостаточном финансировании сельских школ, но и в их значительной информационной изолированности, в слабом притоке новых педагогических кадров. Фактором, усугубляющим дефицит ресурсов, является низкий уровень доходов сельских жителей. Не секрет, что нехватка денег и иных материальных средств в бюджетах российских школ часто восполняется за счёт родителей. В сельской местности этот источник крайне беден. Например, по данным департамента федеральной службы занятости Курганской области, в 2005 г. 43,5% трудоспособных сельчан не могли найти работу в пределах области, причём лишь 6,6% получали пособие по безработице [2].

4. Значительная информационная и территориальная изолированность сельских школ, а также влияние фактора подбора педагогов и учащихся создают в каждой школе своеобразную образовательную систему, для эффективного управления которой необходимо учитывать специфику не только сельских школ вообще, но и особенности конкретной школы. В частности, нами выявлено несколько случаев, когда передовой опыт одной из сельских школ был настолько специфичен, что его тиражирование в других школах района оказалось невозможным [5, с. 103–105].

5. Высокая социальная активность педагогов на селе и тесные связи школы с сельским социумом диктуют необходимость управления не только осуществляемым школой учебно-воспитательным процессом, но и внешкольной культурно-образовательной работой.

6. В среднем довольно низкий общекультурный уровень сельских жителей (по сравнению с горожанами) и связанный с этим рост в сельской местности числа неблагополучных семей актуализируют управление семейным воспитанием как необходимый аспект управления образовательным процессом.

7. Проводимая в РФ модернизация образования ставит управление сельской школой перед проблемой постоянного развития школы на основе ин-

новаций. Для разрешения этой проблемы у сельской школы объективно имеется меньше возможностей, чем у городской. Поэтому в управлении развитием сельской школы гораздо большее значение приобретают субъективные факторы.

Выделенные особенности определяют специфику управления современной сельской школой. Учёт этих особенностей рассматривается нами как необходимое условие эффективного управления развитием общеобразовательной школы в сельской местности.

Развитие школы охватывает многие аспекты её жизнедеятельности и даёт наиболее ощутимые результаты по истечении достаточно длительного отрезка времени. Таким образом, развитие школы представляет собой сложный и длительный процесс, конструирование которого неизбежно приобретает стратегический характер и требует разработки соответствующей стратегии.

Стратегия определяет общие подходы к разработке и реализации управляющих воздействий. В стратегии преобразований излагаются общие установки, в которых находят отражение концептуальные подходы к управлению развитием образовательной системы. Она детерминирована политикой государства в области образования, социальным заказом, региональными и местными особенностями и может меняться в зависимости от состояния образовательной системы и социума. Наконец, стратегия развития конкретной школы приобретает специфику данной школы, учитывает особенности уровня управления, субъектов управления.

Опираясь на управленческие идеи В. И. Загвязинского, В. С. Лазарева, М. М. Поташника, С. А. Репина, Г. Н. Серикова и др., мы исходим из того, что разработка стратегии развития должна включать:

- выявление потребностей образовательной системы школы в развитии;
- определение цели и основных направлений развития сельской школы;
- разработку содержания инноваций, обеспечивающих развитие;
- подготовку педагогических кадров к инновационной деятельности;
- экспертизу, обновление и реконструкцию подсистем школы с целью повышения эффективности их работы режиме развития;
- моделирование структурных новообразований, необходимых для осуществления инноваций.

Развитие, являясь общенаучным понятием, представляет собой в то же время одну из важнейших категорий педагогики. На основе наиболее устойчивых трактовок его можно определить как процесс и результат количественных и качественных изменений в некоторой системе. Развитие как результат представляет собой совокупность свойств, качеств, приобретённых системой в течение какого-либо времени. Процесс развития – это процесс приобретения системой новых и усиления имеющихся свойств. Следовательно, показателями развития могут служить как количественные, так и качественные изменения.

Необходимость целостного развития сельской школы, охватывающего

все стороны педагогического процесса, на наш взгляд, требует рассмотрения школы на основе синтеза теорий целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский) и системности в образовании (Г. Н. Сериков). Интегрируя основные положения этих теорий, мы приходим к выводу, что:

– целостный педагогический процесс целесообразно рассматривать как синтетический метапроцесс, включающий в себя более частные процессы и процессные компоненты;

– осуществление целостного педагогического процесса обеспечивается функционированием множества образовательных субсистем, образующих в любой отдельно взятой школе единую образовательную систему.

Для определения направленности предполагаемых инноваций в сельской школе мы проанализировали особенности сельской образовательной среды, выделив её особенности, оказывающие как позитивное, так и негативное влияние на образовательный процесс в сельской местности [4, с. 6–18]. Использовать положительные факторы сельской школы и преодолевать влияние негативных факторов – такая задача стояла перед нами при разработке стратегии развития сельской школы.

Рассмотрим возможности некоторых позитивных особенностей сельской образовательной среды.

Определяющая роль школы как центра воспитательной работы на селе и тесное взаимодействие семьи и школы в условиях сельской образовательной среды позволяют охватывать воспитательной работой различные стороны сельской жизни, не ограничиваясь пребыванием ученика в школе. Низкая криминогенность сельского социума, гуманистические традиции народной культуры способствуют овладению опытом гуманистического взаимодействия с окружающим миром. Близость к природе создаёт предпосылки для осознания значения природы в жизни человека, приобретения навыков труда на родной земле и бережного отношения к ней. Позитивное влияние общественного мнения проявляется в том, что стремление соответствовать представлениям одноклассников, учителей, односельчан, членов семьи об идеале обычно является для сельского школьника важным стимулом для самосовершенствования.

Сопоставив результаты теоретического и экспериментального исследований, мы выявили возможности для преодоления негативных факторов сельской образовательной среды. Ограниченность, замкнутость межличностного пространства, бедность впечатлений в условиях сельской школы можно компенсировать благодаря использованию в школьной практике разнообразных, интересных и развивающих форм организации деятельности учащихся. Низкая информированность школьников может быть преодолена за счёт введения дополнительного материала на уроках и вне уроков, а также благодаря усилению роли информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Нейтрализация низкой уверенности в себе может быть достигнута созданием ситуаций успеха с учётом индивидуальности каждого ученика. Развитие у сельских школьников духовных запро-

сов и навыков самосовершенствования возможно в процессе реализации проектов, в достижении индивидуальных для каждого школьника целей. Прочие негативные факторы представляется возможным нейтрализовать путём внедрения новых образовательных курсов и методик.

Формирование стратегии развития сельской средней школы основывается на некоторых предпосылках, включающих теоретико-методологические основы научного управления инновационным развитием школы и научно обобщённые результаты анализа состояния управляемой образовательной системы, отражающие её особенности. К таким предпосылкам мы относим методологические основы внутришкольного управления (используемые научные подходы, теории, концепции) и особенности сельской школы (типичные и специфические: проявляющиеся в своеобразии опыта, проблем и ресурсов каждой школы) [5, с. 144].

Управление развитием сельской средней школы в рамках разработанной стратегии направлено на решение ряда задач, среди которых мы выделяем:

- разработку нормативно-правового обеспечения управления развитием;
- модернизацию системы управления сельской средней школы;
- подготовку всех участников образовательного процесса к работе школы в режиме развития;
- информационно-ресурсное обеспечение инноваций;
- стимулирование участников инновационного процесса, создание у них мотивации участия в инновационной деятельности;
- разработку и внедрение специальных технологий, способствующих эффективному управлению инновационным процессом в условиях сельской школы.

Содержание стратегии раскрывается в основных стратегических направлениях. Основываясь на работах В. Г. Бочаровой, С. Г. Броневщюка, Н. А. Криволаповой, Б. А. Кугана, Н. М. Неупокоевой, А. И. Субетто, Г. Ф. Суворовой и др., мы выделяем в развитии сельской средней школы следующие направления:

- развитие системы обучения сельских школьников;
- развитие системы дополнительного (внеурочного) образования сельских школьников;
- развитие воспитательной системы сельской школы;
- развитие системы интегративных связей в учебно-воспитательном процессе;
- развитие системы связей сельской школы с социальной средой;
- развитие системы повышения профессиональной компетентности сельских педагогов;
- развитие системы внутришкольного управления.

Реализация стратегии осуществляется благодаря управленческим мерам, разработанным с учётом условий конкретной сельской школы.

Стратегия развития сельской школы рассчитана на пятилетний срок реализации. Мы выделили в ней ряд стратегических модулей (СМ), позволяющих структурировать систему управленческих мер по объекту управления.

СМ «Работа с кадрами» включает:

- изучение квалификационно-компетентностных потребностей школы, обусловленных спецификой планируемых инноваций;
- организацию повышения профессионально-педагогической компетентности;
- стимулирование и мотивацию инновационной деятельности.

СМ «Формирование и развития совокупного субъекта управления школой» ориентирует на модернизацию системы внутришкольного управления, развитие соуправления, повышение управленческой активности педагогов, учащихся, родителей.

СМ «Работа с семьями учащихся» включает изучение условий семейного воспитания, формирование единства требований к учащимся в школе и семье, включение родителей в управление школой в качестве субъектов инновационного процесса.

СМ «Развитие связей школы со средой» ориентирует на взаимодействие школы с сельской администрацией, сельхозпредприятием, домом культуры, фельдшерско-акушерским пунктом, с общественными и коммерческими организациями, осуществляющими свою деятельность на территории села.

СМ «Совершенствование контроля, анализа и регулирования инновационной деятельности» предполагает:

- создание системы внутришкольного контроля, обеспечивающего полноту и достоверность информации о ходе изменений в образовательной системе;
- повышение качества педагогического анализа;
- своевременные и сбалансированные по силе и направленности корректирующие воздействия на образовательную систему школы.

СМ «Информационное обеспечение инновационной деятельности» включает: пополнение библиотечного фонда школы необходимой для успешной инновационной деятельности психолого-педагогической и методической литературой, создание школьного видеoarхива, накопление методических разработок педагогов, систематизацию и каталогизацию материалов, формирование школьного инновационного банка, а также создание в школе условий для доступа к необходимой информации.

СМ «Развитие материально-технической базы школы» определяет основные приоритеты обновления учебно-наглядных пособий, технических средств, реконструкцию помещений в соответствии со спецификой осуществляемых инноваций и требованиями к организации предметно-пространственной среды школы (в соответствии с техникой безопасности, санитарно-гигиеническими и психолого-педагогическими требованиями). Реализация этого стратегического модуля предполагает учёт бюджетных и внебюджетных источников финансирования, поиск новых источников развития материально-технической базы, оптимальное распределение материальных средств, удовлетворяющее потребности инновационного процесса в учебной литературе, в наглядных пособиях, в лабораторно-производственном оборудовании, в технических средствах обучения и т. д.

Все модули стратегии управления развитием сельской средней школы взаимосвязаны и требуют постоянной координации деятельности субъектов управления.

Разработанная стратегия ориентирует школу на системные изменения инновационного характера. Реализация такой стратегии в практике управления опирается на объективные предпосылки и позволяет учитывать не только типичные особенности сельской образовательной среды, но и своеобразие условий в конкретной школе.

Библиографический список

1. **Актуальные** проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России: сб. статей исследователей высшей школы и научных учреждений [Текст] // Мат-лы Всеросс. науч.-практич. конфер. «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России» / Группа авторов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 302 с.
2. **Ефимов, В.** «Поле чудес» в стране Петухово [Текст] / В. Ефимов // Меридиан. 2005. № 22. – С. 4.
3. **Куган, Б. А.** Управление процессом модернизации образования в сельском социуме [Текст] / Б. А. Куган. – М.: Просвещение, 2002. – 311 с.
4. **Неупокоева, Н. М.** Психологическая служба образования в сельской местности: монография-пособие по спецкурсу / Н. М. Неупокоева. – Курган: Зауралье, 2000. С. 8–23.
5. **Репин, С. А.** Управление сельской школой на основе системного подхода: монография [Текст] / С. А. Репин, С. В. Сидоров. – Челябинск: Фрегат, 2006. – 282 с.

УДК 37.014.5

Библина Светлана Степановна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета; директор дошкольного образовательного учреждения, детского сада № 43 «Эрудит», K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

Демиденко Оксана Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

**ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
НАУЧНОГО ГЕНЕЗИСА И СВОРЕМЕННОЙ
СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Biblina Svetlana Stepanovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university; the director of Preschool educational institution, kindergarten № 43 «Erudite», K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol

Demidenko Oksana Petrovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol

**THE THEORY OF DEVELOPING TRAINING IN THE
CONTEXT OF SCIENTIFIC GENESIS AND MODERN SYSTEM
OF THE PRESCHOOL EDUCATION**

Попытки обосновать процесс обучения на основе общих законов развития человека и закономерностей познания существовали задолго до возникновения диалектического материализма. Ряд высказываний по этой проблеме имеется у Гераклита, Демокрита, Платона, Сократа, Квинтилиана и других выдающихся мыслителей. Однако, педагогической теории обучения в те времена не было.

Впервые идею о проблемном обучении высказал Сократ. В основе развития он видел человека как мыслящую, внутренне свободную личность, всё поведение которой определяется решением разума.

Попытку научного обоснования сущности процесса обучения сделал Я. А. Коменский. Его идея природосообразности обучения заключалась в том, что процесс обучения, его структура, принципы и методы являются зависимыми производными от законов природы. Я. А. Коменский наиболее глубоко подошел к пониманию сущности процесса обучения [1; 3; 4; 6; 11; 15].

Попытка раскрыть сущность обучения на основе философских воззрений о месте человека в природе и обществе характерна также для французс-

кого мыслителя Ж. Ж. Руссо. Процесс обучения, по его мнению, выводится из природы познания ребенком окружающего мира. Таким образом, Руссо исходя из глубоких гносеологических оснований, обосновывает идею зависимости обучения от особенностей познавательной деятельности человека. Гносеологический подход к обоснованию сущности обучения Ж. Ж. Руссо позволил найти ряд эффективных средств и методов умственного развития ребенка, обосновать создание проблемной ситуации в процессе обучения.

Последовательную и стройную систему дидактических положений и рекомендаций разработал великий русский педагог К. Д. Ушинский. [2; 3; 7].

Его дидактика – является результатом самого добросовестного и кропотливого изучения лучших образцов педагогической практики, русской и зарубежной школы. Она построена на глубоком и довольно обширном изучении всей мировой педагогической и методической литературы, как западноевропейской, так и американской. Он опирается на достижения эмпирической психологии [1, с. 134].

Интересен подход Л. Н. Толстого к сущности обучения. В основе теоретической и практической педагогической деятельности его, лежит глубокая философская идея об отношении мысли ученика к окружающей реальной действительности. Бедность и богатство умственного развития ребенка зависят от того, насколько он в своих мыслях может представить реальные предметы, явления, события, а не просто запомнить учебный материал и суметь изложить его учителю [1; 7; 8].

В истории педагогической мысли возникла определенная взаимосвязь сущности и принципов обучения, которая, в основном имеет одну и ту же направленность. Это заложило основу для дальнейшего изучения педагогической теории обучения и для возникновения в современной педагогике такого понятия, как развивающее обучение.

Развивающее обучение – обучение, в процессе которого используются специальные формы, методы и средства, основывающиеся на достигнутом уровне развития знаний, умений, навыков, переводя их на новую, более современную ступень развития. В последние годы внимание учителей все чаще привлекают идеи развивающего обучения, с которыми они связывают возможность принципиальных изменений в школе.

При всем разнообразии исторически сложившихся форм школьного образования их роднит направленность на подготовку учащихся к самостоятельной «взрослой» жизни. Отсюда – главная цель современной школы: обеспечить усвоение школьниками определенного круга умений, знаний и навыков, которые им потребуются в профессиональной и общественно-политической, семейной сферах жизни [8].

Н. А. Менчинская создала подлинную научную школу. Значительную часть ее наследия составляют теоретические и экспериментальные исследования, посвященные анализу закономерностей умственного развития ребенка в процессе обучения. Важное место в ее исследованиях отводилось изучению структуры обучаемости, выявлению её компонентов, анализу

общей и специальной обучаемости в разработке методов диагностики. По мнению Н. А. Менчинской, развивающий эффект обеспечивается в значительной мере проблемным обучением, то есть дети ставятся в ситуацию решения проблем, самостоятельных «открытий» [9, с. 215–217].

Большое значение для понимания закономерностей умственного развития имеют работы швейцарского психолога Жана Пиаже. Развитие детского мышления (интеллекта) Пиаже рассматривал, как постоянное приспособление к условиям жизни, к возникающим перед ребенком все новым и новым задачам; высшей формой такого приспособления является мышление, подчиняющееся строгим законам логики. Отличительные особенности каждого этапа развития мышления, в том числе этапа, соответствующего дошкольному детству, Пиаже считал присущими любому ребенку данного возраста, независимо от того воспитания и обучения, которое он получает. Он отрицал возможность принципиально повлиять на ход развития мышления путем обучения [10, с. 92].

Одна из первых попыток практически реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л. В. Занковым. В основу исследования была положена идея, что работа школы над развитием осуществляется не по отдельным разрозненным линиям, а в виде целостного процесса. В его лаборатории впервые возникла идея развития как ведущего критерия работы школы [10, с. 118].

Систему развивающего обучения по Л. В. Занкову можно назвать системой раннего интенсифицированного всестороннего развития личности. Особенность метода Л. В. Занкова заключалась в изучении развития детей в одних и тех же условиях обучения, то есть изучении индивидуальных вариантов развития. Для экспериментальной системы принята иная, чем в традиционном обучении, постановка задач: на первое место выдвигается развитие учащегося, которое потом рассматривается как основа успешного усвоения знаний и навыков [15, с. 99].

Методика Л. В. Занкова предполагает вовлекать учащихся в различные виды деятельности, использовать в преподавании дидактические игры, дискуссии, а также методы обучения, направленные на обогащение воображения, мышления, памяти, речи.

Технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова ставит цель формировать теоретическое сознание и мышление; передать детям не столько знания, сколько способы умственных действий; воспроизвести в учебной деятельности детей логику научного познания [14; 15].

Развивающий характер обучения в технологии Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. В основе эмпирических знаний лежат наблюдения, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на мысленные преобразования абстракций,

отражают внутренние отношения и связи. Они образуются путем генетического анализа роли и функций некоторых общих отношений внутри целостной системы элементов.

Развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает. Содержание этого обучения дидактически построено в логике теоретического мышления (ведущая роль содержательных теоретических обобщений дедукций, содержательная рефлексия).

Разработаны и опубликованы программы развивающего обучения в 1–5 классах, издаются соответствующие учебники и методические пособия, развернута работа по целевой подготовке учителей, приступающих к обучению по этим программам [1; 2; 4; 5; 7; 12].

Тем самым развивающее обучение из научного проекта превращается в реальную действительность, сегодняшней школы. Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта учения. Быть таким субъектом – значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, т. е. хотеть, любить и уметь учиться.

Впервые ребенок убедительно заявляет о себе как субъекте в конце второго – начале третьего года жизни (знаменитое «Я сам!»). К концу дошкольного возраста он становится субъектом разнообразных видов и форм деятельности. Более того, у него активно формируется потребность в реализации себя как субъекта и в расширении сферы этой реализации, что находит наиболее яркое выражение в ролевой игре. Именно эта потребность, в первую очередь, определяет степень психологической готовности ребенка к школьному обучению. Но у дошкольника нет ни потребности в самоизменении, ни способности к нему. И то и другое может сложиться только в школьном обучении. Будет реализована эта возможность или нет – зависит от ряда условий, складывающихся в процессе обучения.

Умственное воспитание – это специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности. Основная цель умственного воспитания – повышение общего уровня развития дошкольников.

Умственное развитие ребенка происходит как в процессе его повседневной жизни, общения со взрослыми, игр со сверстниками, так и в процессе систематического обучения на занятиях в детском саду. Важнейшую роль при этом играет систематически осуществляемый на занятиях процесс умственного воспитания [13].

Детский сад – первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. В дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий детей, который обеспечивает успешное умственное развитие ребенка. В ряде психологических исследований установлено,

что темп умственного развития детей дошкольного возраста очень высок по сравнению с более поздними возрастными периодами (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина). Какие-либо дефекты воспитания, допущенные в период дошкольного детства, фактически трудно преодолимы в более старшем возрасте и оказывают отрицательное влияние на все последующее развитие ребенка [15, с. 17].

При разработке вопросов умственного воспитания дошкольников российские ученые исходят из основных положений отечественной психологии, рассматривающей процесс психического развития человека как результат присвоения общественного опыта человечества, воплощенного в продуктах физического и духовного труда. При этом умственное развитие ребенка выступает как усвоение наиболее простых форм этого опыта, а именно как овладение предметными действиями, элементарными знаниями и умениями как наиболее универсальными средствами закрепления и передачи общечеловеческого опыта, усвоение которых играет ведущую роль в развитии ребенка.

Таким образом, психическое, в том числе и умственное, развитие ребенка выступает как процесс, имеющий конкретно-историческую и социальную природу, все основные этапы которого обусловлены особенностями передачи общественного опыта. Это положение отечественной психологии дает правильное направление при исследовании проблемы взаимодействия биологических и социальных факторов в процессе развития индивида.

Наиболее существенные сдвиги в умственном развитии ребенка являются результатом усвоения не каких-либо отдельных знаний и умений, а, во-первых, определенной системы знаний, отражающей существенные связи и зависимости той или иной области действительности, и, во-вторых, общих форм мыслительной деятельности, лежащих в основе этой системы знаний. В связи с этим очень остро стоит проблема разработки основных принципов отбора и систематизации дошкольных знаний.

Система дошкольных знаний, конечно, должна быть более элементарна и принципиально отличаться от системы школьных знаний. Так, П. Г. Саморукова отмечает, что систематизация знаний возможна на разной степени их глубины и обобщенности: и на эмпирическом уровне, когда основное содержание знаний представлено в форме представлений (образов ранее воспринятых предметов и явлений), и на более высоком теоретическом уровне, когда знания имеют форму понятий, а связи характеризуются как глубокие закономерности. Далее она указывает на большие возможности расширения и углубления системы в процессе обучения детей.

Психологические исследования показали, что в дошкольном возрасте у детей можно сформировать такие способы действия и такие знания, которые раньше считались доступными только для школьников. В частности, в результате исследований Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Н. И. Непомнящей, Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой установлено, что включение в содержание обучения специальных средств (эталон

формы, цвета, величины при сенсорном воспитании, мерки при определении количественных отношений, различных моделей и схем при обучении звуковому анализу слова, чтению и математике), при ознакомлении с окружающим способствует формированию более совершенной познавательной деятельности детей [2; 3; 4; 6; 9; 11].

Результаты этих исследований положены а основу совершенствования программы и методик дошкольного воспитания подготовки детей к школе. И вместе с тем ведущие исследователи в области детской психологии (Г. С. Костюк, А. В. Запорожец) считают, что развитие ребенка может быть эффективным лишь в том случае если оно соотносится с его возрастными психофизиологическими особенностями. Для того, чтобы разумно использовать психофизиологические возможности дошкольника следует учитывать, что на каждой возрастной ступени ребенок оказывается особенно чувствительным к определенному рода воздействиям, в связи с чем на этой ступени создаются специфические благоприятные условия для формирования определенных психических качеств и способностей [13, с. 55].

Так в дошкольном возрасте интенсивно развиваются сложные формы восприятия, творческого воображения, наглядно-образного мышления, которые необходимы не только дошкольнику, но и школьнику в его учебной деятельности, а также взрослому человеку в различных видах физического и умственного труда

Задача дошкольного воспитания заключается, прежде всего, в том, чтобы максимально развивать эти «специфические дошкольные» и вместе с тем перспективные психофизиологические качества, не навязывая ребенку преждевременно чуждых ему форм мышления.

Переступая порог школы, ребенок впервые оказывается в ситуации ученика, как субъекта учения в качестве первого и важнейшего условия достижения конечной цели развивающего обучения (обеспечить развитие ученика как субъекта учения) его факторы рассматривают кардинальное изменение его содержания, основу которого составляет система научных понятий, определяющая принципы построения тех действий, способами осуществления которых предстоит овладеть ученику, а не набор регламентирующих каждый из этих способов. Именно эта особенность развивающего обучения прежде всею бросается в глаза при ознакомлении с соответствующими программами и учебниками. Но само по себе изменение содержания обучения не делает его развивающим. Мало задать ученику систему понятий - нужно, чтобы она была освоена им, стала реальным инструментом его учебной деятельности.

Суммируя все сказанное выше, на этот вопрос можно было бы ответить следующим образом: развивающее обучение – это целостная педагогическая система, альтернативная традиционной системе школьного обучения. В такой обобщенной характеристике развивающего обучения содержится достаточно четкие ориентиры для любого, кто пожелал бы определить свое отношение к нему.

Именно с этих позиций следует подойти к оценке попыток использовать в педагогической практике отдельные «элементы» развивающего обучения. Так, в последние годы широкую популярность приобрела идея внедрения в практику школы, и частности начальной, методов обучения, «ориентированных на развитие учащихся». Но, во-первых, методы развивающего обучения, в основе которых лежит совместное решение учебных задач учителем и учениками, не могут быть реализованы без существенного изменения самих этих задач, т. е. без радикальной перестройки содержания школьного обучения. Во вторых, внедрение в практику некоторых внешних особенностей этих методов, например, более конкретное определение цели, которая должна быть достигнута при выполнении каждого учебного задания, и на этой основе – более тщательное конструирование системы этих заданий (чем занимается, например, т.н. «педагогическая технологи»), может в лучшем случае несколько рационализировать традиционный процесс обучения, повысить его эффективность, но не может превратить его в обучение развивающее. Это и в полной мере относится и к не столь многочисленным попыткам включить в содержание традиционного начального обучения элементы теоретических знаний. Если эти «элементы» выбраны удачно, то они позволяют существенно повысить эффективность формирования умений за счет построения более рациональных и обобщенных алгоритмов решения соответствующих задач.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю. К. Бабанский – М., 1982.
2. **Беспалько, В. П.** Педагогика и профессиональные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько – М., 1995.
3. **Богоявленская, Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская – Ростов-н/Д., 1983.
4. **Воронцов, А. Б.** Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [Текст] / А. Б. Воронцов – М., 1998.
5. **Давыдов, В. В.** Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы [Текст] / В. В. Давыдов // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1.
6. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов – М., 1996.
7. **Куревина, О. А.** Концепция образования: современный взгляд [Текст] / О. А. Куревина, Л. Г. Петерсон, – М., 1999.
8. **Лернер, И. Я.** Концепция базового содержания образования [Текст] / И. Я. Лернер – М., 1991.
9. **Лернер, И. Я.** Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика [Текст] / И. Я. Лернер – 1996. – № 2.
10. **Нелисова, И. Е.** Личность в условиях совместной деятельности при интенсивном обучении [Текст] / И. Е. Нелисова – М., 1984.

11. **Репкин, В. В.** Развивающее обучение как система [Текст] / В. В. Репкин – Томск, 1992.
12. **Репкин, В. В.** Развивающее обучение: теория и практика [Текст] / В. В. Репкин, Н. В. Репкина – Томск, 1997.
13. **Репкина, Н. В.** Что такое развивающее обучение? [Текст] / Н. В. Репкина – Томск, 1993.
14. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: В 2 т., Т 1. / Г. К. Селевко – М., 2006.
15. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: В 2 т., Т 2. / Г. К. Селевко – М., 2006.

УДК 378.147.31

Шальнева Наталья Леонидовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТЬ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТЬ

Shalneva Natalia Leonidovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of correctional pedagogics and psychology of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol

COMMUNICATIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER: PROFESSIONALISM, INTELLECTUALITY, PSYCHOLOGICAL COMPETITIVENESS

Процесс формирования коммуникативной культуры существует в рамках педагогического процесса, который определяется как реализация цели образования и воспитания в условиях систем, в которых организовано взаимодействие воспитателей и воспитуемых. Для формирования коммуникативной культуры, по мнению ряда исследователей, решающее место отводится педагогической подготовке как важнейшему условию формирования профессионализма, интеллекта и дальнейшей профессиональной конкурентноспособности.

Такие исследователи как В. С. Ильина, Г. С. Садчикова, Л. Ф. Жеребятъева, Л. В. Нечаева, И. Ф. Исаева, Л. Н. Захаровой, Л. В. Макарская и др. определяют готовность преподавателя к профессиональной деятельности как соединение побудительного (мотивационного) и исполнительского компонентов. В связи с такой точкой зрения предлагается вести подготов-

ку преподавателя в направлениях формирования мотивационно-ценностного, предполагающего понимание социальной значимости предмета; содержательного – компетентность; операционного – владение технологией деятельности; личностного – научное мышление [1; 2; 4; 7].

Утверждается, что подготовка будущего педагога должна соответствовать современным требованиям, учётом того, что главной задачей подготовки является повышение эффективности личностного и профессионального совершенствования будущего учителя в период обучения в вузе. Поэтому сформированная в процессе подготовки коммуникативная культура дает возможность педагогу реализовать следующие функции:

- «открытие» ребенка на общение (психологическая раскрепощенность);
- «соучастие» ребенку (обнаруживается в результате анализа процесса взаимодействия педагога с детьми);
- «возвышение» (стимулирование ценностных новообразований) [10, с. 78].

Касаясь проблемы формирования профессионала-специалиста, считают, что этот процесс нужно рассматривать как возможность подготовки глубинных параметров профессионализма и информированности.

Таким образом, сущность процесса подготовки определяется как состояние личности, в структуре которой выделяется ее направленность, теоретические знания и профессионально значимые умения. В связи с такими точками зрения выделяются три этапа подготовки:

- I этап включает в себя актуализацию установки и форме лекций, межпредметных связей;
- II этап – тренировку умений в форме тренинга;
- III этап – закрепление навыков в форме педагогической практики, введение студентов в профессиональную среду общения.

По разному определяется и сущность процесса подготовки. Её рассматривают через понятие системы. Процесс подготовки педагога характеризуется единством содержания, форм и методов, образующих систему подготовки. Для работы этой системы определяющим фактором является взаимосвязь мотивов педагогической деятельности, личностных качеств, знаний, педагогических умений, а с точки зрения условий организации подготовки, можно выделить четыре этапа:

- а) достижение готовности через формирование мотивов, личностных качеств, умений;
- б) взаимосвязь разных видов подготовки (психологической и педагогической);
- в) профессиональное самовоспитание;
- г) поэтапное формирование системы педагогических умений [3; 9].

Структура системы подготовки представлена мотивационно-личностным, содержательным и деятельностным компонентами. Функционирование всей системы обеспечивает тесная взаимосвязь всех ее компонентов.

Подготовка будущего педагога, призвана обеспечить мотивационную, операциональную и саморегуляционную готовность студентов к професси-

ональной деятельности. Подготовка должна способствовать приобретению студентами характеристик конгруэнтной личности с позитивным самопризнанием, рефлексивной личностной позицией, позволяющей придать педагогическому труду личностный смысл. В процессе обучения студент создает концептуальную модель педагогического общения, приобретает умение реализации адекватного ее мотивам и целям индивидуализированного стиля общения, приобретает устойчивую конкурентноспособность среди будущих коллег [3, с. 93].

На основе таких представлений о подготовке будущих педагогов выделяются основные направления развития профессионального сознания и самосознания (т. е. развитие положительной мотивации, расширение знаний); формирование педагогических умений; побуждение к адекватной оценке и самооценке своего облика, поведения.

Таким образом, анализируя выше сказанное, можно сказать, что в большинстве исследований подготовка специалиста рассматривается как процесс, целевым назначением которого является профессиональная готовность специалиста, включающая так же развитие интеллектуальной сферы и возможности доказать свое профессиональное превосходство.

Современное направление психолого-педагогических исследований в области подготовки преподавателя к деятельности ориентировано на закономерность, согласно которой успех этой деятельности предполагает соответствие психологической структуры личности, осуществляющей данную деятельность, психологической структуре самой деятельности. Эта закономерность указывает на то, что профессиональная подготовка должна быть сориентирована на модель личности будущего специалиста, отражающую структуру его деятельности, а сам процесс подготовки должен отражать специфику будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативная деятельность, как и любая другая, в рамках личностного подхода отражена в мотивационной сфере субъекта, в содержании коммуникативной деятельности и в умениях, позволяющих осуществлять эту деятельность. Подготовка включает в себя не только деятельность преподавателя и обучаемого, образующих процесс обучения, но и самостоятельную деятельность субъекта, самоучение, усвоение субъектом опыта путем анализа, осмысления и преобразования сферы деятельности, в которую он включен. Из этого следует, что на каждом этапе подготовки существует преобладающий вид деятельности, который и необходимо активизировать [8, с. 67].

Мотивационный аспект процесса подготовки формируется в результате целенаправленного обучения, успех деятельности которого во многом зависит от состояния личности, её мотивов и желания самого субъекта. Содержательный аспект формируется в результате обучения и представляет собой деятельность по усвоению и передаче системы знаний. Практический аспект осуществляется как в процессе обучения, так и в индивидуальной творческой деятельности самого субъекта. При этом самостоятельная творческая деятельность субъекта строится на основе сформированных

мотивов, системы необходимых знаний, наличия практических умений и предполагает деятельность на основе творческой самореализации в коммуникативной деятельности, способности конкурировать в ней.

Подготовка направлена на достижение коммуникативной культуры педагога, в структуре, где выделяют мотивационно-ценностный, содержательный и практический компоненты.

Таким образом, процесс подготовки студентов педагогического вуза по формированию коммуникативной культуры рассматривается как процесс, результатом которого является повышение коммуникативной культуры будущих преподавателей. Коммуникативная культура является условием формирования будущего педагога. Процесс формирования коммуникативной культуры студентов обладает рядом признаков, характеризующих педагогический процесс. Среди них выделяют следующие:

- дифференцированность;
- целесообразность;
- поэтапная организация и последовательность [3, с. 112].

Формирование коммуникативной культуры студентов выступает одним из основных условий процесса воспитания. Исходя из того, что коммуникативная культура характеризует качество коммуникативной деятельности, уделяется особое внимание этому процессу в системе педагогического становления специалиста. Подготовка к профессиональной деятельности предполагает формирование структурных компонентов коммуникативной культуры в разных аспектах: мотивационно-ценностном, содержательном и практическом. При этом коммуникативная деятельность предстает как условие и средство формирования коммуникативной культуры. В процессе профессиональной подготовки студентов формируется ценностное отношение к общению, выдвигаются требования, которым должна соответствовать коммуникативная деятельность самого преподавателя. Из сказанного выше можно сказать, что:

- коммуникативная деятельность имеет такое же значение, как и другие виды профессиональной деятельности преподавателя;
- ввиду ее особой функции она может выступать средством и условием педагогической деятельности;
- критерием качества коммуникативной деятельности педагога и его профессиональной компетентности служит и коммуникативная культура;
- ее поведенческим показателем служит использование этикета в общении, вежливость и тактичность как качества личности;
- коммуникативная культура предполагает высокую степень осознанного участия в общении, ориентацию на гуманистические ценности, системы языковых норм, развитые умения и навыки коммуникации;
- высокая степень коммуникативной культуры педагога является профессиональным требованием педагогической профессии [6, с. 174].

По мнению некоторых исследователей в процессе педагогического образования коммуникативная культура выполняет следующие функции:

Гуманистическая функция, которая раскрывает нравственные позиции педагога, единство его принципов, идеалов, с той формой поведения, которую он совершает в ситуации нравственного выбора.

Гносеологическая функция дающая возможность решать возникающие проблемы с позиций новейших знаний, принимать или отрицать новые идеи и научные направления, проявлять творчество, собственный интеллект при проведении собственных исследований.

Функция самопознания связана с пониманием своего «образа Я», своих мотивов, стремлений, поступков, действий, приводящих к более высокому уровню своего психологического развития.

Инвариантная функция обеспечивает творческую профессионализацию специалиста с точки зрения развития и самореализации на основе формирования системы ценностей. Именно она позволяет формировать коммуникативную культуру с тех позиций в своем развитии, которые способствуют повышению уровня её конкурентноспособности в будущей профессиональной деятельности

Коммуникативная культура позволяет осуществить синтез образования и культуры, выступающий важным условием формирования образа человека культуры и нравственности. В рамках коммуникативной культуры осуществляется интеграция академической и вузовской науки; науки и практики; научных организаций с образовательными учреждениями; интеграция учреждений различных типов и уровней, оказывающихся в сфере педагогического образования.

Коммуникативная культура студента совершенствуется в его профессиональной деятельности, предполагая использование полученных знаний. Это возможно лишь при условии, что коммуникативная культура станет значимым качеством личности, будет одним из критериев оценки и системой требований к педагогу-специалисту.

При подготовки будущих педагогов для формирования коммуникативной культуры могут быть использованы основные интерактивные формы обучения студентов в рамках образовательного процесса. В лекционный материал вводится информация о значимости и ценности общения. Использование новых электронных форм преподавания сделает информацию более глубокой и очевидной и поможет чётче показать основные психолого-педагогические категории и понятия [2; 5; 8].

На семинарских занятиях обсуждаются вопросы, которые требуют глубокого теоретического осмысления. Использование на занятиях активных методов обучения способствует проявлению самостоятельности студентов при изучении отдельных теоретических вопросов.

Лабораторно-практические занятия решают задачи ознакомления с системой технологических знаний. На этих занятиях формируются начальные умения, студенты знакомятся с принципами анализа различных проявлений коммуникативной культуры и в разных ситуациях, а также – с основными принципами анализа элементов коммуникативной культуры. Занятия позво-

ляют развивать и закреплять социальные навыки коммуникации, овладевать новыми технологиями в будущей деятельности.

Лабораторные занятия проводятся и во время педагогической практики. Их основная цель – самостоятельное выполнение типового задания. Как правило, лабораторное занятие проводится в школе и представляет собой наблюдение и анализ коммуникативной деятельности педагога на уроке.

Практическая работа студентов представляет собой профессиональную деятельность во время практики. Основное внимание уделяется коммуникативной деятельности педагога. Студенты побуждаются к самоанализу и совершенствованию этой деятельности. Они могут видеть требования школ, предъявляемые к личности будущего учителя и сопоставить эти требования с наличием их у студента.

Основными методами в процессе формирования коммуникативной культуры студентов являются: дискуссия, наблюдения, беседы, моделирование ситуации, решение задач, упражнения, ролевые игры, тестирование и др.

Итак, при рассмотрении вопроса коммуникативной культуры студентов как основы профессиональной подготовки, можно сделать следующие выводы:

- коммуникативная культура в процессе обучения студентов может обладать следующими признаками: целесообразностью, целостностью, дифференцированностью, последовательностью и поэтапностью организации, что способствует эффективному профессиональному становлению педагога;
- сформированная коммуникативная культура студентов может способствовать становлению профессиональной готовности будущего педагога к работе и выступает качественной характеристикой личности;
- особенность коммуникативной культуры студентов, как качества коммуникативной деятельности, определяет организацию процесса подготовки студентов к формированию их коммуникативной культуры;
- коммуникативная культура может выступать основой профессиональной подготовки будущего педагога.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М., 1980.
2. **Алексеев, Н. А.** О роли методологических знаний в профессиональной подготовке студентов [Текст] / Н. А. Алексеев – Тюмень, 1981.
3. **Анохин, А. М.** Педагогическая среда как условие формирования творческой личности студента педвуза [Текст]: Дис...канд. пед. наук. / А. М. Анохин – Уфа, 1997.
4. **Арабов, И. А.** Эстетическая культура и поликультурное образование: Проблемы развития образования на Северном Кавказе [Текст] / И. А. Арабов // Сборник научных статей. – Пятигорск, 1998.
5. **Беспалько, В. П.** Педагогика и профессиональные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько – М., 1995.

6. **Врублева, Е. А.** Коммуникативная культура студентов как фактор развития их профессиональной компетентности [Текст] / Е. А. Врублева – М., 2002.
7. **Пахомов, Н. Н.** Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XIX в. [Текст] / Н. Н. Пахомов – М., 1992.
8. **Посталюк, Н. Ю.** Коммуникативная культура: педагогический аспект [Текст] / Н. Ю. Посталюк – Казань, 1989.
9. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов – М., 2003.
10. **Талызина, Н. Ф.** Пути разработки профиля специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенок, Л. Б. Хохловский – Саратов, 1987.

УДК 373.29.37.018.11

Павлова Лариса Геннадьевна

Заместитель директора по научно-воспитательной работе НОУ «Уральский центр дополнительного образования» larisa-pavlova@yandex.ru, Екатеринбург

ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ С РАННЕГО ВОЗРАСТА

Pavlova Larissa Gennadyevna

Vice director for educational work of the Ural Centre of Additional Education larisa-pavlova@yandex.ru, Yekaterinburg

PREPARATION OF PARENTS AND CHILDREN FOR SCHOOL FROM EARLY AGE

Современная система образования предъявляет повышенные требования к детям, определяя критерии их готовности к обучению в школе. Все чаще поднимается вопрос о введении обязательного «предшкольного» образования, которое позволит преодолеть образовавшийся разрыв между дошкольным и начальным школьным образованием.

В современных исследованиях достаточно широко освещены вопросы подготовки детей к обучению в школе. Только в последнее десятилетие защищены более тридцати диссертаций, ознакомление с которыми позволяет сделать вывод о сложности и многогранности данного процесса. В своих исследованиях авторы рассматривают отдельные компоненты готовности детей к обучению в школе. Исследуя внутриличностные компоненты «готовности», авторы определяют понятия: психологическая готовность (Н. М. Борозинец, А. В. Захарова, М. В. Михайлова, Н. В. Нижегородцева и др), эмоционально-волевая готовность (С. А. Лих), стартовая готовность (Н. А. Чепцова), личностная готовность (Ю. А. Коджаспиров) и другие. Изучая готовность детей к обучению в школе по основным линиям развития

ребенка дошкольного возраста, авторы раскрывают содержание понятий: физическая готовность (И. К. Спирина, В. А. Якименко), интеллектуальная готовность (И. А. Сергеева, Т. В. Смоларская, М. Н. Терещенко), познавательная готовность (Н. В. Абрамовских), коммуникативная готовность (А. В. Вялых, Л. А. Кондрух), речевая готовность (А. В. Палкина). В качестве средств, определяющих успешность подготовки детей к обучению в школе, в диссертационных исследованиях выделены: развивающие игры (А. В. Долгополова), спортивно-оздоровительная гимнастика (Т. А. Гусева), знаково-символическая деятельность (А. А. Денисова).

Авторы исследований отмечают, что на этапе подготовки к обучению в школе в жизни ребенка происходят существенные изменения. Резко меняется его социальное положение, повышается уровень требований, расширяется сфера общения. Возрастает нагрузка на организм и психику ребенка. Поэтому для успешного развития в данный период ему необходимо чувствовать поддержку со стороны родителей.

Однако, как доказывают исследования А. В. Марковой, О. В. Сердюковой, на этапе подготовки ребенка к обучению в школе изменяются приоритеты воспитательной деятельности родителей [2; 5]. Организуя взаимодействие с детьми, они ориентируются на социально заданный образ успешного школьника, важнейшей составляющей готовности к обучению которого является высокий уровень интеллектуального развития. Как следствие, наблюдается дисбаланс в развитии детей дошкольного возраста, выраженный в чрезмерной интеллектуализации на фоне ухудшения здоровья и недостаточного уровня развития творческих способностей. По результатам всероссийской диспансеризации детей только 32,1% признаны здоровыми (I группа здоровья), 51,7% имеют функциональные отклонения (II группа здоровья), 16,2% – хронические заболевания [4].

Проведенный анализ показал наличие противоречия между потребностью активного участия родителей в процессе подготовки детей к обучению в школе и неготовностью родителей к выполнению возложенных на них обязанностей. Теоретическая и методическая неразработанность проблемы подготовки родителей к обучению детей в школе позволила определить цель исследования: выявить эффективные формы организации сотрудничества педагога и родителей, обеспечивающие гармоничное развитие детей в период их подготовки к обучению в школе посредством формирования готовности родителей.

Рассматривая содержание понятия «готовность родителей к обучению детей в школе» мы придерживались позиции ученых из Санкт-Петербурга, которые рассматривают данное понятие с нескольких позиций. Первая – это психологическая готовность, предполагающая адекватность восприятия родителями процесса обучения детей, принятие своеобразия своего ребенка, развитие навыков саморегуляции и умений оказать ребенку психологическую поддержку при решении проблемных ситуаций. Вторая позиция – это педагогическая готовность. Она заключается в умении организовать учебную деятельность

ребенка, его режим труда и отдыха, правильно определить меру помощи в выполнении домашних заданий. Третья позиция – это социально-юридическая готовность родителей к обучению детей в школе. По закону РФ «Об образовании», ответственность за получение ребенком образования лежит на родителях, однако не все родители осознают свои права и обязанности в сфере образования детей. Большая часть родителей не знакома с Конвенцией о правах ребенка, плохо знает Гражданский Кодекс РФ и Семейный Кодекс. Социально-юридическая неграмотность родителей, как правило, является причиной возникновения конфликтов среди субъектов образовательного процесса. Четвертая позиция – материальная готовность родителей, определяемая умением соотнести уровень материальных затрат и потребности и интересы ребенка при выборе средств обучения, при подготовке рабочего места ребенка для занятий, в сфере дополнительного образования. По нашему мнению, необходимо выделить пятую позицию готовности родителей к обучению детей в школе – коммуникативную готовность, которая характеризуется преобладанием положительных эмоций и позитивных установок на взаимоотношение с детьми; наличием умений, позволяющих осуществлять эффективные контакты, основанные на любви к ребенку, вере в его силы и способности, исключающие любые проявления агрессивности и враждебности. Рассмотренные позиции стали основой для обоснования составляющих готовности родителей к обучению ребенка в школе – психологической, коммуникативной, педагогической, социально-правовой и материальной.

Чтобы выявить эффективные формы подготовки родителей к обучению детей в школе, мы рассмотрели два традиционных направления работы с родителями – пропаганду педагогических знаний и педагогическое просвещение [3]. Среди наиболее распространенных форм пропаганды педагогических знаний выделяются массовые формы работы (лектории для родителей, школы, университеты педагогических знаний, педагогические факультеты в народных университетах, родительские конференции, вечера вопросов и ответов, устные журналы, дни родителей, дни семейного отдыха); групповые формы работы (клубы родителей, кружки по отдельным проблемам семейного воспитания, групповые консультации); индивидуальные формы работы (психолого-педагогические консультации, беседы).

Формы педагогического просвещения родителей подразделяются на устные (лекции, беседы, семинары, практикумы) и печатные (газеты, стенгазеты, информационные листки, информационные корзины, родительские уголки, раздаточные материалы). И. А. Хоменко доказал, что психолого-педагогическое просвещение является наилучшим способом повышения педагогической компетентности родителей. Среди форм психолого-педагогического просвещения родителей автор выделяет лекции, семинары, практикумы, диспуты, дискуссии, конференции, консультации [1, с. 43].

Рассматривая родительский университет как форму взаимодействия семьи и образовательного учреждения и как образовательную среду реализации гуманно-личностного подхода к субъектам образования, А. В. Маркова

доказывает эффективность данной формы работы при подготовке родителей к обучению детей в школе [2]. Однако по нашему мнению данная форма работы не позволяет использовать педагогический потенциал совместной деятельности родителей и детей, что снижает ее эффективность.

Опытно-поисковая работа, которая была проведена нами в 2003–2008 году на базе Некоммерческого образовательного учреждения «Уральский центр дополнительного образования», позволила доказать эффективность детско-родительских занятий как формы сотрудничества педагога и родителей, обеспечивающей подготовку детей и родителей к обучению в школе. Детско-родительские занятия являются формой организации образовательного процесса, предполагающей реализацию педагогического взаимодействия родителей и детей при решении поставленных педагогом задач.

Полученные в ходе опытно-поисковой работы данные позволили установить, что процесс подготовки родителей к обучению детей в школе необходимо начинать тогда, когда ребенок достигает раннего возраста. Период раннего детства характеризуется эмоциональным единством матери и ребенка, обеспечивающим наивысшую степень их взаимовлияния. В связи с этим, первый этап подготовки родителей к обучению детей в школе предполагает неразрывность матери и ребенка в учебно-воспитательном процессе и нацелен на формирование двух составляющих готовности родителей – психологической и коммуникативной.

Второй этап подготовки родителей к обучению детей в школе охватывает период жизни ребенка от трех до пяти лет. Данный период предполагает значительную автономность детей в образовательном процессе, однако именно детско-родительские занятия остаются основной формой подготовки родителей. В соответствии с этим, в педагогическом процессе необходимо сочетать занятия с детьми и детско-родительские занятия, соблюдая при этом установленную периодичность (например, каждое четвертое занятие предполагает присутствие и активное участие родителей). Дополнительно на данном этапе реализуются формы инициирования самостоятельной деятельности родителей: презентация развивающих игр и дидактических материалов, домашние задания, ведение дневника наблюдений др. На втором этапе продолжается формирование психологической и коммуникативной составляющих готовности, однако первоочередное внимание уделяется формированию педагогической составляющей.

Третий этап завершает процесс подготовки родителей к обучению ребенка в школе и предполагает проведение цикла детско-родительских занятий по выходным дням. Содержание занятий обеспечивает формирование готовности родителей по всем пяти составляющим, что является фактором успешности обучения ребенка в школе.

Таким образом, в ходе проведенного исследования доказана целесообразность подготовки родителей и детей к обучению в школе с раннего возраста, неразрывность и взаимообусловленность образования детей и взрослых.

Библиографический список

1. **Давыдова, О. И.** Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход [Текст] / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 144 с.
2. **Маркова, А. В.** Формирование готовности родителей младших школьников к гуманным взаимоотношениям с детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. В. Маркова. – Пенза: [б. и.], 2006. – 22 с.
3. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. **Сазанюк, З. И.** Диагностика готовности ребенка к обучению в школе [Текст] / З. И. Сазанюк, М. И. Степанова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 3. – С. 3–5.
5. **Сердюкова, О. В.** Влияние ценностного отношения родителей на интеллектуальное развитие ребенка (в период подготовки к обучению в школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / О. В. Сердюкова. – Тамбов: [б. и.], 2005. – 21 с.

УДК 37.013.78

Тоистева Ольга Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Технологий социальной работы ГОУ ВПО Уральский государственный педагогический университет, olgatoisteva1@rambler.ru, Екатеринбург

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С
ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Toisteva Olga Sergeevna

Candidate of sciences, associate professor of the SEI HPE Ural State pedagogical university, social work technologies department, olgatoisteva1@rambler.ru, Yekaterinburg

**STRUCTURE AND CONTENT OF READINESS OF SOCIAL
TEACHERS TO WORK WITH TEENAGERS WITH DEVIANT
BEHAVIOR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

В современной школе отражаются все проблемы, вся боль нашего общества: проблемы дисгармоничной семьи и особенности социализации детей; проблемы детей с отклоняющимся поведением; проблемы детей, имеющих отклонения в развитии; проблемы детей, оставшихся без попечения роди-

телей и т. д. Другими словами, в современной ситуации школа берет на себя выполнение социально-педагогических функций, которые обеспечивают ребенку защиту и создают условия для реализации его базовых прав.

Отмечая данную функцию школы, А. Г. Гостев пишет: «Все, что происходит в обществе, природе, развитии человеческой культуры, так или иначе может оказывать прямое или косвенное влияние на школу, на ее выживание, на содержание образования в ней, на процессы ее жизнедеятельности. Любая школа испытывает на себе влияние: социального климата в обществе, экономические, политические, правовые, экологические, демографические, культурные, духовно-идеалистические, социально-психологические, этические, отраслевые, институциональные факторы. ...ближайшая среда школы оказывает на нее сложное влияние, выступая и «ретранслятором» влияния более широкой социальной среды, и источником собственных специфических воздействий. Со своей стороны, школа может оказать достаточно заметное встречное влияние на ситуацию в своей ближайшей среде и ее составляющих» [1, с. 12].

В рамках общеобразовательного учреждения, отмечают ученые (М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Б. П. Дьяконов, Е. Я. Тищенко, Г. Н. Штинова), может проводиться работа по социальной защите, социальной адаптации, коррекции поведения и развития, реабилитации детей. При этом СПД должна быть содержательно ориентирована на различные категории детей, требующих особого внимания профессионалов, что дает основание выделить несколько видов СПД в школе, каждый из которых требует реализации специфических подходов, методов и технологий:

- СПД с детьми, имеющими отклонения в развитии;
- СПД с детьми, имеющими педагогические отклонения;
- СПД с детьми, оставшимися без попечения родителей;
- СПД с детьми отклоняющегося (девиантного) поведения;
- СПД с одаренными детьми.

Кроме этого, ученые выделяют СПД с семьей [12].

Ограничивая рамки исследования, мы рассматриваем один вид – социально-педагогическую деятельность с детьми отклоняющегося поведения.

Прежде чем дать толкование понятию «готовность социального педагога к работе с подростками девиантного поведения», выделить компоненты и охарактеризовать их содержание, необходимо рассмотреть сущностно-содержательную характеристику базового понятия – «готовность». По определению В. Даля «готовность» – «состояние и свойство готового», а понятие «готовый» означает «сделавший все необходимые приготовления, приготовившийся к чему либо» [2]. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова понятие «готовность» определяется, как «согласие сделать что-нибудь» [6]. В педагогических словарях и энциклопедиях данному понятию не уделено внимания в самостоятельной статье. Между тем оно широко применяется педагогами, которые по-разному его трактуют. Анализ литературы позволяет выделить следующие этапы развития научных взглядов на проблему готовности личности к деятельности.

1) Конец XIX – начало XX в.в. – разрабатываются вопросы нейрофизиологических механизмов регуляции, саморегуляции поведения и места психологической готовности как одного из механизмов успешности в деятельности.

2) 1940–1960 гг. – активизация исследований готовности с позиции теории деятельности. Готовность рассматривается в свете когнитивной концепции деятельности человека и саморегуляции на уровне физиологических и психологических механизмов (установки, потребностей, мотивов).

3) С 70-х годов по настоящее время разрабатывается теория психологической готовности к различным видам деятельности, обогащается понятие «психологическая готовность к труду» и вводится понятие «профессиональная готовность».

Анализируя литературу по данной проблеме, мы, прежде всего, обратились к физиологическим основам готовности человека к деятельности. Отечественные и зарубежные физиологи рассматривают готовность как своеобразное состояние субъекта, характеризующееся общим повышением активности работы мозга, различных систем и органов, обеспечивающих биохимический и физиологический сдвиг с целью настройки организма на предстоящую деятельность (состав крови, кислородный обмен, изменение мышечного тонуса, глубины дыхания и т. д.). Начало изучению физиологических основ готовности человека к деятельности положил И. П. Павлов, трактуя данный феномен с позиции теории рефлексов. Он отмечал, что элементарные формы готовности к поведению возникают на основе ориентировочного, оборонительного, полового, родительского и других безусловных рефлексов. А сложные формы готовности появляются под воздействием условно рефлекторной деятельности мозга (готовность к экзамену, публичному выступлению и т. д.). Он утверждал, что именно корковый аппарат, лобные доли мозга играют решающую роль в обеспечении готовности как одного из важных условий сознательной деятельности человека [7].

Изучение физиологических основ готовности человеческого организма к сложным формам поведения привело исследователей к заключению, что физиологическим механизмом готовности к деятельности является повышение уровня возбуждения коры головного мозга, ее лобных долей, господство функциональной системы, соответствующей условиям и задачам предстоящей деятельности. Полученные данные послужили основанием для дальнейших исследований природы общей готовности человека к труду в рамках психологии, а затем и педагогики.

В психологии сложилось три подхода к трактовке психологической готовности (подготовленности) к различным видам деятельности: 1) как особого психического состояния личности (функциональный подход); 2) как психологической установки; 3) как системы качеств (свойств) и состояний личности (личностный подход).

В рамках первого подхода ученые (М. И. Виноградов, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясичев, Е. П. Ильин, Л. С. Нерсесян, Н. М. Пейсахов, В. Н. Пушкин,

А. А. Ухтомский и др.) рассматривают психологическую готовность в связи с психическими функциями, формирование которых считают необходимыми для достижения высоких результатов деятельности. Психологическую готовность они определяют, прежде всего, как особое психическое состояние, которое понимается: а) как целостное проявление личности, занимающее промежуточное место между психическими процессами и свойствами личности (Н. Д. Левитов, В. Н. Мясичев, А. Г. Ковалев); б) как конкретное проявление психики в данный момент времени (Ю. Е. Сосновникова).

Психические состояния ученые классифицируют: а) по качеству переживаемых эмоций – положительные и отрицательные; б) по степени активности – от сна до стресса; в) по длительности – оперативные, текущие, хронические; г) по времени существования – длительные – длительная готовность и временные – временное состояние готовности [4; 8; 10].

В содержательном плане психологическая готовность к деятельности представлена В. Н. Пушкиным и Л. С. Нерсесян следующими компонентами: 1) образ структуры будущего действия; 2) общее психофизиологическое состояние, которое обеспечивает быстроту актуализации необходимого опыта деятельности; 3) психологическую направленность личности на выполнение необходимых действий [10].

В рамках второго подхода к пониманию психологической готовности к деятельности данный феномен рассматривается как психологическая установка личности (А. Г. Асмолов, Ф. В. Бассин, Г. Г. Голубев, Е. С. Кузьмин, А. В. Петровский, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.). Наиболее разработанной в психологии является теория установки Д. Н. Узнадзе и его учеников. Грузинские психологи в проводившихся ими опытах с иллюзией восприятия обнаружили состояние психики, которое было обозначено ими как «фиксированная установка», т. е. установка, закрепившаяся в результате целого ряда установочных опытов. Эта установка есть лишь частный случай более общего явления, под которым понимали универсальное состояние готовности к определенной активности. Д. Н. Узнадзе в этой связи утверждал, что установку как готовность к деятельности следует понимать не как частный психологический феномен в ряду других таких же частных феноменов, а как состояние целостного субъекта.

А. Г. Асмолов в своей гипотетической концепции установки предложил для правильного решения проблемы взаимоотношения установки и деятельности переставить местами в формуле взаимоотношения установки и деятельности. По его мнению, не деятельность должна выводиться из анализа установки, а установка из анализа деятельности. Придерживаясь позиции А. Н. Леонтьева [5], мы считаем, что установка – не является однотипным психическим явлением. Она, по-видимому, различна по своему происхождению и видам. Есть глобальные личностные установочные образования, которые действительно определяют развертывание многих форм активности. Есть ситуативные, которые возникают под действием результатов деятельности или каких-то воздействий ситуативных факторов. В этом

случае можно говорить, что установка порождается самим поведением, деятельностью и становится важным условием для новых актов поведения и деятельности.

Представители третьего подхода (П. С. Горностай, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. И. Кобзар, В. А. Крутецкий, Л. И. Король, В. А. Моляко, С. И. Равикович и др.) считают, что психологическая готовность к деятельности является своеобразной формой отражения субъектом профессиональной деятельности, и вне данного отражения готовность возникнуть не может. Они предлагают комплексное исследование качеств личности, психических состояний, структуры профессии и условий труда. Целостная профессиональная готовность рассматривается ими как сложное личностное образование, многоплановая и многоуровневая система качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности позволяют определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность.

Дальнейшее развитие названная проблема получила в педагогических исследованиях, в которых профессиональная готовность рассматривается учеными в рамках общей теории психологической готовности человека к деятельности. Так, К. К. Платонов рассматривал профессиональную готовность к деятельности как интегральное свойство личности, начало формирования которой лежит в подструктуре опыта, т.е. обусловлено в первую очередь знаниями, умениями, навыками [9]. В исследованиях Н. М. Яковлевой рассматривается готовность к творческой воспитательной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Она определяет методологический, теоретический, методический и практический компоненты готовности, которая приставляется интегральным качеством личности, способной творчески решать воспитательные задачи.

Наиболее полное определение готовности к педагогическому труду дано В. А. Сластениным, который рассматривает готовность как совокупность качеств личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций. К показателям этой готовности он относит «способность к идентификации себя с другими, или перспективную способность; психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность и др. Она (готовность) включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, т.е. такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы» [11]. Автор определил компоненты готовности к педагогической деятельности: мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный).

Различие в трактовках понятия «готовность личности к профессиональной деятельности» обусловлено как несопадением теоретических подходов к его изучению, так и спецификой сущности и содержания изучаемой

деятельности. В исследовании мы придерживались интегративного подхода, позволяющего анализировать понятие «готовность социального педагога к работе с подростками девиантного поведения» с позиций системного, личностного и деятельностного подходов. В рамках данных подходов готовность к деятельности понимается учеными как 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 (Т. Е. Климова, В. В. Коробкова, Н. Е. Мажар, Е. А. Орлова, Т. А. Ратт, А. И. Санникова, Л. Т. Чернова, Н. М. Яковлева и др.). При этом ученые отмечают, что готовность, как личностное образование, имеет сложную структуру, представляющую собой единство статической подструктуры, характеризующей готовность с содержательной стороны, и динамической, отражающей процесс ее становления.

Анализ теоретических исследований по проблеме, обобщение различных точек зрения сформировали наше понимание готовности социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения в общеобразовательных учреждениях, как интегративное личностное образование, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, интегрирующая в себе ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент является базовым для становления всех других компонентов, поскольку успех деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее, т. е. наличием соответствующих данной деятельности мотивов, ценностных ориентаций и установок. Направленность на профессиональную деятельность появляется и особенно ярко проявляется на определенном этапе развития личности – этапе профессиональной подготовки и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием. В зависимости от преобладания тех или иных мотивов, ценностных ориентаций и установок в структуре профессиональной направленности личности, выделяют деловую (познавательные-предметные мотивы), гуманистическую (мотивы общения, субъект-субъектного взаимодействия) и индивидуалистическую (мотивы достижения, творческого саморазвития, профессионального самосовершенствования) направленности [3].

Для социального педагога работа с подростком девиантного поведения приобретает личностный смысл в процессе сложного диалектического слияния, «сращивания», взаимоперехода личностных и профессиональных ценностей, в ходе которого он целенаправленно «строит себя», его личность ориентируется на движение к профессиональным ценностям, адаптированным к своему опыту и своей индивидуальной сущности. При этом у студента формируются такое ценностно-смысловое образование, как субъективная ценностно-значимая ориентация на гуманистические ценности.

Осознание будущим социальным педагогом гуманистических ценностей как определяющих в своей системе ценностных ориентаций, гуманистического императива как лично-значимой системы требований к работе с подростками девиантного поведения – важнейший показатель сформированности мотивационного компонента рассматриваемой готовности.

Когнитивный компонент позволяет удовлетворить и развить потребности, профессиональные мотивы и интересы, ценностные ориентации студента. При его разработке мы исходили из того, что социальный педагог не может успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, не владея необходимыми знаниями о предмете своей деятельности, о способах, средствах, приемах и технологиях эффективного решения этих задач.

Сформированные у педагога мотивационные и когнитивные характеристики готовности образуют лично-смысловое поле, которое проецируется на работу с подростками девиантного поведения (выстроенный им образ «Я как социальный педагог») и реализуется в его практической деятельности. Этот переход определяет **деятельностный компонент готовности**, который характеризует индивидуальный опыт работы социального педагога с подростками девиантного поведения, интегрирующий в себе знания, ценностные ориентации, мотивы, потребности, интересы, и проявляется в его профессиональных умениях и качествах. Таким образом, деятельностный компонент позволяет превращать мотивы, интересы, ценностные ориентации и знания в реальные действия студента в ходе решения профессиональной задачи. Степень развития данного компонента отражает *практическую готовность* к работе с подростками девиантного поведения. Структура данного компонента представлена двумя компонентами: профессиональными умениями и профессиональными качествами.

Заканчивая содержательную характеристику компонентов готовности социального педагога к работе с подростками девиантного поведения, отметим, что каждый компонент выполняет свои функции: ценностно-мотивационный – стимулирующую функцию; когнитивный – информационную и ориентационную функции; деятельностный – трансляционную и регулятивную функции. Между компонентами готовности существуют определенные функциональные связи и зависимости, обеспечивающие ее целостность. Представленная цепочка компонентов «ценностно-мотивационный – когнитивный – деятельностный» фиксирует внутренние механизмы, необходимые и достаточные для формирования готовности социального педагога к работе с подростками девиантного поведения, актуализации данного личностного образования у будущих социальных педагогов в квазипрофессиональных и профессиональных ситуациях.

Библиографический список

1. Гостев, А. Г. Основные факторы взаимодействия школы с внешней средой [Текст] / А. Г. Гостев // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи. – Вып. 6. – Челябинск: Урал ГАФК, 1998. – 89 с.

2. **Даль, В.** Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В. Даль – М.: Русский язык, Т 2, 1981. – 779 с.
3. **Квиткова, Л. Ф.** Обеспечение готовности студентов педагогических учебных заведений к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук. / Л. Ф. Квиткова, – Тюмень, 1999. – 176 с.
4. **Левитов, Н. Д.** Психология характера [Текст] / Н. Д. Левитов – М.: Просвещение, 1961.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов – М.: Русский язык, 1994. – 816с.
7. **Павлов, И. П.** Лекции по физиологии [Текст] / И. П. Павлов – М.: АМН СССР, 1952.
8. **Платонов, К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К. К. Платонов – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
9. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов – М.: Наука, 1984. – 255 с.
10. **Пушкин, В. Н.** Железнодорожная психология [Текст] / В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсесян – М., 1972. – 239 с.
11. **Сластенин, В. А.** Формирование профессиональной компетентности учителя в системе теоретических и практических занятий по педагогике [Текст] / В. А. Сластенин // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. – М., 1981. – С. 3–12.
12. **Социальная педагогика:** Курс лекций [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

Ягудин Зямил Габдулхаевич

Кандидат педагогических наук, доцент Альметьевского нефтяного института, zakon@gossov.tatarstan.ru, Казань

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА В РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ**

Yagudin Zyamil Gabdulkhayevuch

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Almetyevsk Oil Institute, zakon@gossov.tatarstan.ru, Kazan

**INTEGRAL MODEL OF FORMATION OF PEDAGOGICAL
SPACE FOR REHABILITATION WORK WITH PROBLEM
ADOLESCENTS**

Судьбы детей, относимых на традиционном педагогическом языке к трудным, не могут не вызывать всеобщего беспокойства в нашем обществе. По названной проблеме проведено значительное число исследований, издаются книги и методические пособия, проводится множество конференций и совещаний. Достаточно настойчиво работают в этом направлении образовательные учреждения, социально-реабилитационные и кризисные центры. В педагогических вузах гг. Ярославля, Бирска, Перми, Ульяновска и др. разработаны специальные обучающие программы для подготовки специалистов-девиантологов [1; 2]. При всем положительном опыте, существующем в стране по защите граждан, остро нуждающихся в социальной помощи, в том числе детей, названная проблема не теряет своей остроты и актуальности. Аргументы для такого вывода более чем очевидны.

Согласно авторитетным источникам, представляющим статистику последних лет, более 1/3 части населения России живет за чертой бедности. Не менее 25% российских семей относятся к категории малообеспеченных [3]. Как подтверждает практика, именно в семьях данного типа достаточно велик риск асоциального поведения, как родителей, так и детей. Как указывается в Концепции федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 гг. в стране проживают 29 млн. детей, из них 731 тыс. – дети сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, 676 тыс. детей, находятся в социально-опасном положении [4].

Исследователи данной проблемы обращают внимание на то, что ее решение зависит от согласованности действий целого ряда ведомств, большого отряда специалистов, обладающих профессиональными компетентностями в работе с девиантными подростками. В интересах дела очень важно, чтобы

эта согласованность не носила формального характера, но представляла собой отлаженный механизм взаимосвязанных продуктивных действий.

Разделяя данный подход, в нашем исследовании ведущей исходной позицией выступает то, что решение проблемы девиантного развития подростка требует в первую очередь стыковки и продуктивного взаимодействия многих социальных институтов, а также междисциплинарного взаимодействия и сотрудничества представителей ряда самостоятельных наук (педагогике, психологии, социологии, криминологии, права). Соответственно, такое же единство и взаимосвязанность должны сопровождать и деятельность профессионалов-практиков, непосредственно и контактно работающих с подростками девиантного поведения: школьных педагогов, психологов, социальных работников, инспекторов по делам несовершеннолетних правонарушителей, воспитателей учреждений дополнительного образования. Как показало изучение практики коррекционно-воспитательной работы, механизмы такого взаимодействия на местах пока еще не доведены до уровня эффективных последствий.

Методологической основой исследования явилась концепция социально-педагогической поддержки подростков с девиантным поведением, основанная на гуманном подходе к ним и проникнутая идеей интеграции воспитательных действий в социуме. Выделенные нами ключевые концептуальные позиции явились результатом осмысления предшествующего опыта, в частности, идей, содержащихся в трудах А. С. Макаренко; передового педагогического опыта современных воспитателей; личного опыта и теоретических положений общей концепции гуманистического воспитания подростков, превентивной психологии, зарубежных концепций преодоления девиаций на личностном уровне. Учитывая междисциплинарный характер проблемы, нами также были тщательно проанализированы современные теории политологов и правоведов, в частности, проблемы развития в системе судебно-правовой реформы в России такого её важного звена, как ювенальная юстиция.

Практическая и научная работа в этом направлении ведется достаточно давно, и, следовательно, любые предложения должны исходить из глубокого знания исходной ситуации, бережного учета существующего продуктивного опыта в этой области. Этим мы и руководствовались, приступая к разработке модели структуры осуществления социально-педагогической поддержки трудных подростков, позволяющей спроектировать действенное *воспитательно-реабилитационное пространство*.

Такая структура должна отличаться полнотой и достаточностью функций социальной и правовой защиты интересов трудных подростков; отражать механизмы координации и компенсирующего взаимодополнения различных профильных ведомств; давать представления о содержании и технологиях гуманистически ориентированной коррекционно-воспитательной деятельности.

В нашем исследовании мы исходим из того, что осуществление коррекционно-воспитательной работы, адресованной подросткам с девиантным

поведением, должно базироваться на взаимодействии между различными службами помощи детям данной категории и в режиме активного освоения воспитательных возможностей социума. Интегративную модель организации воспитательно-реабилитационного пространства мы представляем в виде структуры взаимосвязанных компонентов на четырех уровнях организации социально-педагогической поддержки подростков девиантной направленности (см. таблицу).

Интегративная модель формирования воспитательно-реабилитационного пространства в работе с трудными подростками

Концептуально-методологический уровень			
Учет социально-правовых оснований	Индивидуально-психологический подход	Социально-педагогическая поддержка	Социально-педагогическая направленность
↓			
Содержательный компонент социально-педагогической поддержки			
Банк диагностических данных	Обеспечение правовой компетенции и нравственно-нормативного поведения	Деятельностно-практический компонент	
↓			
«Агенты» деятельности по оказанию социально-педагогической поддержки			
↓	↓	↓	↓
Психолого-педагогический блок	Социально-правовой блок	Блок охраны порядка	Блок координации
Учитель-воспитатель, социальный педагог и психологи служб социальной реабилитации	Юристы-ювенологи, законодатели	Подразделения ОВД по делам несовершеннолетних, воспитатели специальных учебно-воспитательных учреждений	Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав
↓			
Технологии профилактики девиантного поведения подростка			
↓	↓	↓	↓
Технологии коррекционной и социально-педагогической работы	Технологии законотворческой деятельности в области ювенальной юстиции; защиты прав детей	Технологии уголовно-правового и исполнительного предупреждения	Технологии взаимодействия между агентами СПИ в управленческой деятельности

I уровень – концептуально-методологический – включает в себя совокупность принципов, отражающих основные положения концепции социально-педагогической поддержки трудных подростков (учет социально-правовых оснований; индивидуально-психологический подход; социально-педагогическая поддержка; социально-педагогическая направленность).

II уровень отражает содержательную сторону обеспечения социаль-

но-педагогической поддержки трудных подростков, составляя ее информативную базу: банк диагностических данных; комплект социально-правовой документации, регламентирующей профессиональную деятельность воспитателей; спектр разнообразных видов деятельности сообразно конкретным ситуациям перевоспитания.

III уровень представлен составом “актива” воспитателей, правоведов-ювенологов, инспекторов, координаторов-организаторов деятельности по оказанию социально-педагогической поддержки (“агенты” социально-педагогической поддержки).

IV уровень – технологический – включает технологии профилактической работы с девиантными подростками, соответствующие выбранному аспекту этой работы (психолого-педагогическая помощь, социально-правовое обеспечение, деятельность инспектора по ограничению и пресечению асоциальных действий несовершеннолетних, разработка программ управления перевоспитанием девиантных подростков в координационных советах и комиссиях).

Результаты экспериментальной апробации предложенной модели в работе с трудными подростками имели свою положительную динамику. При этом ключевое значение придавалось такому известному фактору, как вера в возможность исправления, которая нами сформулирована в виде тезиса о том, что даже самый «трудный из трудных» подростков должен получить свой шанс. В этом заключается глубинная суть коррекционно-воспитательной работы, в которой системно и последовательно необходимо решать многообразные задачи физического, нравственного, психического оздоровления подростков, изменения их статуса в межличностных отношениях, привития социально ценных интересов и увлечений, стабилизации эмоциональной устойчивости и др.

Библиографический список

1. **Воспитание** трудного ребенка: Дети с девиантным поведением [Текст]: учебно-методическое пособие / Под ред М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. **Клейберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения [Текст]: учебное пособие для вузов. / Ю. А. Клейберг – М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт–М», 2001. – 160 с.
3. **Доклад** Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2006 г. «Российская газета от 13.04.2007 г.
4. **Распоряжение** Правительства РФ от 26.01.2007 г. № 79-Р, «Российская газета» от 02.02.2007 г. № 22 (www.rg.ru).

Иванова Марина Михайловна

Аспирант АлтГПА, ivanovamarina82@rambler.ru, Барнаул

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В
ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
К ПРОФИЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

Ivanova Marina Mikhailovna

Post-graduate student of the Altai State Pedagogical Academy, ivanovamarina82@rambler.ru, Barnaul

**THE COMMUNICATIVE APPROACH OF FORMING
THE READINESS OF SCHOOLCHILDREN FOR SELF-
DETERMINATION AS SPECIALISTS**

В России, как и в экономически развитых странах мира, в последние годы наметилась тенденция формирования долгосрочных стратегических программ, определяющих линию развития и модернизации образовательной сферы. Базовые государственные документы «Национальная доктрина образования», «Концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе», «Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования», а также ряд постановлений правительства и решений Коллегии Министерства образования России относят к числу приоритетных направлений совершенствования российской образовательной сферы введение профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы в целях обеспечения профессиональной ориентации и самоопределения учащихся. В названных документах ставится задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

В условиях профилизации школьного образования, предпрофильная подготовка и профильное обучение являются неотъемлемой частью непрерывного образования [2]. Профильное самоопределение, являясь этапом динамичного процесса профессионального самоопределения в контексте современного образования, предполагает выбор выпускника основной школы (после окончания девятого класса) из нескольких социальных ориентаций, а именно:

– выбор профиля и соответствующего места обучения на старшей ступе-

ни школы (профильный или универсальный класс);

– возможность обучения в системе начального профессионального или среднего профессионального образования;

– доступная возможность трудоустройства.

Исходя из этого, определение профильного самоопределения должно включать все возможные варианты выбора учащихся после основного общего образования.

Профильное самоопределение – этап профессионального самоопределения, состоящий в выборе подростком профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы, иных путей продолжения образования (начального профессионального или среднего профессионального) или относительно вариантов трудоустройства.

Данный выбор требует от подростка соответствующего сформированного индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе своей траектории образования, готовности к последующей самореализации в образовательном профиле, а также профессионального самоопределения в экономических и социокультурных условиях. В связи с этим появляется необходимость в специальной подготовке учащихся к профильному самоопределению, включающему все варианты выбора после окончания основной школы [2].

Успешность профильного самоопределения связана с формированием у школьников необходимых компетенций. Формирование компетенций происходит средствами содержания образования, в результате чего у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни актуальные проблемы самоопределения.

Компетентностный подход, который распространен в современной школе, является отражением осознанной потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Такое понимание компетенции заложено в определении этого понятия, данном лабораторией дидактики. Таким образом, компетенция – это синтез традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его само-осознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности. В данной статье мы понимаем компетентность как владение, соответствующей компетенцией, т.е. совокупностью взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, отношений), устанавливаемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов для продуктивного действия с ними.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «ключевого» понятия – так как компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность

обладает интегративной природой, поскольку она интегрирует в себе тождественные знания и умения, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности.

Компетентности формируются в процессе обучения, и не только в образовательном учреждении, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается учащийся.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников, образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

Составляя перечень компетенций, необходимых для осуществления профильного самоопределения (рис. 1), мы опирались на перечень компетенций, представленных А. В. Хуторским, согласно которому, ключевыми образовательными компетенциями являются следующие: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [3].



Рис. 1. Образовательные компетенции, необходимые для профильного самоопределения

1. **Ценностно-смысловые компетенции** – компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами выпускника, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. К данным компетенциям можно отнести:

- наличие потребности в продолжении образования;
- выраженность ценностных ориентаций, связанных с профильным самоопределением;
- представленность индивидуально выраженных целей образования.

2. **Общекультурные компетенции** определяют круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир. Это компетенции связанные с:

- владением понятием «культура»;
- владением понятием «культура труда»;
- знание различных видов трудовой и профессиональной деятельности, свойственной конкретным народам.

3. **Учебно-познавательные компетенции** – совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят:

- наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала;
- знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности;
- информированность о мире профессий;
- знание о профильном обучении;
- знание своих индивидуальных особенностей;
- информационная подготовленность о способах получения профессионального образования.

4. **Информационные компетенции.** При помощи реальных объектов и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире, это:

– способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для осуществления профильного самоопределения;

– способность к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникационных технологий для достижения профессионально значимых целей;

– готовность к саморазвитию в сфере информационных технологий, необходимого для постоянного повышения саморазвития и реализации себя в профессионально-трудовой сфере;

– умение работать с различными источниками информации;

– умение анализировать и интерпретировать разные точки зрения;

– владение основами компьютерной грамотности.

5. Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия:

– способность взаимодействовать с окружающими людьми и событиями;

– наличие навыков работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе:

– способность осуществить собственную самопрезентацию (представить себя, написать письмо, анкету, заявление и др.);

– способность задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения:

– умение анализировать ситуацию на рынке труда;

– способность действовать в соответствии с личной и общественной выгодой;

– владение этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

– способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Владение способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в:

– непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения;

– знание правил личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура;

– комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности;

– способность соотносить профиль обучения и свои индивидуальные особенности;

– находить соответствие выбираемого профиля и сферы будущей профессиональной деятельности.

Предлагаемый перечень компетенций не носит законченный характер, данные компоненты находятся в постоянном развитии, отражая изменения окружающего мира.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г.: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 №1756-р [Текст] // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М., 2002. – С. 236–282.
2. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Минобразования России от 18.07.2002. № 2783 [Текст] // Официальные документы в образовании. М – 2002. – № 27. – С. 13–33.
3. **Хуторской, А. В.** Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е изд., перераб. [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

УДК 37

Калинина Галина Аркадьевна

Учитель английского языка ГОУ РМЭ «Многопрофильный лицей – интернат», соискатель кафедры начального образования Марийского государственного университета, tanjana1@yandex.ru, Йошкар–Ола

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Kalinina Galina Arkadyevna

Post-graduate student of the Mari State University, tanjana1@yandex.ru, Joshkar-Ola

THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF THE ENGLISH TEACHING

В связи с новыми тенденциями в развитии и обновлении российского образования, зафиксированных в «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» произошла переориентация цели образования на формирование и развитие ключевых компетенций учащихся, коммуникативных компетенций, в том числе. В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблеме формирования коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция – это многокомпонентное сложное социально-психологическое понятие. Сущность коммуникативной компетенции

заключается в способности организовать речевую деятельность в зависимости от задач и конкретной коммуникативной ситуации на основе приобретенных знаний, умений и навыков. Качество проявления компетенции в коммуникативной деятельности мы называем коммуникативной компетентностью.

Анализ психолого-дидактической литературы показал, что проблема формирования коммуникативной компетенции является наиболее обсуждаемой. Различные методические школы занимаются поиском путей формирования коммуникативной компетенции. Целью нашего исследования стало определение педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку.

Компетенция в иностранном языке – цель и результат специального обучения. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся в обучении иностранному языку осуществляется путем развития в совокупности коммуникативной, языковой компетенций и лингвострановедческой компетенции, которое осуществляется через ознакомление с материалом о стране изучаемого языка (см. рис. 1).

Коммуникативная компетенция объединяет четыре вида коммуникативных умений: чтение, говорение, аудирование, письмо. Под языковой компетенцией понимаются фонетические знания и произносительные навыки, рецептивные и продуктивные лексические знания и навыки, рецептивные и продуктивные грамматические знания и навыки.

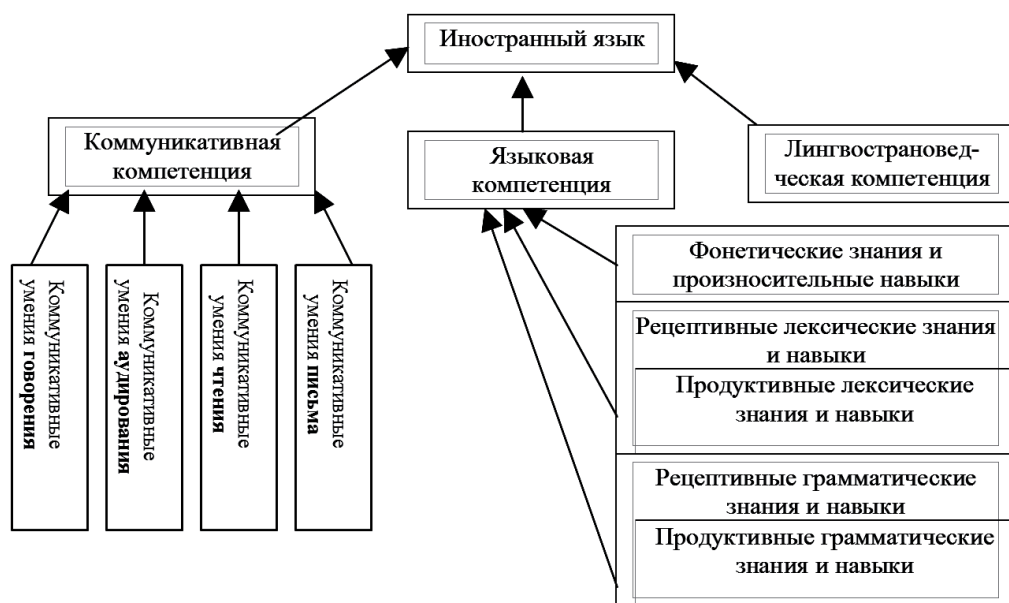


Рис.1. Виды компетенций в обучении иностранному языку

Обучение иностранному языку предусматривает усиление коммуникативной стороны обучения. Речь идет об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком. Поэтому коммуникация возможна лишь при наличии всех ключевых составляющих коммуника-

тивной компетенции. При изучении иностранных языков в основной школе (5–11 классы), в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у обучающихся всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями говорения, чтения, аудирования и письма. Анализ теоретических трудов педагогов-исследователей показал, что тема о приоритетности коммуникативных умений в процессе обучения иностранным языкам до настоящего времени является активно обсуждаемой и остается открытой. Следовательно, продолжается поиск эффективных путей по решению проблем формирования коммуникативной компетенции. Ответ на решение существующей проблемы может быть получен с помощью диагностики и мониторинга учебных умений.

Оценочные диагностические мероприятия, проведенные нами на начальном этапе исследования, определили у участников эксперимента уровень владения видами речевой деятельности на период проведения диагностических процедур. Другими словами – был проведен предварительный контроль знаний и умений для установления исходного уровня владения иностранным языком. Это помогло нам определить трудности, возникающие у учащихся в учебном процессе, выявить первоочередные задачи для последующего технологического решения.

Было установлено, что причиной низкой успеваемости по иностранному языку у учащихся старших классов, явились отсутствие и недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений аудирования. Исследования показали, что 51% из общего числа исследованных учеников хорошо владеют коммуникативными умениями аудирования, при этом у 49% учащихся совсем отсутствуют коммуникативные умения аудирования или они владеют ими очень плохо. То есть, наибольшие потери наблюдаются в аудировании иноязычной речи.

Нами было высказана гипотеза, согласно которой формирование коммуникативной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения иностранному языку будет эффективным, если создать следующие педагогические условия: актуализировать работу по формированию, развитию и совершенствованию коммуникативных умений аудирования иноязычной речи у учащихся старших классов в процессе обучения иностранному языку; определить трудности, препятствующие формированию коммуникативных умений аудирования иноязычной речи у учащихся старших классов в процессе обучения иностранному языку; разработать и использовать научно-обоснованную систему коммуникативных упражнений по аудированию иноязычной речи у учащихся старших классов в процессе обучения иностранному языку; выстроить технологию работы по формированию коммуникативных умений аудирования иноязычной речи; у учащихся старших классов в процессе обучения иностранному языку.

В последние годы проблема формирования коммуникативных умений аудирования все больше привлекает внимание педагогов, психологов, психолингвистов и методистов. Ведется серьезный теоретический поиск в изу-

чении этого сложного процесса. Формирование коммуникативных умений аудирования имеет большую значимость, так как усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание. Поэтому аудирование должно быть развито лучше других умений, но на деле аудирование вызывает большие трудности [7, с. 17].

Для успешного обучения аудированию нужна дидактическая и методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление [2, с. 227]. Одним из эффективных условий формирования коммуникативной компетенции является определение средства или инструмента, использование которого способствует качественному изменению уровня сформированности коммуникативной компетенции по иностранному языку у учащихся старших классов. Общеизвестным средством формирования знаний, умений и навыков является упражнение. Коммуникативная компетенция формируется с помощью различных коммуникативных упражнений, направленных на преодоление коммуникативных трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку. Изучая разнообразие коммуникативных упражнений и роль упражнений в процессе обучения, В.Л. Скалкин писал: «чаще всего цель на уроке не достигается именно из-за того, что нет плохих или хороших упражнений, а есть учителя, которые либо хорошо, либо неправильно их используют. Иными словами в руках мастера упражнения – «страшная сила» [6, с. 17–19].

Но использование единичных коммуникативных упражнений не может привести к высоким результатам. Следовательно, необходим более универсальный инструмент, использование которого может гарантировать достижение запланированных результатов и обеспечить эффективность обучения иностранному языку в целом. Таким универсальным средством является система упражнений. По В. А. Онищуку «умения и навыки формируются на основе выполнения определенной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения в изменяющихся ситуациях» [3, с. 113].

Под системой упражнений понимается организованная последовательность учебных действий в порядке возрастания языковой и операционной сложности и направленных на формирование необходимых навыков и умений [5, с. 115]. С нашей точки зрения, система упражнений – это организация упражнений с постепенным усложнением, взаимно связанных между собой одной темой и расположенных в определенной последовательности. Это – система, включающая достаточное количество упражнений для формирования коммуникативных умений и навыков у учащихся.

Для формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку необходимо разработать такую систему упражнений, которая, учитывая трудности в обучении, обеспечит их преодоление и приведет к достижению поставленной цели. Более приемлемым, на наш взгляд, является подход В. А. Онищука. Он был взят нами в качестве базовой с последующей адаптацией к формированию у учащихся старших классов

коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку. Дидактически целесообразная последовательность упражнений по В. А. Онищуку, принятая многими педагогами, выглядит следующим образом: предварительные, вводные, пробные, тренировочные, творческие и контрольные.

Нами были использованы коммуникативные упражнения для формирования общих аудитивных умений и навыков, используемые современными отечественными и зарубежными методистами-исследователями при обучении иностранным языкам в Америке, Англии, Германии и Франции:

1. Упражнения на преодоление фонетических трудностей восприятия;
2. Упражнения на преодоление грамматических трудностей;
3. Упражнения на преодоление лексических трудностей;
4. Упражнения на обучение восприятию речевого потока;
5. Упражнения для обучения антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации;
6. Упражнения на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления;
7. Речевые упражнения.

На все семь видов упражнений в системе диагностики была составлена матрица значений t-критерия, характеризующая взаимосвязи коммуникативных упражнений для обучения аудированию. Она рассчитывалась по программе KOR-3. Во внимание принимались данные, полученные нами при статистической обработке данных по Д. Глассу и Д. Стенли [1], если значение критерия достоверности были не меньше уровня $t = 3,82$.

Проведенный нами анализ взаимосвязи данных коммуникативных упражнений между собой показал, что почти все упражнения, использованные для организации системы упражнений, имеют связи между собой. У лексических, грамматических и фонетических упражнений существуют связи друг с другом. В то время как у упражнений на формирование и совершенствование антиципации нет связей с этими упражнениями. Вызывает тревогу отсутствие связей между упражнениями на антиципацию с фонетическими упражнениями. Практика показывает, что лексический материал учащиеся могут выучить самостоятельно, неплохо осваиваются также правила по грамматике. А вот с фонетической стороной речевой деятельности всегда бывают сложности. Отсутствие произносительных навыков и умений создают определенные трудности в понимании звучащей иноязычной речи. Большие трудности возникают у учащихся при выполнении упражнений для обучения антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации.

Следовательно, формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку, следует осуществлять на основе использования системы коммуникативных упражнений на преодоление фонетических трудностей и трудностей при обучении антиципации. Антиципация – это предвосхищение или предугадывание. Для коммуникативных умений аудирования это предвосхищение предполагаемой информации из иноязычного

текста для прослушивания. Е. И. Пассов считает, что в процессе аудирования имеет место преднастройка органов речи, что способствует возбуждению в мозгу каких-то моделей. Такая преднастройка и есть основа для функционирования механизма антиципации. Это может быть антиципация структурной стороны речи и ее содержательной стороны [4, с. 185–186].

Первыми шагами по построению экспериментальной системы коммуникативных упражнений являлись дидактическая классификация упражнений по антиципации и фонетике, их диагностический отбор и анализ взаимосвязей всех упражнений между собой. Были рассмотрены 44 коммуникативных упражнений. Перестановки и исключения упражнений, проведенные с помощью программ KOR-3 и STRUKT -17 позволили выбрать необходимые упражнения для системы коммуникативных упражнений.

Система коммуникативных упражнений должна характеризоваться стройной организацией и вести кратчайшим путем к формированию коммуникативной компетенции. Она должна строиться с учетом строгой последовательности. Стройная последовательность, точно выверенная с помощью контроля и анализа полученных результатов, ведет к повышению уровня коммуникативных умений аудирования. Это должен быть не случайный набор коммуникативных упражнений, а система, в которой коммуникативные упражнения расположены в правильной последовательности с постепенным усложнением.

По общепринятому определению, последовательность – это непрерывно следующий за другим, логически обоснованный, закономерно вытекающий из чего-нибудь. Сама последовательность предлагаемых упражнений, должна быть такой, чтобы предыдущее упражнение являлось подготовкой-подсказкой последующего, как в плане содержания, так и в плане языка.

Путем выполнения серии проверочных работ, состоявших из упражнений для формирования коммуникативной компетенции и анализа их результатов, была найдена наилучшая из всех возможных вариантов последовательность с оптимальной (наилучшей) частотой выполнения упражнений для формирования коммуникативных умений аудирования у учащихся старших классов в обучении иностранному языку.

Учет частоты коммуникативных упражнений – еще одно из требований к использованию упражнений в целостной системе. Число упражнений должно быть достаточным для достижения положительного результата.

Процесс разработки системы коммуникативных упражнений должен сопровождаться постоянным контролем коммуникативной компетенции, анализом полученных результатов, способствующим корректировать методы, приемы и формы процесса обучения.

Об эффективности системы упражнений можно судить по качеству знаний учащихся. Использование системы упражнений способствовало повышению качества знаний учащихся в экспериментальной группе с 47% до 81%. Однако, необходимо принимать во внимание, что каждый ученик индивидуален. Владение коммуникативной компетенцией в обучении инос-

транному языку будет зависеть не только от мастерства учителя, но и индивидуальных способностей и опыта каждого обучаемого. З. О. Цветкова утверждает, что овладение учащимися творческой деятельностью требует накопление опыта решения задач, обеспечивающих формирование таких черт, как самостоятельный перенос имеющихся знаний и умений в новую ситуацию, видение новых проблем в знакомых стандартных условиях, видение новой функции знакомого объекта, комбинирование ранее известных способов решения, видение альтернатив решения, видение объекта, подлежащего изучению [8, с. 64].

Большая значимость придается техническим и другим средствам обучения. Выполнение коммуникативных упражнений в создаваемой системе для формирования коммуникативной компетенции может осуществляться как через живую иностранную речь так и с использованием различных ТСО: видео- и аудиоматрифона, компьютера с просмотром и прослушиванием видео- и аудио-CD, DVD и других электронных и цифровых носителей, разнообразных дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Выбор средств обучения будет зависеть от задач обучения, уровня сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся по иностранному языку. Их использование важно на всех этапах формирования коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку.

Формирование коммуникативной компетенции у учащихся в обучении иностранному языку – процесс длительный и сложный. Он предполагает реализацию компетентностного подхода, направленного на формирование и совершенствование не одного вида коммуникативных умений, а в совокупности всех составляющих коммуникативной компетенции: коммуникативных умений аудирования, чтения, говорения и письма. Только тогда можно говорить о формировании системного набора компетенций, овладение ими в комплексе.

Таким образом, эффективность формирования коммуникативной компетенции достигается через развитие коммуникативных умений аудирования. Повышение качества знаний учащихся достигается с помощью использования научно-обоснованной системы коммуникативных упражнений, в состав которой включены упражнения на преодоление фонетических трудностей и трудностей по антиципации. Соблюдение технологии формирования коммуникативной компетенции способствует достижению положительных результатов в процессе обучения.

Библиографический список

1. **Глаас, Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Дж. Глаас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
2. **Елухина, Н. В.** Основные трудности аудирования пути их преодоления. Общая методика обучения иностранным языкам [Текст]: Хрестоматия / Н. В. Елухина / сост. А. А. Леонтьев – Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). – 360 с.

3. **Онищук, В. А.** Урок в современной школе [Текст]: Пособие для учителя В. А. Онищук –2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с. – (Б-ка зам. директора шк. по учеб.– воспитательной работе).
4. **Пассов, Е. И.** Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
5. **Серова, Т. С.** Система упражнений профессионально-ориентированного взаимосвязного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности. Учебное пособие [Текст] / Т. С. Серова, Л. В. Зайцева, Л. П. Шишкина. – Пермь, 1990.
6. **Скалкин, В. Л.** Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / В. Л. Скалкин. – М., 1983. – 128 с.
7. **Упражнения** как средства обучения [Текст]: учебное пособие. Ч. 1. / Сост. Е. И. Пассов, А. Е. Азоровская и др. Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой – Воронеж : Метод, шк. Пассова : Интерлингва, 2002. – 40 с.
8. **Цветкова, З. О.** О методике устной речи [Текст]/ З. О. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 1955. – № 4. – С. 14.

УДК 378

Федорова Татьяна Викторовна

Старший преподаватель кафедры математики, естествознания и методик их преподавания факультета начального образования ПГСГА, fnokafm@mail.ru, Самара

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ, СТРУКТУРЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ВООБРАЖЕНИЯ

Fedorova Tatiana Viktorovna

The senior lecturer of the chair of mathematics, sciences and methods of their teaching, The Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities fnokafm@mail.ru, Samara

THE ESSENCE, THE STRUCTURE, AND THE REALIZATION OF IMAGINATION

Воображение – важный психический процесс, присущий только человеку. С помощью воображения человек может изменять окружающий мир и самого себя, совершать научные открытия и создавать произведения искусства. Именно воображение во многом обеспечивает прогресс человечества, развитие и деятельность каждого человека [13, с. 160].

Воображению принадлежит огромная роль: в повседневной жизни (помогает предвидению последствий и принятию решений); в обучении (дает представить то, что человек никогда не видел); в творчестве (способствует порождению нового) [8, с. 54].

В настоящее время в философской, психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание проблеме развития воображения.

В литературе представлены разнообразные, часто противоположные точки зре-

ния на определение этого понятия.

Сточкизренияфилософиивоображениерассматривается, как психическая деятельность, заключающаяся в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом непосредственно не воспринимавшихся человеком в действительности [26].

С точки зрения психологии, воображение, в самом широком смысле слова, это всякий процесс, протекающий в образах [19].

Р. С. Немов под воображением понимает «способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им» [14, с. 220].

По определению В. В. Богословского, воображение есть психический процесс создания образов, предметов, ситуаций, обстоятельств путем приведения имеющихся у человека знаний в новое состояние [15].

И. В. Дубровина определяет воображение, как «способность человека создавать новые образы путем преобразования предшествующего опыта» [13, с. 160].

По мнению С. Л. Рубинштейна, воображение – присущая только человеку возможность создания новых образов (представлений) путем переработки предшествующего опыта, и является необходимым условием деятельности человека [22].

К. К. Платонов так определяет это понятие: «Воображение – форма опосредованного, обобщенного познания, проявления творчества как доминирующего компонента мышления, создание на основе уже имевшихся восприятий и памяти новых, ранее не известных образов, представлений и понятий» [18, с. 23].

Таким образом, существует несколько разных подходов к определению понятия «воображение»: способность человека вызвать представления в памяти, воссоздать образ; способность человека создавать новые образы путем преобразования предшествующего опыта; форма опосредованного, обобщенного познания.

Сущность воображения заключается в способности подмечать и выделять в предметах и явлениях специфические признаки и свойства и переносить их на другие предметы [13, с. 165].

В нашей работе мы будем опираться на следующие определения воображения, которые отражают все существенные признаки этого процесса.

Воображение – психический познавательный процесс, в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта, а порой и при отсутствии необходимой полноты знаний в данном вопросе (области) [10, с. 38].

Воображение как психологический процесс позволяет представить результат труда до его начала и, при этом, не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности [25].

Воображение – это аналитико – синтетическая деятельность, которая осуществляется под направляющим влиянием сознательно поставленной цели, либо чувств, переживаний, которые владеют человеком в данный момент. Чаще всего воображение возникает в проблемной ситуации, в тех случаях, когда необходимо отыскать новое решение, т.е. требуется опережающее практическое действие отражения, которое происходит в конкретно – образной форме, как результат оперирования образами [20; 29; 30].

Воображение многофункционально. Среди его важнейших функций Р. С. Немов называет следующие:

Представление действительности в образах и возможность пользоваться ими,

решая задачи. Воображение ориентирует человека в процессе деятельности – создает психическую модель конечного или промежуточного продукта труда, что и способствует их предметному воплощению. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена.

Управление психофизиологическим состоянием организма. С помощью воображения человек может влиять на органические процессы – изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Данные факты лежат в основе аутотренинга, широко используемого для саморегуляции.

При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность, регулировать свое эмоциональное состояние.

Произвольная регуляция познавательных процессов и состояния человека. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

Формирование внутреннего плана действий – способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

Планирование и программирование деятельности – составление таких программ поведения, когда проблемная ситуация не определена, оценка их правильности, процесса реализации [14, с. 225].

По мнению отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами изучения и развития воображения, оно является крайне сложным по своему составу процессом. Именно эта сложность составляет главную трудность в изучении процесса творчества и приводит часто к неверным представлениям относительно самой природы этого процесса и его характера как чего-то необычного и совершенно исключительного.

Опираясь на исследования Т. Рибо, Д. Селли, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского [2; 3; 17] о природе и механизмах воображения, мы пришли к следующим выводам:

- базой воображения всегда являются восприятия, предоставляющие материал, из которого будет строиться новое;
- затем идет процесс переработки этого материала – комбинирование и перекомбинирование. Составными частями этого процесса являются диссоциации (анализ) и ассоциации (синтез) воспринятого;
- воображение воплощается, или кристаллизуется во внешних образах.

Таков механизм творческой деятельности воображения. Элементы, из которых построены продукты воображения, взяты человеком из реальности. Благодаря мышлению и воображению человека, они подвергаются изменениям, сложной переработке и воплощаются в предметно – практической деятельности, в новых видоизмененных образах, преобразовав реальность.

Понимание механизма творческой деятельности воображения, а также способы и приемы создания образов, позволили нам выделить обобщенный операционный состав творческого воображения для того, что бы выяснить его структуру.

Рассмотрим воображение с точки зрения деятельностного подхода к обучению. С целью выяснения сущности, структуры и реализации воображения, проведем сравнительный анализ деятельности в общем виде и процесса воображения. Сравнительный анализ представлен автором в таблице.

Характеристика деятельности и воображения

Характеристики	Деятельность в широком смысле	Деятельность воображения
1	2	3
Определение понятия	Деятельность – процессы, которыми выражается активное отношение субъекта к действительности [12].	Воображение – психический познавательный процесс, в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта, а порой и при отсутствии необходимой полноты знаний в данном вопросе (области) [10]. Воображение позволяет представить результат труда до его начала и, при этом, не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности [25]. Аналитико-синтетическая деятельность воображения происходит в образной форме, как результат оперирования образами [20; 30]. Воображение – познавательный процесс, и он имеет в своей основе аналитико-синтетическую деятельность человеческого мозга. Анализ помогает выделить отдельные части и признаки предметов или явлений, синтез – объединить в новые, до сих пор не встречавшиеся комбинации [13, с. 164].
Структура деятельности	Любая деятельность включает в себя 3 звена: – мотивационно-ориентировочное; – операционное (исполнительное); – контрольно-оценочное [4; 5].	Воображение включает в себя: – Мотив: познавательная активность [6; 7]; Образы воображения могут приобретать побудительную силу, становятся мотивами поведения и деятельности [13, с.162]. – Операционный состав воображения: – Действия воображения требуют оценки, отбора, обобщения [11].
Свойства деятельности: 1. Предметность	В математике предметом деятельности являются математические объекты (числа, выражения, упражнения, фигуры), либо непосредственно воспринимаемые, либо отраженные в понятиях, представлениях.	Предметом деятельности воображения являются образы, отраженные в представлениях: – на основе воспринятой знаковой системы – чертёжа, схемы (воссоздающее воображение); – самостоятельно-созданные образы путем нового сочетания элементов (творческое воображение) [23, с. 244].
2. Целенаправленность	Цель деятельности – структурный компонент. Например, одна из целей обучения математике – овладение учащимися общими интеллектуальными умениями.	Цель воображения: создание новых образов на основе переработки и творческого преобразования имеющихся у человека образов действительности [22].

1	2	3
3. Преобразующий характер	<p>Деятельность характеризуется преобразованием своего предмета в новое состояние, раскрытием его новых свойств.</p> <p>В математике, например, это проявляется в получении других выводов об изучаемых объектах, придание им нового вида путем выполнения тождественных или геометрических преобразований, включение их в новые связи и отношения.</p>	<p>Воображение способно представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им [14].</p> <p>Основной признак процесса воображения – преобразование и переработка данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получают новые образы, впечатления [9; 21].</p> <p>Роль воображения в процессе творческого познания можно определить как один из способов использования у человека знаний для получения новых знаний, как перенос знаний из одной области в другую, свойства которой должны быть изучены для решения познавательных задач [20].</p>
Единица деятельности и результат деятельности	<p>– Действие – отдельный акт деятельности, направленный на достижение данной или промежуточной цели.</p> <p>– Действия выполняются в определенных условиях, соотносятся с целями.</p> <p>Компоненты действия называются операциями. Они реализуют действия, соотносятся с условиями выполнения действий.</p> <p>Действия и операции делятся:</p> <ul style="list-style-type: none"> – на внешние (практические), результатом их выполнения является некоторое изменение реальной действительности; – на внутренние (умственные, интеллектуальные), результатом их выполнения является изменение содержания сознания. 	<p>– Воображение – необходимый элемент творческой деятельности, познавательный процесс в условиях дефицита информации [16].</p> <p>Воображение способно оперировать образами и преобразовывать их в условиях отсутствия полноты информации, а это – основа человеческого творчества [27; 28].</p> <p>Воображение состоит из операций:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ объекта: выделение признаков объекта. 2. Расчленение признаков на существенные и несущественные в данной ситуации. 3. Абстрагирование от несущественных признаков. 4. Сравнение по сходству (сопоставление) или аналогия. 5. Оперирование образом (разные типы оперирования по И.С. Якиманской). 6. Синтез (соединение разных свойств объектов). 7. Обобщение (выбор образа). <p>Действия воображения делятся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на внешние, результатом их выполнения является создание нового образа, отличного от исходного; - на внутренние (умственные), результатом их выполнения является способность человека оперировать образами и преобразовывать их в мысленном плане

1	2	3
	<p>Внутренние действия нередко сопровождаются выполнением внешних действий.</p> <p>Способ осуществления операций, входящих в то или иное действие называется приемом выполнения действия, последовательность их реализации – процессом выполнения действия [24].</p>	<p>Приемы творческого воображения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – комбинирование; – расчленение; – акцентирование; – схематизация; – реконструкция; – типизация.
	<p>Любое действие выполняется на некотором материале – предмете действия.</p> <p>В математике это, например, некоторое математическое выражение, некоторое понятие.</p> <p>Сформировать какое-либо действие у человека – значит добиться сознательного выполнения им этого действия, и, как правило, в варьирующихся условиях [1].</p>	<p>В воображении это образ. Все преобразования выполняются, например, на математическом материале (геометрического характера).</p> <p>В образах воображения всегда есть черты различных образов, известных человеку. Но в новом образе они преобразованы, изменены, соединены в необычных сочетаниях [13, с. 165].</p> <p>Сформировать операции из состава воображения – значит добиться сознательного их выполнения, в варьирующихся условиях.</p>
	<p>Один из видов деятельности – творческая деятельность. Она характеризуется поиском, план выполнения необходимых действий и операций здесь неизвестен.</p> <p>Достижение заданной цели включает предварительное построение соответствующей ООД.</p> <p>Для развития учащихся первостепенное значение имеет включение их в творческую (эвристическую) деятельность [1; 24].</p>	<p>Воображение формируется в творческой деятельности.</p> <p>Всякое творчество невозможно без развитого воображения. Чем разнообразнее, вариативнее действия обучаемых, тем гибче, самостоятельнее их поисковая деятельность [22]. Уровень развития воображения зависит от объема знаний и от интеллектуального развития [11].</p> <p>В результате воображения создается образ или система образов, в которых реальная действительность отражается человеком в новом, преобразованном, измененном виде и содержании [13, с. 164].</p>

Составленная нами таблица результатов сравнительного анализа деятельности в общем виде и воображения показывает: воображение целесообразно понимать как деятельность; выявленный операционный состав воображения дает возможность развивать воображение в творческой деятельности (организовывать собственную деятельность субъекта); сам факт выявления конкретных операций обнаруживает принципиально новую сторону в процессе управления воображением, так как раньше считалось, что для развития воображения достаточно организовывать деятельность субъектов извне, т. е. только создавать внешние определенные условия, благодаря которым и происходит развитие воображения.

В нашем исследовании, для организации воображения, мы будем опираться не только на внешние условия для его развития, но и на операционный состав этого процесса.

Библиографический список

1. **Артемов, А. К.** Развивающее обучение математике в начальных классах [Текст]: Пособие для учителей и студентов факультетов педагогики и методики начального обучения / А. К. Артемов – Самара: 1985.
2. **Выготский, Л. С.** Воображение и развитие в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский /Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 2. – М., 1982. – С. 436–454.
3. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – С. 20.
4. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов – М., 1986. – С. 96–111.
5. **Давыдов, В. В.** Теоретико-методологические основы психологического исследования учебной деятельности [Текст] / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности дошкольников. – М.: Педагогика, 1982.
6. **Дьяченко, О. М.** О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста [Текст] / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 107–114.
7. **Дьяченко, О. М.** Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии [Текст] / О. М. Дьяченко – 1987. – № 1
8. **Заика, Е. В.** Комплекс игр для развития воображения [Текст] / Е. В. Заика // Вопросы психологии – 1993. – № 2. – С. 54.
9. **Игнатъев, Е. И.** О некоторых особенностях изучения представлений и воображения [Текст] / Е. И. Игнатъев – М., 1996. – 134 с.
10. **Конюхов, Н. И.** Игры. Обучение, тренинг, досуг [Текст] / Н. И. Конюхов – М., 1993. – С. 38.
11. **Коршунова, Л. С.** Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательной функции воображения [Текст] / Л. С. Коршунова, Б. И. Пружинин – М.: МГУ, 1989. – С. 122–138.
12. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения [Текст]: В 2 т. – Т. II. / А. Н. Леонтьев – М., 1983. – С.70–92.
13. **Младший школьник:** развитие познавательных способностей: Пособие для учителей [Текст] / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – С.160–198.
14. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: учебник для студентов высших пед. учеб. завед. В 3 кн. Кн.1. Основы общей психологии. – 2-е изд. / Р. С. Немов – М. Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.

15. **Общая психология**. [Текст] / Под ред. В. В. Богословского. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
16. **Общая психология** [Текст] / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
17. **Пиаже, Ж.** Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже – М., 1999. – 659 с.
18. **Платонов, К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К. К. Платонов – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
19. **Психологический словарь** [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
20. **Психология и педагогика** [Текст] / Под ред. В. М. Николаенко – М.: Новосибирск: 2000. – С. 57–59.
21. **Психология младшего школьника** [Текст] / Под ред. Е. И. Игнатъева – М.: 1960. – С. 128.
22. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]: В 2 т. – Т.1. / С. Л. Рубинштейн – М., 1989. – С. 344–360.
23. **Современный энциклопедический словарь** [Текст] / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Современная энциклопедия. 1984. – С. 244.
24. **Талызина, Н. Ф.** Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина – М.: Академия, 2003. – 288 с.
25. **Технология творческого мышления** [Текст] / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 495 с.
26. **Философский энциклопедический словарь** [Текст] / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М., 2000.
27. **Шрагина, Л. И.** Конструирование вербального образа как творческий процесс [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / Л. И. Шрагина – Киев, 1999.
28. **Шрагина, Л. И.** Логика воображения [Текст] / Л. И. Шрагина – М.: Народное образование, 2001.
29. **Якиманская, И. С.** Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся [Текст] / И. С. Якиманская – М.: Педагогика, 1989. – 221 с.
30. **Якиманская, И. С.** Развитие пространственного мышления школьника [Текст] / И. С. Якиманская – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК

Таги-заде Наиля Мирза-агаевна

Ассистент кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования. Факультет начальных классов. Дагестанский государственный педагогический университет, Nailya-masya@mail.ru, Махачкала

**ДИАЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ
УЧАЩИХСЯ И КАЧЕСТВА ИХ ЗНАНИЙ**

Tagi-zade Nailia Mirza-Agayevna

Assistant to the chair of theory and technologies of primary mathematical education. Faculty of primary education. The Dagestan State Pedagogical University, Nailya-masya@mail.ru, Makhachkala

**DIALOGUERITION OF TRAINING TO MATHEMATICS
IN INITIAL CLASSES OF NATIONAL SCHOOL AS
THE FACTOR OF INCREASE OF A LEVEL OF DEVELOPMENT
OF THE PUPILS AND QUALITY OF THEIR KNOWLEDGE IS
CARRIED OUT AROUND OF CONCEPT**

Рост инновационных подходов в образовательном пространстве – это реальный фактор современного обучения не только в школе, который стимулируется государством на всех уровнях власти. При этом развивается не только педагогическая наука, но и активизируется региональный компонент образования в общегосударственных стандартах. В связи с этим актуальность обновления методов и приемов обучения в общеобразовательной школе приобретает особый смысл. Развитие учащегося в процессе обучения – это одно из приоритетных направлений современного образования, это одно из условий успешной сдачи ЕГЭ при завершении учебы в общеобразовательной школе. Подготовка к такому общегосударственному экзамену должна начинаться с первых же классов школьного обучения, в частности, обучения математике. Практико-ориентированное обучение в этом плане наиболее эффективно, а осуществлению такого обучения способствует диалогизация процесса обучения, в частности, при обучении в национальной школе, где язык обучения предмету не совпадает с родным языком обучаемого.

Диалог во все времена человеческого общества был смыслом развития, понимания и прогресса, и роль диалога усилилась за последние десятилетия не только в процессе обучения, поскольку диалог способствует созданию полноценной психолого-педагогической атмосферы в познании.

Установлено, что диалог многообразно и органически связан с такими методологическими категориями психологической науки, как деятельность, общение, сознание, отношение, личность и т. д. Более того, в современной методологии диалог фактически выдвигается как новая категория, как новая реальность, которая открывает широкие перспективы развития психологической науки. Однако в прикладном плане роль диалога в процессе обучения математике исследована недостаточно, особенно в национальных окраинах России, где языком обучения является русский язык, являющийся неродным языком обучающегося. Другими словами, потенциальная возможность прикладного приложения диалога в процессе обучения математике рассматривалась локальным образом, по ряду частичных методах обучения.

Роль диалога важна именно на начальном этапе обучения математике, когда ребенок еще не раскрылся к творческому мышлению, к уверенному выражению своего отношения к окружающей природе, когда его мышление находится на начальном этапе формирования. Задача педагогической и психологической наук является раскрепощение ребенка в формировании своей речи, мышления, особенно в таком процессе, где предмет обучения выражает абстрактное суждение, что характерно математике. Сделать этот предмет не только доступным большинству учащихся, но и огромным полем для проведения рассуждений на конкретном материале.

Развитие учащихся при обучении младших школьников было предметом исследования многих педагогов и психологов, таких как В. В. Выготского, Д. Б. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Менчинской, Н. М. Скаткина, А. С. Столяра, П. М. Эрдниева и др. Выдвинутый Л. В. Занковым принцип «обучение на высоком уровне трудности» дал широкий толчок совершенствованию содержания и методов обучения на начальном этапе обучения, школьные учебники по математике для начальных классов до сих пор обновляются на основе реализации этого принципа. Однако, прикладное направление принципа «диалогизации процесса обучения» не было специальным предметом исследования в практическом плане, не говоря даже при обучении математике в национальной школе. Таким образом, противоречия: 1) между требованием общества в достижении одинакового уровня развития учащихся школы, согласно стандартам образования РФ, и невысокими результатами сложившейся практики обучения математике в начальных классах; 2) желанием родительской общественности в регионах в развитии своего ребенка в процессе обучения на том же уровне, что и в центральных областях РФ и не сложившимися для этого адекватными методами обучения математике в регионах привели нас к формулировке цели: совершенствовать процесс обучения математике в начальных классах с учетом и специфики, характерной для национальной школы, где язык обучения и родной язык ребенка не совпадают, и использовать для достижения этой цели принцип «диалогизация процесса обучения».

Поскольку реальным объектом обучения математике в начальных клас-

сах выступает работа, связанная с понятием «задача», то диалогизация процесса обучения должна опираться на процесс решения задачи и связанной с этим процессом методикой работы. Другими словами, темой исследования стала: «Диалогизация учебного процесса по математике в национальной школе как фактор развития речи и мышления учащихся».

В нашей практике мы исходили из трех этапов психологического воздействия на учащихся в процессе учебы. Г. А. Ковалев выделяет следующие этапы [1]: объектный тип, субъектный тип, интересубъектно-диалогический тип. Если первый тип характерен в основном формам и методам, ориентированным схеме «передача информации и прием информации», то второй тип воздействия на процесс учебы – это возбуждение активности учащегося, чтобы ребенок стал активным агентом усвоения знаний, выработки умений и привычек. Третий тип воздействия – это способ воздействия на ученика многообразием событий, как характерных между собой, так и воображениям ребенка. Наша задача – это переход от второго типа воздействия на третий тип, используя диалог как средство воздействия. Общение в интересубъектном учебном диалоге изменяет свои функции, и из способа передачи информации и внешнего влияния (каким оно было в объектном и субъектном обучении), оно превращается в важную цель и действительную ценность диалогического обучения. Такое учебное общение становится событийным, спонтанным, творческим, лично-смысловым. Процесс диалогического обучения – общения приобретает характер сотрудничества, самоуправления индивидуальной и коллективной ответственности, самоорганизации, самостоятельности и творчества. Таким образом, комплексное использование всех трех типов воздействия на учебную деятельность школьника, целью которого является выход на третий тип диалогизации, когда учащийся раскрывается со всех сторон участия в усвоении и закреплении материала, где диалог становится целью и общим способом активизации обучения – общения.

Обучение математике в школе, и особенно в начальных классах, ставит перед собой цель-развитие личности школьника средствами математики. Слово «развитие» во многих случаях при обучении математике понимается в смысле развития логического мышления детей. Однако, в национальной школе, где язык обучения не совпадает с родным языком школьника, языковой барьер становится некоторым «тормозом» в реализации этой задачи. Этот «тормоз» заключается в том, что желание учителя учить детей лучше не сразу реализуется из-за ограниченных речевых возможностей ученика при обучении. Следовательно, создание условий для активизации диалога между учителем и учащимися – это необходимый процесс при обучении детей младшего школьного возраста. При этом мы исходим из возможностей выбора объекта для диалогизации учебной деятельности между двумя субъектами: учителем и учащимися. В начальной школе таким объектом может служить «математическая задача», вокруг решения, которой имеется широкая возможность расширения поля диалога между этими двумя субъек-

ектами, причем этот процесс должен быть систематическим, начиная с первого же класса.

Остановимся на некоторых примерах.

Учащиеся решали на уроке задачу № 6 с. 21. (М. И. Моро и др. "Математика I", часть 2): «Павлик забил 4 гола, а Сережа – 1 гол. На сколько меньше голов забил Сережа, чем Павлик?». При решении этой задачи рождается пример: $4 - 1 = ?$ (3). Многие учителя прекращают дальнейшую работу над задачей. Такой подход мы считаем малорезультативным. Поэтому необходимо создать атмосферу непрерывной цепочки продолжения мысли, возвращаясь к решенной задаче и к ходу ее решения:

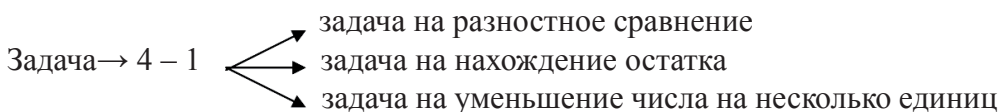
– Какой пример мы получили при решении этой задачи? ($4 - 1 = 3$). Теперь мы можем от этого примера переходить к чтению текста задачи. (Читают текст задачи).


– Кто может придумать свою задачу, решение которой приводится к примеру $4 - 1 = 3$? Учитель демонстрирует свой вариант: «У Ахмеда было 4 яблока, а у Магомеда 1 яблоко. На сколько меньше яблок было у Магомеда, чем у Ахмеда?»

Дети продолжают составлять задачи, а учитель предлагает изменить текст задачи, которая может быть не похожа на решенную. Например, такую: «У Ахмеда было 4 яблока, одно из них он съел. Сколько яблок у него осталось?» или: «У Ахмеда было 4 яблока, а у Магомеда – на одно яблоко меньше. Сколько яблок было у Магомеда?»

При такой работе с детьми, учащийся получает свободу мысли, а привязанность к учебнику, боязнь от него отступают, ученик освобождается от рамок предписаний и вступает в сферу своего видения мысли, но при этом у него сохраняется ориентир контроля над собой, над своими мыслями, которые должны отражать содержание примера ($4 - 1$). Составляя похожую задачу, учащийся сосредотачивает свое внимание на тексте первоначальной задачи, а когда он получает возможность отходить от данного текста задачи, получает простор в мышлении, и этот «поиск» ребенка в формулировке текста задачи дает ему «силу» отойти от собственной боязни и расширяет варианты формулировок текста задачи. Таким образом, школьник сталкивается с тем, что вокруг данной задачи можно вести рассуждения по составлению похожих задач и примеров, где ребенок проявляет, приводя свои примеры и задачи, диалог как между учащимися и учителем, так и между самими учащимися.

Первоначальный объект – задача – заменяется новым объектом: примером, числовым выражением, полученным при решении задачи, и это числовое выражение становится новым объектом для продолжения диалога, который получает статус более широкого объекта для расширения поля диалога.



Задача $\rightarrow 4 - 1 \rightarrow$ похожие примеры  $12 - 3$
 $18 - 5$
 $20 - 4$

Составляются разнообразные по содержанию задачи, решения которых, приводятся к тому или иному примеру.

Подобная работа при решении задачи: от задачи к числовому выражению, а от него к похожим задачам и примерам, к спектру задач разных видов – продолжается из класса в класс, от темы к теме. В процессе такой работы учащийся становится свободной личностью в своем мышлении, у него развивается не только вариативность мыслительных операций по данной модели, но и совершенствуется речь, реанимируется мышление, и ребенок попадает на поле «творческого» воображения и свободы. Школьник, мышление которого развивается в такой атмосфере, начиная с 1-го класса, становится более активным в рассуждениях не только на уроках математики, поскольку он незаметно для себя, находится во власти законов «тождества» и «достаточного основания». Он, контролируя себя данным примером, сопоставляет процесс мышления с реальностью и вариативностью раскрытия смысла примера, будто, оживляя этот пример реальным содержанием из мира его окружения.

Школьники, привыкшие к такой учебной деятельности, чувствуют себя комфортно в раскрытии своих мыслей при составлении как похожих, так и обратных задач. В частности, решив задачу, например, в III кл. № 6, стр. 81 (часть 2): «В машину погрузили 9 бидонов с молоком, по 40 литров в каждом. Когда часть молока отвезли в детскую больницу, в машине осталось 4 бидона. Сколько литров молока отвезли в больницу?» Решив эту задачу,

1) $9 - 4 = 5$ (бид.)

2) $40 \cdot 5 = 200$ (бид.) и записав ответ, учащиеся возвращаются к решению, и записывают решение в виде выражения: $40 \cdot (9 - 4) = 200$.

Составляют свои задачи по образцу этого примера, затем похожие примеры и задачи к новым примерам:

$50 \cdot (40 - 35)$; $20 \cdot (12 - 3)$ и т. д.

«Привезли 40 мешков муки по 50 кг в каждом. После продажи муки в 1-ый день на следующий день оставалось 35 мешков. Сколько килограммов муки продали в 1-ый день? По второму примеру: «В машине было 12 ящиков яблок по 20 кг в каждом. Когда в одном ларьке выгрузили часть ящиков, в машине осталось 5 ящиков. Сколько килограммов яблок привезли в первый ларек?»

Фиксация математических фактов и закономерностей в словесной форме (комментарии, выделение своих версий, пониманий и т. д.), способствует не только активизации учебной деятельности, но и развитию речи, мышления, воображения ребенка. Школьник втягивается в диалогическую деятельность со своими товарищами и учителем. В этих случаях стремление

учителя к направлению работы по овладению языковыми умениями обеспечивает оптимальное взаимодействие русского и родного языков. В частности, в тексте задачи сказано: «по 40 л в каждом бидоне». Этот оборот речи в переводе на Дагестанские языки имеет свою специфичную эквивалентность, без пояснения которого на родном языке его понимание не мыслимо, качество восприятия смысла текста будет страдать. Значит, диалогизация в наших условиях включает и отрывки речи и на родных языках. Поэтому учитель, гоняясь за охватом большего объема материала за короткое время, приносит больше вреда учебному процессу, не надо сжимать «словесную ткань» до минимума, а дать учащимся возможность выражать мысли различными оборотами речи, а затем предложить им более приемлемый вариант, отражающий конкретный смысл.

Таким образом, семантический анализ учебного материала включает в себя много стадий, начиная от раскрытия взаимосвязи между текстом задачи и числовым выражением, являющимся ее решением, заканчивая разветвлением смысла числового выражения аналогичными выражениями и составлением серии задач по нему.

Учащиеся с большой увлеченностью составляют числовые выражения по образцу данного примера. Например, задание: «составить три примера, похожих на пример $(17 - 12) \cdot 6$ » откликнулся почти весь класс, и выполнили задание за 3-4 минуты, а составление текста задачи, решение которой приводилось бы к такому примеру, носил характер активного углубления в «поиск» ответа на такой вопрос. Оказывается, в итоге, у многих учащихся рождается свой задачник, заполненный текстами «собственного производства».

При такой постановке и проектировании учебного процесса, начиная с 1-го класса на уроках математики, формируется учебная деятельность учащихся, где происходит обеспечение творческой самореализации и учителя, и учащихся, повышается качество образовательного процесса, и главное, развитие личности достигает желаемого уровня, поскольку «образовательный процесс формируется при активном диалоге между двумя субъектами на основе рассматриваемого учебного материала, принимая этот материал за объект для развертывания широкого диалога, за начало отсчета мысли и понимания сути такого диалога». [2. с. 38] Более того, учащиеся воспринимают факт в различных проявлениях, выражаемый в содержании задач.

Качество знаний учащихся экспериментальных классов значительно повысилась по сравнению с учащимися контрольных классов, в процентном отношении это отличается на 20–25%, а по умению выражать мысль, смелость в высказывании своих мнений и так далее учащиеся контрольных классов намного отстают от своих сверстников в экспериментальных классах. Был предложен ряд вопросов, в частности:

1. Составь как можно больше задач по выражению $7 - 2 = ?$
2. Составь к данной задаче обратные: «Утром дети съели 5 яиц, к обеду съели еще 7 яиц. На сколько дней хватит 30 яиц при такой норме расхода?»

3. Составь 3 задачи, похожие следующей: № 12 стр. 75 (IV кл. 2 часть) «В комнате длиной 8 м, а шириной на 2 м меньше длины, надо покрасить пол. Сколько для этого понадобится краски, если расходовать по 150 г. на 1 м²?»

Предлагались эти задания в IV классе (контрольном и экспериментальном). В контрольном классе первое задание выполнили 7 человек из 25, а в экспериментальном – 15 из 22 учащихся. Второе задание соответственно выполнили 2 из 25, и 13 из 22. Третье задание выполнили 5 из 25, и 16 из 22.

Более того, во временном отношении на выполнение задания предлагался один урок.

Таким образом, гипотеза была оправдана не только выполнением этих заданий, но и в любом соревновании между экспериментальным и контрольным классами при одинаковых условиях в одной и той же школе.

Библиографический список

1. **Ковалев, Г. А.** Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия [Текст] / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии: 1987. – № 2. – С. 11–49.

2. **Шихалиев, Х. Ш.** Таги-заде Н. М. Диалогизация содержания обучения математике в I – IV классах как одно из средств развития речи и мышления детей.– статья [Текст] / Х. Ш. Шихалиев // Начальная школа. – 2009. № 5. – С. 38–40.

УДК 371.13(47)

Ковель Марина Ивановна

Методист центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, kovelmi@mail.ru, Красноярск

Глинкина Галина Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, glinkina@cross-ipk.ru, Красноярск

Зорина Валентина Лазаревна

Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая центром «Теория и технология Способа диалектического обучения», Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, sdo@cross-ipk.ru, Красноярск

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ
У УЧАЩИХСЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ И
САМООЦЕНКИ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ
ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Kovel Marina Ivanovna

Methodologist of centers «Theory and technology Method of dialectic teaching», Krasnoyarsk regional institute raising the level of one's skill and professional retraining worker education kovelmi@mail.ru, Krasnoyarsk

Glinkina Galina Vasilrevna

Candidate pedagogic of science, docent of centers «Theory and technology Method of dialectic teaching», Krasnoyarsk regional institute raising the level of one's skill and professional retraining worker education glinkina@cross-ipk.ru, Krasnoyarsk

Zorina Valentina Lazarevna

Candidate pedagogic of science, professor, manageress of centers «Theory and technology Method of dialectic teaching», Krasnoyarsk regional institute raising the level of one's skill and professional retraining worker education sdo@cross-ipk.ru, Krasnoyarsk

**THE PREPARATION OF THE TEACHER FOR FORMATION
OF OBJECTIVE ESTIMATION AND SELF-ESTIMATION
OF THE STUDENTS AS ONE OF ACTUAL PROBLEMS OF THE
MODERN PEDAGOGICAL VOCATIONAL TRAINING**

Одной из актуальных проблем российского образования является его качество, необходимое как выпускнику школы, так и студенту, который придет в недалеком будущем на производство, в науку, сферу услуг. Процесс обучения в школе – это процесс постоянного и ежедневного оценивания и

выпускник педагогического университета (молодой учитель) должен быть не только высококвалифицированным специалистом, но и компетентным в вопросах оценки и самооценки. Так как самооценка представляет собой сложноструктурированную систему, то учитель должен знать ее компоненты (структура самооценки представлена единством двух компонентов – когнитивного и эмоционального).

Для того чтобы сформировать у учителя объективную самооценку и способность развивать такую же самооценку у учащихся, необходима специальная подготовка работников как общего, так профессионального образования. К сожалению, в системе профессионального образования учителей не уделяется достаточного внимания сущности объективной (материализованной) самооценки, условиям и средствам ее формирования. Подтверждением этому являются результаты анкетирования, проведенного нами среди учителей – слушателей курсов повышения квалификации: 56% учителей отождествляют понятия оценка и отметка; 36% учителей определили оценку как словесную форму оценивания; 12% – как количественное и качественное отношение к результатам учащихся; 4 % – как качество знаний; 4% – как оценивание в виде цифры; 20% – как оценивание в баллах; 24% – затруднились ответить. Отметку понимают 50% учителей как оценивание в баллах; 16% – как итог оценивания, занесенный в журнал; 8% – как то, что надо отметить; 16% – как числовой эквивалент; 2% – как результат работы; 8 % затруднились ответить. Самооценку 48 % учителей представляют как процесс оценивания самого себя; 16% – как умение оценивать свою работу; 24% – как оценивание результатов индивидуального труда; 12% – как умение видеть себя в развитии. Анализ анкет также показал, что лишь 25% учителей всегда применяют самооценку в учебном процессе, 57% – эпизодически, а 18% не используют. Несомненно, что подготовка учителя к формированию у учащихся объективной (материализованной) самооценки является актуальной проблемой в современном педагогическом профессиональном образовании.

Исторический и логический анализ понятия «объективная (материализованная) самооценка», проведенный при изучении научной литературы, позволил выявить различные подходы ученых, как к содержанию понятия, так и к способам формирования у учащихся объективной самооценки.

В психологической литературе самооценку определяют как форму отражения отношения к себе; личностное суждение о собственной ценности; позитивную или негативную установку на себя [3, с. 98].

Р. Бернс, ссылаясь на Куперсмита, называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости. Самооценка – это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду. Примерно такого же определения придерживается Розенберг, для него это – позитивная или не-

готивная установка, направленная на специфический объект, называемый «Я». Человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован в работах Кули и Мида. Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер [1, с. 36, 37].

А. И. Липкина рассматривает самооценку личности как «самоотношение» и полагает, что «усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом, как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности». С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из компонентов самооценки. В самооценке отражаются представления ребенка как об уже достигнутом, так и том, к чему он стремится, проект его будущего – пусть еще несовершенный, но играющий огромную роль в саморегуляции его поведения в целом и учебной деятельности в частности. Особенно важно учитывать самооценку ребенка. Как и все в нем, она еще только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению [7, с. 7–10].

Как в начальных, так и в старших классах несогласие учащихся с оценкой, выставленной учителем, возникает главным образом тогда, когда ученик считает, что его труд недооценили. Анкетирование, проведенное нами среди учащихся девятых классов, подтвердило это, выявив, что 46% учащихся не желают ходить в школу из-за необъективной оценки их знаний и умений учителем.

Младший школьник, пишет А. И. Липкина, оценивает свою работу вложенным в него трудом. Степень старательности, с которой выполнялась работа, затраченное время особенно глубоко запечатлеваются в сознании ребенка. Если это отношение и труд остаются незамеченными (даже тогда, когда выставленная учителем оценка объективно является правильной), у ученика возникает чувство обиды, допущенной по отношению к нему несправедливости [7, с. 37]. Поэтому навыки оценки и самооценки необходимо формировать у детей как можно раньше, в дошкольном возрасте.

Психолог Л. И. Божович, опираясь на исследования Е. И. Савонько, считает, что формирование самооценки тесно связано с процессом развития самосознания, которое особенно интенсивно осуществляется в подростковом возрасте. Именно в этом возрасте дети особенно часто начинают ориентироваться не только на оценку их окружающими людьми, сколько на самооценку, поэтому в этот период у них особенно интенсивно формируется

чувство собственного достоинства, самоуважения, стремление отвечать не только требованиям окружающим, но и своим собственным требованиям к себе. В связи с этим подросток в известной степени эмансипируется от непосредственного влияния взрослых, и его поведение, а тем самым и развитие начинают все больше и больше определяться внутренними условиями: ценностями, которые он усвоил, образцами, на которые он ориентируется, сформировавшейся самооценкой. В период подросткового возраста возникает новый уровень самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т. е. стремлению проявить себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию [2, с. 54, 107]. Данные качества личности можно успешно формировать на уроках, создавая условия для развития умений объективно оценивать себя и других на основе диалектического подхода к процессу оценивания.

Роль учителя в выставлении объективной оценки и формировании у самого ученика способности к самооценке велика. Формирование адекватной самооценки у учащихся происходит быстрее, если учитель привлекает учеников к оценочной деятельности, обучает их приемам самоконтроля с младшего школьного возраста. Начиная с первого класса, ребенок должен учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Для формирования самооценки мало включить учащихся в оценочную деятельность. Необходимо вооружить их теми критериями, руководствуясь которыми они будут осуществлять оценку и самооценку. Учитель может и должен обеспечить ребенку такой путь к усвоению преподаваемых в школе формальных знаний, который не наносил бы вреда его самооценке.

Необходимо учитывать, что самооценка возникает задолго до того, как ребенок впервые переступает порог школы. Ее характер, обусловленный факторами семейного воспитания, в школе проявляется, делается очевидным. Но школа неизбежно становится источником нового опыта, который, в конечном счете, не может не повлиять на дальнейшее развитие самооценки [1, с. 248].

Вопросы формирования у учащихся объективной самооценки знаний неоднократно поднимались в нормативных документах [6; 9; и др.], однако в программах повышения квалификации решение данной проблемы не было отражено. Проанализировав программы повышения квалификации работников образования за период с 1991 по 2007 гг., нами было установлено, что есть специальные программы, содержащие вопросы оценки, однако они не предусматривают изучение нормативных документов, указывающих на необходимость формирования объективной (материализованной) самооценки у учащихся [8; 9], отсутствуют темы, раскрывающие условия и средства формирования объективной самооценки.

Решить данную проблему формирования у учащихся адекватной само-

оценки, на наш взгляд, возможно при освоении учителями теории и технологии Способа диалектического обучения (авторы: А. И. Гончарук, В. Л. Зорина; патентное свидетельство № 126 Международного центра педагогического изобретательства от 19.03.1996 г.), который основан на мысли как средстве сознания, сложной кооперации как высшей форме труда, на самопринуждении как высшей степени естественного принуждения и предполагает новые учебные отношения, заключающиеся в выведении преподавателя из учебного процесса за счет передачи учащимся (студентам) логической и исполнительской функций труда полностью, а управленческой – частично [4, с. 56].

В Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования разработана программа «Теория и технология Способа диалектического обучения» (144 часа), в содержании которой предусматривается изучение сущности оценки и самооценки, особенности реализации в учебном процессе. При этом особое место занимают лабораторно-практические занятия, способствующие «выходу образовательного процесса на уровень сложной кооперации» и наиболее яркому проявлению диалектики труда [4, с. 126].

К профессиональной образовательной программе «Диалектика учебного процесса» для слушателей дополнительного и профессионального образования разработана программа модуля (72 часа) и пособие «Оценка и самооценка в учебном процессе» [5]. Программа содержит три взаимосвязанных блока: философско-методологический, раскрывающий единство отметки (количество) и оценки (качество); психолого-педагогический, выявляющий условия становления личности; частнодидактический, аргументирующий логико-дидактические основы реализации в учебном процессе материализованной самооценки.

Важным направлением обучения, согласно Болонскому соглашению, подписанному Россией 19 сентября 2003 г., является введение в учебный процесс высшей школы кредитной системы оценки знаний и контроля качества образования. В связи с этим программа содержит не только вопросы, касающиеся сущности рейтинговой оценки знаний в целом и ее особенностей в системе Способа диалектического обучения, но и вопросы, раскрывающие формы организации аудиторной и внеаудиторной работы, позволяющие слушателям не только адекватно оценивать все операции индивидуального труда и определять уровень своих достижений, но и организовать аналогичную работу со своими учащимися, что будет способствовать развитию профессиональной компетентности в области формирования объективной (материализованной) оценки и самооценки.

Библиографический список

1. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс перевод с англ. общая редакция и вступительная статья к.п.н. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.

2. **Божович, Л. И.** Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности: Под ред Д. И. Фельдштейна [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
3. **Захарова, А. В.** Структурно-динамическая модель самооценки [Текст] / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 90–99.
4. **Зорина, В. Л.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: монография [Текст] / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Красноярск: Сиб ГТУ, 2001. – 160 с.
5. **Ковель, М. И.** Диалектика учебного процесса. Модуль «Оценка и самооценка в учебном процессе»: учебное пособие к профессиональной образовательной программе «Диалектика учебного процесса» для слушателей системы основного и дополнительного профессионального образования / М. И. Ковель, В. Л. Зорина, Г. В. Глинкина. – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 180 с.
6. **Концепция модернизации российского образования** на период до 2010 года [Текст] – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.
7. **Липкина, А. И.** Самооценка школьника [Текст] / А. И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
8. **План-график** повышения квалификации работников образования [Текст] / Главное управление образования администрации Красноярского края; Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования. – Красноярск: ККИПКРО, 1991 – 2007 гг.
9. **Сборник** нормативно-правовых и учебно-методических документов в сфере дополнительного профессионального образования педагогических работников [Текст]. – М.: Изд-во Госуд. академии инноваций, 2002. – 418 с.

УДК 37.011.33

Репина Надежда Анатольевна

Старший преподаватель кафедры педагогики МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», nadia@terminomika.ru, Новокузнецк

АНАЛИЗ ЯЗЫКА НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Repina Nadezhda Anatolyevn's

The senior instructor of the department of pedagogy, [MAOU] of DPO "the college for advanced training", nadia@terminomika.ru, Novokuznetsk

LANGUAGE ANALYSIS WITH HIGH SCHOOL STUDENTS STUDYING ECONOMICS

Специальное изучение языка на неязыковых предметах может показаться лишним и даже странным. Между тем после того, как мы стали вводить в содержание обучения старшекласников лингвистический анализ экономических текстов, понимание ими изучаемого предмета заметно улучшилось. Возможно, при изучении естественных наук вопросы языкознания не так важны. Язык наук о природе, а также математики – это однозначные точные определения (термины), адекватные аксиомы, логика, гипотезы, законы, доказательства. Совсем другая ситуация в общественном знании, в том числе в экономике. Как шутят сами экономисты, *экономика – это единственная сфера деятельности, в которой можно разделить Нобелевскую премию, утверждая прямо противоположное... Как Мюрдаль и Хайек, например.*

Некоторые даже считают, что такова специфика знаний об обществе: неточность, множественность мнений, неоднозначность выводов. И диагностируют это как «гуманитарное мышление», противопоставляя его естественнонаучному.

Действительно, есть такие вопросы, на которые нет точных ответов. Их не относят к научным. Например, на вопрос о том, какие будут цены, наиболее точный ответ: ожидаются колебания. Однако на многие вопросы об обществе могут быть даны вполне недвусмысленные научные ответы. Но для того чтобы разобраться, какие это вопросы и ответы, необходимо особенно тщательно поработать с языком, речью, текстами. Такая работа позволяет одновременно не просто понять текст, но и отделить научные утверждения в экономических текстах от встречающихся там ненаучных.

Мы не будем описывать методику такой работы, то, *как* мы это делаем. Мы остановимся на содержании обучения, то есть *чему* мы учим детей, *что*, какие вопросы языкознания являются предметом обсуждения, диалога ученика и учителя на уроках экономики. Именно в диалоге учителя и ученика создаётся

содержание обучения, «живое знание», осмысление текста [1; 2; 3; 4]. Работа с текстом, его языком являясь основанием, поводом для диалога, даёт богатые возможности для понимания предмета через понимание друг друга, и наоборот – понимание друг друга через понимание текста. Диалог начинается с вопроса. Если вопрос не исходит от учеников, учитель создаёт обстоятельства, провоцирующие вопросы.

Для понимания текста, прежде всего, необходимо знание слов, его составляющих, их значений. Старшеклассникам известно, что слова обычно имеют много значений, но в науке есть термины, значение которых ограничено аксиомами, определением. Опираясь на опыт школьников, на уже имеющиеся у них знания, мы выясняем значение изучаемых слов. Затем следует найти смысл этих слов по контексту.

Значение слова часто теряется в глубинах истории. Вот слово «экономика». Старшеклассники сразу определяют, что оно не русское, не славянское. У большинства детей *экономика* ассоциируется с *экономией*, *бережливостью*. Поиски истоков непосредственно в словарях или по подготовленным учителем материалам, приводят к древним грекам, к Ксенофону и его «Экономии» – «Домострою» [5, с. 197–262]. Знакомство с содержанием работы Ксенофонта убеждает в том, что первоначальное значение слова соответствовало его смыслу: Ксенофонт изобрел это слово для науки о хозяйстве, о том, как рачительно, то есть экономно вести своё хозяйство. Сравнение древнегреческой «экономики» с «экономикой» в современных учебниках и других учебных текстах (заметим, что учебными эти тексты становятся благодаря именно этой работе) приводит к выводу, что сегодня это слово имеет иное значение или «более широкий смысл» [6, с. 5], чем во времена его появления. Более того, оно стало многозначным. Современные значения узнаем из словарей или учебников экономики [7, с. 15]. При этом обнаруживаем, что в одном тексте в разных предложениях это слово используется в разных значениях без пояснения, и понять его можно лишь по контексту.

После обнаружения того факта, что слово *экономика* не всегда имеет значения, которые даны в словаре: наука, общественное хозяйство или совокупность производственных отношений – уместно перейти к выяснению смысла этого слова в контексте. И тут оказывается, что слова *экономика*, *экономический* могут иметь очень много смыслов: производство (производственный), деньги (денежный), люди, правительство, население (народ, граждане), предприниматели, хозяйство, множество хозяйств и др. И не всегда можно точно определить смысл этого слова по контексту. Слово *экономика* оказывается не менее запутывающим, чем слово *социальный*, о котором Ф. А. фон Хайек писал, что оно «вероятно, стало самым бестолковым выражением во всей нашей моральной и политической лексике» [8, с. 197], и поэтому он «дал себе зарок никогда не употреблять слов “общество” (society) или “социальный” (social) [8, с. 189]». При обнаружении многочисленных смыслов слова «экономика» дети часто сами делают вывод, что лучше его не использовать, если хочешь ясности, а заменять соответствующими синонимами.

Может показаться, что лингвистический анализ занимает неоправданно много времени, но по мере изучения курса старшеклассники привыкают внимательнее относиться к словам и уже сами проводят разбор слов, часто – во время выполнения домашнего задания. Так выясняется, что многозначны, по меньшей мере – двусмысленны, самые важные экономические слова: *социальный* (общественный и дружеский), *общественный* (относящийся к обществу и публичный), *монополия* (торговля одного и исключительное право одного на торговлю), *конкуренция* (торговое соревнование и борьба, где все средства хороши), *совершенная конкуренция* (соперничество многих и идеальная состязательность), *собственность* (имущество и границы), *стоимость* (ценность, значимость и затраты, издержки), *рынок* (торгующие люди и пространство, на котором торгуют), *государство* (организация и страна), *ценность* (значимость, важность и средства, блага) [9, с. 316]. В учебных текстах не всегда можно понять, в каком значении употреблено то или иное слово, поэтому здесь необходима совместная работа учителя и ученика.

Помимо полисемии в экономических текстах обнаруживаются плеоназмы и множество высказываний в переносном смысле. Бывает, что старшеклассники выявляют это сами. Но обычно первый раз на это обращает внимание учитель. «Социальная структура общества», «денежные средства», «долговые обязательства», «частная собственность», «валютные ценности», «процесс деятельности» – эти и другие излишества встречаются практически во всех учебниках. Некоторым детям нравятся плеоназмы. Например, при анализе рынка как обмена (не места) эти дети полагают, что чем больше, длиннее определение, тем оно лучше, «научнее». Из предложенного учителем списка определений они выбирают самое длинное: «Рынки представляют собой... социальный институт, предназначенный для согласования принципиально противостоящих друг другу в отношении уровня цен оферентов и консументов. При этом каждый участник этих процессов (здесь следует добавить: если не учитывать неравенство доходов) является равноправным с другими, никто не имеет власти над другими и нет никакой вышестоящей инстанции, которая заботилась бы о согласовании интересов, не забывая при этом собственные интересы» [Определение Штоббе (1975); цит. по: 10, с. 30]. Мы выясняем значения всех слов в этом определении, в том числе иностранных *offerer* (оферент, лицо, делающее предложение; продавец, производитель) и *consumer* (потребитель, покупатель), осмысливаем их, рисуем картинку, образ, иногда схематично на доске. После этого непременно кто-нибудь из учащихся говорит: «Так это же то же самое, что и вот это определение: “рынок – это торгующие, обменивающиеся своим имуществом люди”». Обобщение важнейших признаков изучаемого феномена приводит к хорошему, то есть точному и короткому определению.

Переносный смысл экономических высказываний не только дети, но и взрослые часто не видят, настолько они привычны. Вот определение рынка, которым часто пользуются учителя: «Рынок – это система, управляемая соотношением спроса покупателей и предложения продавцов»... Метафора в

нём не сразу распознается. Только при попытках найти эту самую *систему*, которая управляется спросом и предложением, дети вдруг видят, что это высказывание определяет рынок в переносном смысле. В экономических текстах часто встречаются механические, биологические, физиологические и другие метафоры. Очень важно их распознавать, чтобы понимать буквальный смысл изучаемого. С другой стороны, для преодоления стереотипных тропов полезно предложить учащимся придумать свои метафоры для экономических понятий.

Проблемам языка обществоведов Хайек посвятил целую главу своей книги, назвав её «Наш отравленный язык» [8, с. 184–205]. Он рассмотрел и двусмысленность в терминах, и невразумительность понятия «общество», и разрушительное употребление прилагательного «социальный», и проявление в языке анимистического мышления. «Мы будем плодить и увековечивать ошибки до тех пор, – писал Хайек, – пока не перестанем пользоваться языком, несущим в себе ошибочные теории» [8, с. 186]. Ошибочность теорий проявляется в языке. Изменение языка, привнесение в него большей ясности позволяет преодолевать ошибочные взгляды.

В работе со словами используются все известные операции мышления: сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Старшеклассники учатся мыслить на специфическом материале – текстах про общество. И хотя для мысли всё равно, о чём думать – её законы одинаковы для любого предмета, перенести эти законы с одного предмета на другой детям не всегда под силу. Исследование языка помогает старшеклассникам перенести свои навыки мышления из естествознания и математики в обществоведение. Дальнейшая работа с языком, во время которой вводятся основные понятия и аксиомы об обществе [11, с. 107–114], убеждает учащихся, что об обществе можно мыслить и говорить так же научно: логично, ясно и точно – как и о природе. Некоторых старшеклассников это вдохновляет на самостоятельные исследования и написание работ по анализу дефиниций. Так у Антона Андреева получилась серьёзная работа «Анализ понятия “цена” в экономических учебниках», Анна Южанина исследовала «Образы рынка в современных учебниках» (эти работы школьников можно прочитать на сайте: <http://www.terminika.ru>), Денис Зенчук проанализировал определения товара в экономических учебниках [12].

Итак, введение в содержание образования лингвистического анализа, анализа текстов делает язык науки об обществе для старшеклассников ясным и понятным. В этом, по словам А. И. Герцена, и заключается главная задача педагогики.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. **Библер, В. С.** От наукоучения к логике культуры [Текст] / В. С. Библер. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 926 с.

3. **Зинченко, В. П.** Живое знание: психологическая педагогика [Текст] / В. П. Зинченко. – Самара: 1998. – 296 с.
4. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: «Академия», 2000. – 240 с.
5. **Ксенофонт.** Домострой / Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – М.: «Наука», 1993. – 379 с.
6. **Автономов, В. С.** Введение в экономику [Текст]: Учебник для 10, 11 кл. общеобразоват. учрежд. 6-е изд. / В. С. Автономов. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 256 с.
7. **Липсиц, И. В.** Раскрывая тайны экономики [Текст] / И. В. Липсиц, Л. Л. Любимов, Л. В. Антонова – М.: «Вита-Пресс», 1994. – 320 с.
8. **Хайек, Ф. А.** Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма [Текст] / Ф. А. Хайек. – М.: Изд-во «Новости» при участии изд-ва «Catallaxu», 1992. – 304 с.
9. **Репин, Е. Н.** Задачник по экономике и праву (терминомике) [Текст] / Е. Н. Репин, Н. А. Репина – Новокузнецк: ИПК, 2009. – 334 с.
10. **Ламперт, Х.** Социальная рыночная экономика. Германский путь [Текст] / Х. Ламперт. – М.: «Дело», 1993. – 224 с.
11. **Репин, Е. Н.** Деньги. Фиаско экономических объяснений [Текст] / Е. Н. Репин, Н. А. Репина – Новосибирск: Артель «Напрасный труд», 2007. – 120 с.
12. **Кожурина, Л.** Дни точного учебного языка [Текст] / Л. Кожурина // «Первое сентября». – 2007. – № 3.

УДК 37.032

Инкина Светлана Геннадьевна

Аспирант кафедры психолого-физиологических основ физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, ink_sv@mail.ru, Новокузнецк

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Inkina Svetlana Gennadevna

The post-graduate student of the Psychology and Physiological foundation of Physical education of the Kuzbass State Pedagogical Academy, ink_sv@mail.ru, Novokuznetsk

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF READINESS OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO ACTIVITY SELF-CONTROL

В настоящее время российская педагогическая наука и практика ориентирована как на развитие самой личности, так и на ее подготовку к определенной предметной и профессиональной деятельности. Не вызывает сомнения, что психологическими предпосылками превращения индивида в

личность являются способность в овладении своим поведением и в формировании внутренней саморегуляции деятельности.

По мнению О. А. Конопкина, саморегуляция у определенного количества детей до поступления в школу, а также в период обучения в начальной и средней школе часто не достигает удовлетворительного уровня [4]. Несмотря на то, что в психологии и психофизиологии накоплен большой опыт изучения проблемы саморегуляции человека, эта проблема остается достаточно актуальной в педагогике. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что одной из главных причин разных проявлений «неготовности» детей к школе, трудностей в поведении и непосредственно в учении, является несформированность саморегуляции.

Среди параметров личностного развития, на которые опирается обучение в первом классе можно выделить следующие: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задание, предлагаемое в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемые задания по зрительно воспринимаемому образцу. Фактически эти параметры и являются тем нижним уровнем актуального развития саморегуляции младших школьников.

Учитывая вышесказанное, возникает противоречие между требованиями к младшим школьникам, предполагающими наличие достаточно высокого уровня развития саморегуляции и неразработанностью организационно-педагогических условий ее формирования.

В связи с этим, формирование готовности младших школьников к саморегуляции выступает одной из наиболее общих и постоянных педагогических задач не только обучения и воспитания, но и осознанного самообразования и самовоспитания. Однако в педагогике проблема формирования саморегуляции недостаточно изучена и требует особого внимания в силу того, что существенные предпосылки ее формирования могут быть сформированы уже в младшем школьном возрасте.

Методологическим основанием нашего исследования избран системный и субъектно-деятельностный подходы. Опираясь на системный подход, мы, вслед за О. А. Конопкиным и др., рассматриваем формирование саморегуляции личности как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных элементов, тесно функционирующих между собой [5]. Структурно-функциональная модель процесса осознанной саморегуляции состоит из шести взаимосвязанных компонентов: принятая субъектом цель деятельности, модель значимых условий деятельности, программа исполнительских действий, система субъективных критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека.

С позиции системного подхода невозможно обойти вопрос о взаимосвязи физического, психического и социального аспектов в целостном развитии личности. Индивидуальное развитие личности вызывается взаимодействием его физических, когнитивных и психосоциальных особенностей [6].

Так, физическое развитие наряду с ростом и изменением тела человека включает физическое здоровье и двигательные навыки. Когнитивное развитие включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем. Также охватывает изменения, происходящие в восприятии, памяти, воображении, речи и др. Психосоциальное развитие отражает особенности развития личности и межличностных отношений, которые взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения «Я-концепции», эмоций и чувств, а с другой стороны, формирование социальных навыков и моделей поведения. Очевидно, что между обозначенными областями развития существует сложное взаимодействие, следовательно, процесс развития личности представляет собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носит целостный характер.

Применение субъектно-деятельностного подхода к изучению проблемы формирования саморегуляции личности, согласно позиций Л. С. Выготского, В. А. Иванникова, А. Н. Леонтьева и др., обусловлено тем, что саморегуляция выступает неотъемлемым компонентом всех видов деятельности и напрямую связана с развитием личности [2; 3; 7]. При этом основными характеристиками субъектной активности являются ее творческий характер, способность изменять окружающий мир (активность) и способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации [12].

В психологическом словаре «деятельность» определяется как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [14].

Общепсихологическая теория деятельности, сформированная в отечественной психологической науке трудами многих ученых, но, прежде всего С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, раскрывает деятельность, во-первых, как сложный процесс, несущий в себе те внутренние движущие противоречия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности, ее развития. Во-вторых, определяет механизмы развития деятельности, как условия формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности, в частности перестройки потребностей, порождения новых потребностей, изменения их иерархии. Поэтому изучение особенностей движения, изменения деятельности как способа ее существования, по мнению Д. И. Фельдштейна, выступает условие определения путей, механизмов становления личности в онтогенезе [15].

Анализируя традиционную структуру деятельности, А. М. Новиков акцентирует внимание на том, что особое место в структуре деятельности занимают те компоненты, которые в случае индивидуального субъекта

называются саморегуляцией, а в случае коллективного субъекта, коллективной деятельности – управлением [11]. Рассматривая человеческую деятельность, как сложную систему, И. И. Мазур отмечает, что понятие среды является важнейшей категорией системного анализа. В связи с этим, среда (внешняя среда) определяется как совокупность всех объектов/субъектов, не входящих в систему, но изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение меняются в результате поведения системы [9].

Соотношение понятий «деятельность» и «саморегуляция» позволяет нам выделить ключевые моменты: понятие «саморегуляция» и «деятельность» адекватны понятию система; отсутствие или несформированность какого-либо структурного звена создает разрыв в «кольце» регуляции, делая ее неполноценной; саморегуляция является неотъемлемым компонентом всех видов деятельности человека и является условием ее осуществления; способность к осознанной саморегуляции является психологическим критерием человека как субъекта деятельности; основными принципами саморегуляции и деятельности являются системность, активность, осознанность.

Рассматривая проблему субъектности, отечественные ученые отмечают, что одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека, является его произвольная осознанная активность, обеспечивающая достижение принимаемых человеком целей. В понятии «субъект» акцентируется активное, деятельностное начало человека, реализуя которое он осуществляет свои реальные отношения с действительностью (К. А. Абульханова, 1973; Б. Ф. Ломов, 1984 и др.).

Критерием субъекта, по мнению О. А. Конопкина, является общая способность к саморегуляции произвольной активности, проявляющаяся прежде всего в инициативно-творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать при этом нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действия и т. п. [4].

На основании психологического анализа целостного становления личности младших школьников мы выделяем основные три вида активности: познавательная активность, двигательная активность, социальная активность.

По мнению В. Д. Небылицына, понятие «активность» объединяет в себе группу личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность индивида к эффективному освоению внешней действительности, при этом такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном, либо в социальном плане [10]. В контексте нашего исследования формирование саморегуляции рассматривается в процессе взаимодействия видов деятельности, присущих младшим школьникам, а именно: двигательной, игровой, учебной, общении.

Исследования по изучению условий и факторов, влияющих на поведение и деятельность младших школьников, ведутся достаточно активно в психологической науке. Большинство авторов придают первостепенное значение

развитию саморегуляции как общей способности к учению (Е. Б. Мамонова, Н. Л. Росина, О. В. Дрокина и др.). Во всех психологических исследованиях разработаны и предлагаются к реализации коррекционные и тренинговые программы по формированию саморегуляции младших школьников. Однако, мы придерживаемся точки зрения О. А. Конопкина в том, что задача формирования саморегуляции является педагогической и требует решения. Следует обратить внимание на то, что работ, посвященных формированию саморегуляции младших школьников в педагогической практике, нами обнаружено крайне мало (Н. Г. Ермохина, Л. В. Сафонова, А. П. Щербак).

Значимым для нас является диссертационное исследование Н. Г. Ермохиной по воспитанию умения саморегуляции поведения у младших подростков. Под умением саморегуляции поведения, автор понимает готовность подростка к сознательному управлению своим поведением и деятельностью в межличностном взаимодействии без посторонней помощи и руководства на основе усвоенных знаний и опыта о культуре поведения и психологическом состоянии внутреннего мира человека. Однако, по нашему мнению, процесс воспитания умения саморегуляции поведения необходимо начинать уже в начальной школе.

Особую значимость для нашего исследования представляет работа А. П. Щербака, в которой рассматривается развитие саморегуляции собственной активности детей средствами физического воспитания. Учитывая, что саморегуляция развивается под влиянием умственного и нравственного воспитания, автором разработана педагогическая технология физического воспитания, в ходе реализации которой осуществлялась последовательная ориентация на четко определенные цели и критерии их достижения, охватывающие познавательную и эмоционально-ценностную области саморегуляционной активности детей. Мы согласны с мнением А. П. Щербака, что переход от репродуктивных методов физического воспитания к проблемно-поисковым методам, соответствует условиям и требованиям развития саморегуляции.

Интерес представляет диссертационное исследование Л. В. Сафоновой, посвященное воспитанию эмоционального саморегулирования младших школьников. По мнению автора, эмоциональное саморегулирование как интегральная характеристика личности представлена в единстве эмоционального устремления, эмоциональной рефлексии, самооценки. С точки зрения Л. В. Сафоновой, интерес к обучению младших школьников способам эмоционального саморегулирования усиливается в том случае, если сам школьник, его родители и педагог являются активными субъектами этого процесса.

Анализ изученных работ указывает на позитивные тенденции к разработке проблемы формирования саморегуляции младших школьников в педагогике. При этом большинство исследований посвящено изучению частных аспектов регуляции (эмоциональное регулирование, регуляция поведения и отдельных видов деятельности и др.). Однако эти исследования не позволяют определить основные направления по формированию готовности младших школьников к саморегуляции деятельности.

Учитывая, что саморегуляция формируется в деятельности, необходимой предпосылкой установления динамического равновесия в системе «деятельность – саморегуляция» выступает именно готовность к саморегуляции, которая формируется в начальной школе.

Принимая во внимание вышеперечисленные точки зрения, мы рассматриваем готовность младших школьников к саморегуляции деятельности как сложное динамическое психическое образование, являющееся результатом, как внутренних процессов, так и внешних педагогических воздействий (воспитание и обучение), оказывающим влияние на успешность учебной деятельности и общения.

Рассматривая готовность младших школьников к саморегуляции деятельности как интегральное качество личности, проявляющееся в способности прогнозировать и регулировать эмоциональное состояние, деятельность и поведение в соответствии с внешней инструкцией и внутренней самоорганизацией, мы выделили ее основные структурные компоненты, которые взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Потребностно-мотивационный компонент ставил перед собой целью создание у младших школьников положительной мотивации, четкой мотивационной установки на успех. Психофизиологический компонент предусматривал осведомленность младших школьников о перспективах своего развития, о необходимости учета индивидуальных особенностей в деятельности. Показателями являются особенности адаптации и работоспособности. Эмоциональный компонент заключался в формировании способности регулировать эмоциональные проявления. Уровень развития эмоционального компонента показывает характер социальных контактов и стереотип эмоционального реагирования. Когнитивный компонент предусматривал формирование системы знаний о способах самопознания, о путях сохранения здоровья через саморегуляцию своей деятельности. Деятельностный компонент предполагал формирование практических умений младших школьников к осуществлению разных видов деятельности. Знания и умения, уровень развития психических процессов младших школьников сами по себе еще не обеспечивают успешности деятельности. Показатели данного компонента: осознание и принятие цели, умение практически реализовывать цель, самоорганизация деятельности. Оценочно-рефлексивный компонент направлен на формирование способности анализировать свои действия, поступки, эмоциональные состояния. Показателем данного компонента являлись уровень самоконтроля и самооценки, способность к осуществлению рефлексии.

Разработанная нами диагностическая программа позволила определить уровень развития компонентов готовности младших школьников к саморегуляции деятельности (табл. 1). Интерпретация количественных показателей компонентов саморегуляции осуществлялась с помощью оценочной шкалы, ранжирующей уровни ее развития: 0 – 0,9 балл – очень низкий уровень; 1,0 – 1,6 балл – низкий уровень; 1,7 – 2,2 балл – средний уровень; 2,3 – 3,0 балл – высокий уровень.

Средние значения уровня сформированности готовности младших школьников экспериментальной и контрольной групп к саморегуляции

Группы учащихся	Компоненты готовности к саморегуляции					
	Потребностно-мотивационный	Эмоциональный	Оценочно-рефлексивный	Психофизиологический	Деятельностный	Общая СР
ЭГ (n=56)	1,8±0,12	1,77±0,05	1,27±0,04	1,57±0,07	1,78±0,05	1,64±0,04
КГ (n=49)	1,71±0,13	1,78±0,05	1,33±0,05	1,59±0,06	1,72±0,06	1,63±0,05
Достоверность различий между группами	T=0,50; P>0,05	T= - 0,12; P>0,05	T= - 0,86; P>0,05	T= - 0,22; P>0,05	T=0,75; P>0,05	T=0,19; P>0,05

В исследовании приняло участие 105 учащихся начальных классов. Сравнение данных экспериментальных и контрольных групп по критерию Стьюдента выявило их однородность на исходном этапе педагогического эксперимента. Из табл.1 видно, что уровень сформированности оценочно-рефлексивного и психофизиологического компонентов находится на низком уровне. Отмечен средний уровень сформированности эмоционального, потребностно-мотивационного и деятельностного компонентов младших школьников как экспериментальной, так и контрольной групп. По результатам диагностики можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности готовности к саморегуляции, характеризующейся низкой работоспособностью, трудностями в адаптации, неустойчивостью познавательных интересов, недостаточными умениями управлять собственными эмоциями, неспособностью организовывать свою деятельность и осуществлять рефлексию.

Исходя из того, что формирование саморегуляции является важнейшим результатом психического развития человека, определяющим его субъектное становление и жизнедеятельность в целом, нами была разработана организационная модель формирования готовности младших школьников. Рассматривая процесс формирования готовности младших школьников к саморегуляции как сложную многоуровневую педагогическую систему, как составную часть общеобразовательного процесса школы, мы предполагаем реализацию трех этапов (рисунок).

На первом исследовательско-поисковом этапе осуществлялась разработка структурно-функциональной модели формирования готовности к саморегуляции, диагностика актуального уровня развития саморегуляции, составление индивидуального профиля с целью разработки психолого-педагогических программ сопровождения и оптимизации процесса обучения.

На втором организационно-исполнительском этапе разрабатывался комплекс мероприятий поэтапной реализации программы развития саморегуляции, предусматривающий взаимодействие всех субъектов ВОП.



Организационная модель формирования готовности младших школьников к саморегуляции

При этом, фундаментальным фактором перехода школы в режим развития является освоение эффективного способа организации познавательной деятельности и общения, а именно переход от внешне- к внутренне мотивированной деятельности, от монологического общения к диалогическому, от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным.

На третьем аналитико-прогностическом этапе проводилась повторная диагностика, составление индивидуального профиля уровня развития саморегуляции младших школьников с целью оценки эффективности программы, прогноза развития и обучения обучающихся, разработки дополнительных мероприятий и внедрение их в план работы начальной школы.

Таким образом, среди позитивных потенциальных возможностей психического развития в младшем школьном возрасте важная роль принадлежит формированию готовности к саморегуляции как важнейшего компонента учебной деятельности. В связи с этим, важной педагогической задачей является создание организационно-педагогических условий для формирования готовности младших школьников к саморегуляции как предпосылки возникновения осознанной саморегуляции и, вместе с тем, успешной адаптации и осуществления учебной деятельности.

Библиографический список

1. **Абульханова, К. А.** О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова. – М., 1973
2. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский. – М. – 1983. – 368 с.
3. **Иванников, В. А.** Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – М.: МГУ. – 1991. – 142 с.
4. **Конопкин, О. А.** Осознанная саморегуляция как критерий субъектности [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34
5. **Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин – М.: Наука, 1980. – 240 с.
6. **Крайг, Г.** Психология развития: пер. с англ [Текст] / Г. Крайг. – СПб., 2000
7. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. – 1972. – 575 с.
8. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов – М., 1984. – 444 с.
9. **Мазур, И. И.** Управление проектами. Справочное пособие [Текст] / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро и др. – М.: Высшая школа, 2001.
10. **Небыллицын, В. Д.** Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В. Д. Небыллицын – М.: Наука, 1976. – 336 с.
11. **Новиков, А. М.** Методология учебной деятельности [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
12. **Ошанин, Д. А.** Предметное действие как информационный процесс [Текст] / Д. А. Ошанин. // Вопросы психологии. 1970. – № 3. С. 34–50.
13. **Поташник, М. М.** Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) [Текст] / М. М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

14. **Психологический словарь** [Текст] / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-ое изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 95

15. **Фельдштейн, Д. И.** Психология становления личности [Текст] / Д. И. Фельдштейн – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

16. **Ермохина, Н. Г.** Воспитание умения саморегуляции поведения у младших подростков [Текст] / Н. Г. Ермохина. – Дисс... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 165 с.

17. **Сафонова, Л. В.** Педагогические условия воспитания эмоционального саморегулирования младших школьников в учебной деятельности [Текст] / Л. В. Сафонова. – Дисс... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 249 с.

18. **Щербак, А. П.** Развитие саморегуляции собственной активности детей средствами физического воспитания [Текст] / А. П. Щербак. – Дисс... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 170 с.

УДК 37.013.43

Еремеевская Ирина Давыдовна

Кандидат педагогических наук, доцент центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, ere5711@yandex.ru, Красноярск

Глинкина Галина Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, glinkina@cross-ipk.ru, Красноярск

**К ОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ
ПЕДАГОГИКИ И КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ
СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Eremeevskaya Irina Davidovna

Candidate pedagogic of science, docent of centers «Theory and technology Method of dialectic teaching», Krasnoyarsk regional institute raising the level of one's skill and professional retraining worker education, ere5711@yandex.ru, Krasnoyarsk

Glinkina Galina Vasil'evna

Candidate pedagogic of science docent of centers «Theory and technology Method of dialectic teaching», Krasnoyarsk regional institute raising the level of one's skill and professional retraining worker education glinkina@cross-ipk.ru, Krasnoyarsk

**TO THE QUESTION OF REALIZATION OF INTERRELATION
OF PEDAGOGICS AND CULTURE ON BASIS OF THE METHOD
OF THE DIALECTIC TRAINING**

Проблема взаимосвязи педагогики и культуры есть следствие глубоких изменений в духовной и материальной сферах развития российского общества. Анализ многочисленных публикаций, посвященных данной проблеме, свидетельствует о том, что многообразие взглядов на реализацию культурологического подхода в образовании, которое, по Гессену [1; 22], является предметом педагогики, порождено многообразием смыслов, вкладываемых как в понятие культура, так и в понятие образование. Неоднозначность определений, в свою очередь, оставляет открытым вопрос о первичности понятий: педагогика в культуре или культура в педагогике?

Пытаясь дать ответ на этот вопрос, мы использовали в качестве теоретических оснований Способ диалектического обучения (Авторы: А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, патентное свидетельство Международного

центра педагогического изобретательства № 126 от 29.03.1996 г.), требующий, прежде всего, раскрывать понятия по содержанию.

Традиционно понятие «образование» трактуется как совокупность систематизированных знаний и связанных с ними умений и навыков, полученных в результате обучения в специальных заведениях или путем самообучения (самообразования) [4, с. 7]. В научной литературе обнаруживается два противоположных подхода к определению понятия «образование». Одни рассматривают его как процесс (Н. В. Савин, И. Т. Огородников, П. И. Пидкасистый), другие – как результат (И. А. Каиров, В. А. Сухомлинский). Мы рассматриваем данное понятие с диалектических позиций: образование есть и процесс, и результат усвоения человеком теоретических знаний, умений и навыков.

Один из авторов СДО А. И. Гончарук писал: «Проникновение человека в бесконечный и многообразный окружающий мир представляет собой единство логического и чувственного познания как единство противоположностей: мир науки посредством понятий и мир искусства посредством образов. Наука открывает тайны природы, а искусство – духовный мир человека. Понятие и образ представляют собой единство противоположностей тех средств, с помощью которых человек, словно ключами, открывает для себя окружающий мир и свободно ориентируется в нем, одновременно преобразуя его и себя [3, с. 28–29].

Чтобы понять, каким образом образование связано с культурой, необходимо выявить сущность (структуру) понятия «культура». У разных авторов можно обнаружить самые различные подходы к определению данного понятия. В БСЭ культура определяется как исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Е. Л. Фейнберг в качестве структурных элементов культуры выделяет науку и искусство: «Наука и искусство – крайние, полярные сферы культуры, которые с необходимостью должны сблизиться, слиться в единое знание, чтобы сформировать целостное, системное восприятие мира; у искусства и науки есть общая функция – познавательная (отражать жизнь)» [9, с. 95]. Эту же мысль в метафорической форме высказывает академик К. Скрябин, утверждающий, что «научное познание и художественное (образное) являются родными сестрами единой матери – Культуры» [6, с. 87].

В. Л. Зорина в своем диссертационном исследовании пишет: «Культура составляет содержание образования посредством единства системы понятий (науки) и системы образов (искусство)» [4]. Однако современное образование, к сожалению, пока еще не является таким единством, что негативно сказывается на качестве образования, как на уровне общего образования, так и профессионального.

Главную цель культуры А. В. Птушенко видит в формировании духовного мира человека, его мировоззрения (логическая картина мира) и мироощущения (эмоциональная картина мира). За первое отвечает наука, за

второе – искусство. Искусство и Наука – равноуровневые и равнозначные подсистемы Культуры, это два способа познания мира. Различие между ними только в принципе подачи результата освоения мира [7, с. 57]. Автор приводит убедительный пример того, что в поиске научной истины ученый испытывает эмоции, подчас более сильные, чем переживает художник. Но когда ученый формулирует результат, он отбрасывает все личное, оставляя только внелично проверяемый «сухой остаток» – объективную суть явления. «Мало кого интересует, что переживал А. Эйнштейн, когда искал основы мироздания. А весь результат вошел в формулу: $E = mc^2$. Эта формула говорит сама за себя, она имеет самодовлеющее значение, абсолютно не зависящее от личности своего создателя» [7, с. 57; 2, с. 29].

Если культура есть, с одной стороны, «совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении» [5, с. 268], а с другой стороны, (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда [10, с. 292], то учебный процесс необходимо должен отражать культуру, представляющую собой единство противоположностей – науки и искусства (логическое познание и художественное, образное).

Поэтому «образование по существу своему не может быть никогда завершено», поскольку его задачей является приобщение человека к культурным ценностям, процесс создания которых также бесконечен. «Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [1, с. 35]. По справедливому утверждению С. И. Гессена, образование есть не что иное, как культура индивида [1, с. 38]. Сходную точку зрения обнаруживаем и у В. А. Сухомлинского: «Образование – ... единство развитых чувств и развитого ума» [8, с. 4].

Итак, понятие и образ являются, с одной стороны, противоположными элементами системы знаний, элементарными средствами противоположных ступеней познания – логического и чувственного, а с другой – элементарными единицами науки и искусства, которые, в свою очередь, представляют собой диалектические противоположности культуры. Поэтому культура составляет содержание образования посредством единства системы понятий (науки) и системы образов (искусство)». Если проблема образования есть проблема культуры, то очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет к отрицанию образования [1, с. 38].

Таким образом, вопрос о первичности культуры и педагогики нельзя решить однозначно, поскольку между ними обнаруживается диалектическая зависимость. По прямой связи первична культура, которая должна реализовываться в образовательном процессе через единство науки и искусства, через единство их структурных элементов: понятия и образа. По обратной же связи первично образование, поскольку при реализации прямой связи оно становится духовным достижением человечества, отражением его подлинной культуры.

К сожалению, в реальном учебном процессе единство науки и искусства в большинстве случаев остается в категории «должное», а не «сущее».

Проблема реализации взаимосвязи (единства) понятия и образа в учебном процессе решается при внедрении Способа диалектического обучения (СДО), позволяющего реализовать диалектику ступеней познания (чувственное познание – логическое познание), а значит, соединить в учебном процессе науку и искусство (понятие и образ) [3; 4; 2].

Для выявления диалектической взаимосвязи между понятием и образом в содержании любой учебной дисциплины авторами СДО разработан современный дидактический инструментарий познания:

- сборник понятий,
- сборник словесных образов.

Использование данных сборников в учебном процессе позволяет учителю осуществить переход от «лоскутных» знаний к системному изучению окружающей действительности.

Американский нейропсихолог, профессор Стэнфордского университета К. Прибрам отмечал тесную связь понятий и словесных образов: «Образ – это форма познания, опосредствованная речью (вербальной или невербальной) на основе логических операций, которые выполняются нервной системой – мозгом. Словесные образы отражают систему логических связей между предметами, запечатленными в речи (понятиями). Они кодируют информацию, поступающую в мозг, и запечатлевают ее в памяти» [2, с. 63].

В логике, как правило, отмечается, что существенные признаки понятий обладают особым свойством: каждый из существенных признаков, отдельно взятый, должен быть совершенно необходим, а все признаки, вместе взятые, должны оказаться достаточными для того, чтобы отличать определяемый предмет от всех других однородных предметов. Роль существенных признаков часто выполняют словесные образы, которые возникли на первом этапе выведения содержания понятия. Далее эти образы закрепляются в науке, сохраняя за собой постоянное значение, и переходят в статус понятия.

В словаре литературоведческих терминов словесный образ раскрывается как всякое выражение, придающее речи наглядность, красочность, конкретность. Слово, по мнению И. С. Якиманской, обязательно участвует в построении образа. В образном мышлении словесный образ, являясь средством выражения, интерпретации умственных действий, не формируется как продукт пассивного отражения, созерцания объектов действительности, он в отличие от понятия, как своеобразный луч, избирательно фиксирует своим содержанием не только свойства, признаки объектов, которые необходимы и значимы, но и эмоционально-оценочное отношение к ним [2, с. 65]. П. П. Блонский в своих трудах рассматривает роль словесных образов с психологической точки зрения и утверждает, что словесные образы действуют на память как условные раздражители, поэтому присутствие словесных образов в учебном материале способствует, с одной стороны, его лучшему запоминанию учащимися, что вызвано возникновением осознанных ассоциаций и связей, с дру-

гой, – легкому воспроизведению благодаря тем же ассоциациям и связям, что в совокупности предотвращает зубрежку [2, с. 81].

В процессе диссертационного исследования, проведенного под руководством В. Л. Зориной, были получены результаты частотного анализа использованных в учебниках словесных образов. Оказалось, что каждое изучаемое понятие «сопровождается» словесными образами, причем чаще всего используются метафоры (50%) и эпитеты (29%), остальные составляют меньшую часть: олицетворения – 7%, антитеза – 8%, сравнения – 3%, другие словесные образы (гипербола, литота, перифраза, оксюморон и т. д.) – 3% [2, с. 82]. Однако, наличие словесных образов в учебных текстах еще не обеспечивает прочное усвоение учащимися знаний, необходима система работы (заданий), позволяющая выявлять не только взаимосвязь понятий и образов, но и их роль в осознании сущности понятий, а также механизм образования словесных образов, сопровождающих понятия, и перехода в статус понятий. Так, учитель, работающий в системе СДО, обязательно выведет учащихся на исследование, в процессе которого у них возникнут вопросы-суждения (*Чем объяснить, что одни части речи называют самостоятельными, а другие – служебными? В каком случае понятие «сопровождается» таким словесным образом, как антитеза? Каким образом олицетворение «глагол играет роль сказуемого» характеризует данное понятие? Вследствие чего эпитеты чаще всего используются в качестве видов понятия? и др.*). Поиск учащимися ответов на данные вопросы и формулирование их в виде умозаключений дают возможность устанавливать связи между понятиями и словесными образами, т. е. наукой и искусством, задействовав все естественные средства познания (язык, чувства и мысли).

Как уже отмечалось, для выявления взаимосвязи понятия и словесного образа в содержании любой учебной дисциплины целесообразно разрабатывать сборники понятий и сборники словесных образов. Сборник понятий имеет структуру, отражающую единство противоположностей: содержание понятия и его объем, т. е. качество и количество, и позволяет раскрыть систему понятий (знаний) по определенной теме. Структура сборника словесных образов включает два основных элемента – понятие и словесный образ, который в свою очередь состоит из единичного (конкретного) словесного образа, его вида и способа выражения – формы [2, с. 69, 71]. Данный современный дидактический инструмент познания разрабатывается не только сотрудниками центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», но и слушателями курсов – учителями начальных классов и учителями-предметниками, что позволяет им оптимально структурировать предметное содержание как отдельных уроков, так и тем, разделов и даже всего курса в целом.

Учитель, овладев алгоритмом разработки сборников понятий и сборников словесных образов, а затем вооружив данным умением учащихся (студентов), с одной стороны, осуществляет переход от системных знаний учителя к системным знаниям учащихся, с другой стороны, реализует взаимосвязь науки и искусства в содержании учебной дисциплины.

Библиографический список

1. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / И. С. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. **Глинкина, Г. В.** Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний на основе Способа диалектического обучения в процессе повышения квалификации [Текст]: Диссертация ... канд. пед. наук / Г. В. Глинкина – Чита: ЗабГГПУ, 2007. – 231 с.
3. **Гончарук, А. И.** Концепция школы XXI (диалектика учебного процесса) [Текст] / А. И. Гончарук. – Красноярск: КГУ, 2002. – 68 с.
4. **Зорина, В. Л.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения [Текст]: Монография / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 160 с.
5. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст]: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов. – Екатеринбург: Урал – Советы («Весть»), 1994. – 800 с.
6. **Особенности языка** научной литературы (Романо-германская филология) [Текст] / отв. ред. докт. филол. наук В. Н. Ярцева. – М.: Наука, 1965. – 196 с.
7. **Птушенко, А. В.** Знание и культура в контексте отношений государства и общества [Текст] / А. В. Птушенко // Родительское собрание. – 2002. – № 4. – С. 44–60.
8. **Сухомлинский, В. А.** Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе [Текст] / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
9. **Фейнберг, Е. Л.** Искусство и познание [Текст] / Е. Л. Фейнберг // Вопросы философии. – 1976. – № 7. – С. 93–108.
10. **Философский** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 612–614.

Жураковская Вера Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания технологии и предпринимательства КузГПА, gvera66@mail.ru, Новокузнецк

ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Zhurakovskaya Vera Mikhailovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of theory and methods of teaching technology and business, gvera66@mail.ru, Novokuznetsk

TECHNOLOGIES AND RECEPTIONS OF FORMATION CONCEPTUAL THINKING OF PUPILS

Формирование у детей понятий и обобщений, по мнению В. В. Давыдова, «считается одной из главных целей школьного преподавания... Овладеть понятием, значит овладеть всей совокупностью знаний о предметах, к которым относится данное понятие. Чем больше мы приближаемся к этому, тем лучше мы владеем данным понятием. В этом и заключается развитие понятий, которые не остаются неизменными, а меняются в своем содержании по мере расширения знаний»... [1, с. 19]. Усвоение понятий, как считает Э. Г. Гельфман, это форма познавательной деятельности, посредством которой происходит овладение каждым учеником культурно-теоретического опыта человечества [2, с. 3]. Поэтому формирование понятийного мышления учащихся является непреходящей задачей учителя, тем более что проблема разработки приемов и технологий его формирования не исчерпала себя.

В трудах философов и логиков Е. К. Войшвилло, А. Д. Гетмановой, Д. П. Горского, Е. А. Иванова, Н. И. Кондакова, М. С. Строговича и других раскрывается сущность понятия, анализируется его логическая структура, выявляется связь понятия с другими формами мышления. Сущность понятия в психологии изучали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубенштейн, А. А. Смирнов, М. А. Холодная. Проблемы формирования понятийного мышления у учащихся в процессе обучения нашли свое отражение в работах психологов и дидактов Г. А. Буткина, И. А. Володарской, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. А. Гусева, Э. Г. Гельфман, В. В. Давыдова, В. А. Далингера, Г. И. Железовой, О. Б. Епишевой, Л. В. Занкова, Е. Н. Кабановой-Миллер, Ю. М. Колягина, Н. А. Менчинской, Н. В. Метельского, Л. Ф. Пичурина, А. А. Смирнова, Г. И. Саранцева, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой, М. Н. Шардакова и др.

Для современной практики обучения особый интерес представляют положения Л. С. Выготского, согласно которым перестройка всей интеллектуальной

деятельности подростка, а также существенные изменения содержания его сознания в целом связаны с образованием понятий, так как благодаря понятиям подросток начинает понимать связи, отношения явлений, следовательно, постигать закономерности, управляющие действительностью; происходит расширение среды сознания подростка, перестройка («интеллектуализация») элементарных познавательных функций на основе их синтеза с функцией образования понятий; происходит адекватное и полное усвоение исторически сложившегося опыта человечества; благодаря *формированию понятийного мышления (владению понятиями)* содержание мышления становится внутренним убеждением подростка, его интересом, желанием и намерением; с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, познание внутренней действительности, мира собственных переживаний [3, с. 71]. Таким образом, формирование понятийного мышления способно обеспечить возможность понимания объективного мира, других людей, самого себя. Развитие понятийного мышления дает возможность упорядочить, анализировать и систематизировать полученную информацию, относить ее к известным категориям, а также делать выводы и заключения [23].

Под понятийным мышлением М. А. Холодная понимает высшую форму словесно-логического мышления; как способность к понятийному отражению, как высшую стадию интеллектуального развития [4, с. 119]. Теоретическое понятийное мышление определяют как мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях [5].

Понятийное диалектическое мышление Г. И. Железовская определяет как мышление, которое осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, от низшего к высшему, от простого к сложному, от сущности первого порядка к сущности второго порядка и так далее – без конца [6, с. 88].

В логико-философской литературе выделяют следующие функции научных понятий:

1) гносеологические функции понятия: функция концентрации, или уплотнения знаний, функция овладения объективным знанием, обеспечения прогресса науки. Признаки, которые раскрываются в определении понятия, являются сгустком, узлом, в котором в свернутом виде сохраняются и передаются накопленные педагогические знания. Из свойства понятия – концентрировать знания вытекает другая функция: они являются тем самым средством овладения объективным знанием, обеспечения прогресса науки;

2) логические функции педагогических понятий. В одном случае движение мысли, приводящей к принципиально новым результатам, происходит на основе имеющихся понятий, в их пределах, а в другом – с опорой на предшествующие понятия. Происходит скачок в движении мысли – образование новых понятий [6, с. 26–28].

Для успешного усвоения понятий в процесс их формирования, как считает А. В. Усова, должны быть включены следующие этапы:

1) чувственно-конкретное восприятие, осуществляемое в различных условиях: наблюдение, просмотр и т. д.;

2) выявление общих существенных свойств класса наблюдаемых объектов;

3) абстрагирование, как отделение существенного от несущественного;

4) определение понятия через род и видовое отличие;

5) уточнение и закрепление в сознании существенных признаков понятия.

Решение этой задачи достигается организацией специальных групп упражнений: по варьированию несущественных признаков; по дифференцировке (отграничению) сходных понятий; применением контробраза;

6) установление связи данного понятия с другими понятиями (ранее усвоенными);

7) применение понятий в решении задач учебного характера;

8) классификация понятий с целью уточнения, обобщения знаний о связях и отношениях группы уже сформированных понятий, упорядочения и систематизации накопленных знаний;

9) применение понятия в решении задач творческого характера, установление связей между понятиями различных систем (разделов), предметов;

10) обогащение понятия подразумевает выявление новых существенных свойств (сторон) объектов, отражаемых в сознании с помощью данного понятия;

11) вторичное более полное определение понятия на основе усвоения новых признаков понятия, отражающих существенные стороны (свойства) объектов;

12) опора на данное понятие при усвоении нового понятия;

13) новое обогащение понятия;

14) установление новых связей и отношений данного понятия с другими [7, с. 3–14].

Г. А. Буткин, И. А. Володарская, Н. Ф. Талызина, рассматривая проблему формирования научных понятий, предлагают другой подход, выделяя такие этапы формирования научных понятий:

1. Определение и выделение учащимися свойств предмета, предполагающее сопоставление данного предмета с другими предметами, выделение общих и отличительных свойств; существенных и несущественных свойств; выделение в понятии необходимых, достаточных, необходимых и достаточных свойств. Необходимые свойства понятия это те, которые обязательно имеются у всех предметов, относящихся к данному понятию, а также у некоторых предметов, относящихся к противоположному понятию того же рода. Достаточные

свойства понятия это те, которые присущи некоторым предметам, относящимся к данному понятию, и не присущи ни одному предмету, относящемуся к противоположному понятию того же рода. Необходимые и достаточные свойства понятия это те, которые обязательно имеются у всех предметов, принадлежащих к этому понятию, и не имеются ни у одного предмета, принадлежащего к противоположному понятию того же рода. Отсутствие одного из указанных свойств понятия или сразу всех приводит к тому, что данный предмет оказывается не относящимся к данному понятию.

2. Формирование логических приемов мышления у учащихся, таких как:

– сравнение, подведение под понятие, предполагающее: выделение системы (или систем) необходимых и достаточных свойств объектов данного класса; установление, обладает ли данный объект выделенными свойствами или не обладает; заключение о принадлежности объекта к данному понятию;

– выведение следствий, являющееся обратным приемом по отношению к приему подведения под понятие. Поскольку с самого начала известно, что объект принадлежит данному понятию, то задача заключается в указании тех признаков объекта, которыми он должен обязательно обладать.

3. Соотношение понятий и действий. Понятие не может быть передано учащимся в готовом виде, они должны вывести его самостоятельно, взаимодействуя с предметами, относящимися к этому понятию. В связи с этим необходимо решить два вопроса: а) выбрать действия, которые учащиеся будут использовать для усвоения понятий; б) соединить эти действия с определением понятия.

4. Организация процесса усвоения научных понятий: а) обеспечение учебных мотивов; б) составление схемы ориентировочной основы деятельности (ООД) на отдельной учебной карте.

5. Усвоение понятий в системе за счет изучения общего, которое лежит в основе каждого частного случая.

6. Самостоятельное создание определений понятий. Прием по созданию определений понятий включает в себя следующие группы действий: выделение общих признаков объектов, принадлежащих к определяемому понятию, включает; выбор для определяемого понятия родового понятия (разделение общих признаков на родовые и видовые); выражение определяемого понятия через родовое понятие и видовые отличия: проверка каждого видового общего признака определяемого понятия на необходимость, достаточность, необходимость и достаточность; составление определения понятий (или эквивалентных совокупностей определений) с использованием необходимых и достаточных видовых признаков; выражение данного видового понятия через родовое по форме: «Данное видовое понятие – это родовое понятие, у которого...». Например, «квадрат – это ромб, у которого...»; добавление к выражению видового

понятия через родовое одного необходимого и достаточного видового признака [8, с. 105–108].

Вышеотмеченные подходы к формированию понятий имеют как общие черты, так и отличительные. Авторы сходятся во мнении, что формированию понятий способствуют такие приемы, как определение и выделение учащимися свойств предмета, предполагающее его сопоставление с другими предметами, выделение общих и отличительных свойств; то есть формирование таких логических приемов мышления у учащихся, как сравнение; определение понятия через род и видовое отличие. А. В. Усова предлагает это делать на основе выделения учащимися ближайшего рода и существенных признаков, Г. А. Буткин, И. А. Володарская и Н. Ф. Талызина, предваряя этот шаг, предлагают выбрать действия, которые учащиеся будут использовать для усвоения понятий и соединить их с определением понятия. То есть в ходе оперирования с понятием, учащиеся в деятельности выявят его существенные признаки, и на их основе сформулируют определение понятия. Поскольку выявить у понятия единственно верные существенные признаки не всегда представляется возможным, так как каждый человек будет настаивать на своем «списке» существенных признаков понятия, то Г. А. Буткин, И. А. Володарская и Н. Ф. Талызина предлагают *необходимые и достаточные свойства* понятия, которые позволят решить эту проблему, и составление схемы ООД для более глубокого усвоения понятия.

Определенный интерес для практической деятельности вызывают методические требования, предъявляемые к системе задач, направленных на формирование научных понятий, разработанных В. А. Далингером: способствовать мотивации введения понятия; в системе задач должна предусматриваться работа, направленная на формирование наглядных образов и конкретных представлений, на основе которых может быть введено новое понятие; выявлять существенные свойства понятия; способствовать усвоению существенных свойств понятия; способствовать усвоению терминологии, символики, определения понятия, созданию правильного соотношения между внутренним содержанием понятия и его внешним выражением; вырабатывать у учащихся правильное представление об объеме понятия; формировать осознанное применение понятия в простейших достаточно характерных ситуациях; включать понятие в различные связи и логические отношения с другими понятиями; формировать умения применять понятия в нестандартных ситуациях [9, с. 125].

Проблема формирования понятийного диалектического мышления обучающихся рассмотрена Г. И. Железovской. Автором разработана *педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления* у студентов [6, с. 92]. Поскольку Г. И. Железovская считает, что решение задач – это основной путь развития мышления учащихся, то в рамках вышеотмеченной технологии разработана система понятийно-терминологических задач (ПТЗ) для 3-х уровней усвоения знаний.

ПТЗ, ориентированные на 1-й уровень усвоения знаний и эмпирический уровень формирования мышления, включают в себя задачи на опознание, узнавание, различение, классификацию педагогических понятий или признаков понятий, зафиксированных в определениях последних, обобщение. Примеры ПТЗ 1-го уровня: «Являются ли «методы обучения» одновременно и «методами воспитания?» «Можно ли отождествлять понятия «метод», «средство», «прием обучения»? «Является ли «проблемное обучение» методом обучения?»

К ПТЗ 2-го уровня относятся репродуктивные и конструктивные ПТЗ. Решение репродуктивных ПТЗ позволяет студентам создавать все необходимые условия для накопления понятийных знаний, которые будут использованы в выполнении предстоящей продуктивной творческой понятийно-терминологической деятельности. Примеры репродуктивных ПТЗ: «Дайте определение понятия «педагогическая технология». «Укажите последовательность оснований, по которым Ю. К. Бабанский классифицировал - методы обучения, входящие в 1-ю группу / I, 2, 3, 4 и т. д./». Уровень, качество усвоения понятийных знаний, как считает автор, определяет уровень сформированности понятийного мышления. Репродуктивному уровню усвоения научных понятий, знаний соответствует теоретический уровень мышления, когда логические операции осуществляются при выявлении сущности явлений, зафиксированных в понятиях и их определениях.

Переход к использованию ПТЗ 3-го уровня, или продуктивных ПТЗ, позволяет преподавателю формировать диалектическое мышление. При этом студент в состоянии проследить связи и зависимости, выделять существенные признаки, устанавливать иерархические межпредметные вертикальные и горизонтальные понятийные связи, выявлять и разрешать внутренние и внешние противоречия. При этом целесообразным считается использование дискуссий, проблемного, контекстного обучения, деловых игр, решение творческих ПТЗ и педагогических ситуаций, приближенных к реальной практической деятельности учителя в обстановке сотрудничества и полного демократизма [6, с. 98]. Примеры междисциплинарной ПТЗ: «Определите сущность таких фундаментальных понятий, как «индивид», «личность», «индивидуальность», пользуясь психолого-педагогической и философской литературой при составлении синтетических обобщающих определений каждого понятия (в качестве домашнего задания)» [6, с. 99]; решение творческих педагогических ПТЗ, направленных на самостоятельное составление планов-конспектов и проведение межпредметных уроков-семинаров [6, с. 103].

Разработанная Г. И. Железовой система понятийно-терминологических педагогических задач, по мнению автора, позволяет проверить качество усвоения научно-педагогических понятий и сформированность понятийного мышления на любом уровне.

В рамках нашего диссертационного исследования были разработаны

следующие разноуровневые задания по формированию понятийного мышления учащихся для их реализации в рамках предметов гуманитарного цикла [10]:

Задания 1-го уровня сложности (базовый уровень):

1. Найдите ошибки в определении понятия: слишком широкое или узкое понятие, круг в определении понятия, нарушена четкость и ясность понятия, определение сформулировано через отрицание т. д. (ошибки намеренно конструируются учителем).

2. Определите вид понятия, сформулированное через ближайший род и видовые признаки: генетическое, структурное, смешанное, сущностное, функциональное и т. д.

3. Найдите ошибки в делении понятия и назовите их: неполное деление, деление с лишними членами, скачок в делении, деление только по одному основанию и т. д. (ошибки намеренно конструируются учителем).

4. Определите, по какому основанию произведено деление понятия и предложите деление понятия по другому основанию, предоставив его.

5. Приведите примеры деления какого-либо понятия, и расчленения предмета на части.

6. Произведите деление понятия по всевозможным основаниям.

7. Произведите деление понятия, включающее дихотомическое деление и деление по видообразующему признаку.

8. Найдите ошибки в обобщении, ограничении понятия. Правильно ли построена цепь обобщений, ограничений понятия? (ошибки намеренно конструируются учителем).

9. Укажите в понятии род и видовые признаки. Найдите родовые и видовые понятия по отношению к данному понятию.

10. Являются ли определениями следующие высказывания «...», ответ обоснуйте.

11. Расположите предложенные понятия так, чтобы получилась цепь обобщений, ограничений данного понятия (понятия расположены в хаотичном порядке).

12. Из предложенных понятий постройте классификацию, определите ее основание, делимое понятие, члены деления (понятия расположены в хаотичном порядке).

13. Выберите из числа предложенных те понятия, которые являются обобщением, ограничением следующих понятий «...».

14. Выберите из числа предложенных те понятия, которые являются основанием деления понятия.

15. Выберите из числа предложенных те понятия, которые являются членами дихотомического деления, членами деления по видообразующему признаку.

16. Продолжите определение, деление, ограничение, обобщение понятия.

Задания 2-го уровня сложности (подвинутый уровень):

17. Определите отношение между понятиями «...» и «...»: пересечения, равнозначности, несовместимости, противоречия, противоположности.

18. Определите ошибки при составлении отношения между понятиями:

пересечения, равнозначности, несовместимости, противоречия, противоположности.

19. Разработайте задание на нахождение ошибок при составлении отношения между понятиями. Для этого определите отношение данного понятия с другим понятием (пересечения, равнозначности, несовместимости, противоречия, противоположности), а затем внесите в него намеренные изменения. Предложите правильный ответ-решение задания.

20. Постройте классификацию определенного понятия. Установите связи (причинно-следственные, свойства, аналогии и т. д.) между членами деления этого понятия. Взаимосвязь между членами деления понятия поясните. Например, произведите деления понятия «Сферы общественной жизни». Установите связи между членами деления этого понятия (между такими понятиями, как «политика», «экономика», «духовная жизнь», «социальные отношения»).

21. Разработайте задание на отыскание ошибок в формулировке определенного понятия. Для этого дайте правильное определение какого-либо понятия, разработайте несколько его определений, так, чтобы в них намеренно присутствовали ошибки: слишком широкое или узкое понятие, круг в определении понятия, нарушена четкость и ясность понятия, определение сформулировано через отрицание и т. д. Предложите правильный ответ-решение задания.

22. Разработайте задание на отыскание ошибок в делении понятия. Для этого произведите правильное деление какого-либо понятия, а затем внесите изменения в его деление: неполное деление, деление с лишними членами, скачок в делении, деление только по одному основанию и т. д. Предложите правильный ответ-решение задания.

23. Разработайте задание на нахождение ошибок при обобщении, ограничении понятия. Для этого произведите ограничение, обобщение данного понятия, а затем внесите ошибки в эти операции. Предложите правильный ответ-решение задания.

24. Разработайте задание на построение классификации, для этого предложите список понятий, включающий делимое понятие, члены деления, основание деления. Предложите правильный ответ-решение задания.

25. Разработайте задание на обобщение, ограничение данного понятия. Для этого предложите список понятий, среди которых есть понятия, являющиеся обобщением, ограничением данного понятия. Предложите правильный ответ-решение задания.

26. Разработайте задание на определение основания деления данного понятия, для этого предложите список понятий, среди которых есть основание деления данного понятия. Предложите правильный ответ-решение задания.

27. Разработайте задание на выявление членов деления данного понятия. Для этого предложите список понятий, среди которых есть члены деления данного понятия по видовому признаку, дихотомическому признаку.

Предложите правильный ответ-решение задания.

Задания 3-го уровня сложности (высокий уровень):

28. Установите связи между понятиями в рамках одного предмета с понятиями из других дисциплин, используя карту самообразования (конспект урока: компьютерная версия), отметьте эти понятия на карте.

29. Установите связи между понятиями в ходе ролевой игры по формированию понятийного мышления (*разработана нами входе исследования*).

30. Сформулируйте определение понятия в ходе ролевой игры по формированию понятийного мышления.

31. После объяснения учителем всех ключевых понятий из определенной темы, учащимся даются определения понятий, в которых удалены термины, обозначающие понятия. Ученикам необходимо в определении понятия выделить одним цветом ближайший род, к которому принадлежит понятие, другим цветом – существенные признаки рассматриваемого понятия, затем догадаться: какому понятию было дано определение, то есть выявить для себя новое понятие. Затем вписать термин в определение понятия.

32. Составьте метафору к признакам, функциям, роли понятия и т. д. (*прием составления метафоры разработан нами входе исследования*).

Предложенные выше приемы формирования понятийного мышления 1-го уровня сложности способствуют формированию когнитивного компонента ментального опыта личности (М. А. Холодная) [4] как показателя уровня сформированности конвергентных способностей личности. Задания 2-го и 3-го уровней сложности ориентированы на формирование метакогнитивного компонента ментального опыта личности как показателя уровня сформированности дивергентных способностей личности. Таким образом, вышеотмеченные разработанные нами приемы по формированию понятийного мышления учащихся способствуют формированию ментального компонента его индивидуального опыта. В этой связи необходимо привести высказывание М. А. Холодной, согласно которому, чем выше уровень сформированности понятийного мышления личности, чем большее влияние оно оказывает на устройство и функционирование индивидуального интеллекта [4, с.127].

Библиографический список

1. **Давыдов, В. В.** Виды обобщений (психолого-педагогические проблемы построения учебных предметов) [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
2. **Психолого-педагогические** условия развития понятийного мышления [Текст] / сост. Э. Г. Гельфман, С. Н. Цымбал. – Томск: Изд-во Томского ГПУ; Изд-во Том. ун-та, 2003. – 240 с.
3. **Выготский, Л. С.** Психология подростка. Собр. соч Т.2. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984.
4. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

5. **azps.ru**. А. Я. Психология: описания психологических тестов, тестирование он-лайн, тренинги, упражнения, статьи, советы психологов» – Электрон, дан. – Режим доступа: [http:// azps.ru](http://azps.ru).

6. **Железовская, Г. И.** Понятийное диалектическое мышление у студентов. Педагогическая технология и диалектический анализ [Текст] / Г. И. Железовская. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1995. – 140 с.

7. **Усова, А. В.** Психолого- дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие Ч. 2. [Текст] / А. В. Усова. – Челябинск, 1979. – 86 с.

8. **Буткин, А. Г.** Усвоение научных понятий в школе [Текст] / А. Г. Буткин, И. А. Володарская, Н. Ф. Талызина. – М.: Полиграф сервис, 1999. – 112 с.

9. **Далингер, В. А.** Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей [Текст] / В. А. Далингер. – Омск, 1993. – 323 с.

10. **Жураковская, В. М.** Проектирование технологий обогащения индивидуального опыта учащихся: монография. В 2 ч. Ч. 2. [Текст] / В. М. Жураковская. – СПб: НОУ «Экспресс», 2009. – 236 с.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В
СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 32.009

Касенова Надежда Николаевна

*Соискатель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов
ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», kasenova_n@
mail.ru, Новосибирск*

Кергилова Наталья Викторовна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета
начальных классов ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический универси-
тет», Kergilova@mail.ru, Новосибирск*

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Kasenova Nadezhda Nikolayevna

*Competitor at the chair of pedagogics and psychology of the faculty of primary education,
the Novosibirsk State Pedagogical University, kasenova_n@mail.ru, Novosibirsk*

Kergilova Natalia Viktorovna

*Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of Pedagogics and Psychology, Faculty of
Elementary School, Novosibirsk State Pedagogical University, Kergilova@mail.ru, Novosibirsk*

**PECULIARITIES OF VOCATIONAL TRAINING
OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL
IN POLY CULTURAL SPACE**

В условиях глобальных перемен в теории и практике высшей школы существует проблема эффективного повышения уровня профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом ВУЗе. Этой проблеме уделено особое внимание в работах известных психологов и педагогов С. И. Архангельского, С. И. Зиновьева, Т. А. Ильиной, Н. В. Кузьминой, А. М. Матюшкина, Н. А. Менчинской, В. А. Сластенина, Л. М. Фридмана, Г. И. Щукиной и др.

По вопросу о подготовке квалифицированных педагогических кадров, мы обратимся к практике факультета начальных классов, который является структурным подразделением Новосибирского государственного педагогического университета. Факультет создан в 1975 г. С 1995 г. факультет начальных классов стал воплощением современной формы интеграции науки

и высшей школы. Факультет начальных классов действует в соответствии с Законодательством Российской Федерации об образовании, концепцией развития российского образования до 2010 г. и Уставом Новосибирского государственного педагогического университета.

Факультет начальных классов в профессиональной деятельности опирается на принцип единства обучения и воспитания, т. к. образование призвано не только давать знания, но воспитывать человека – в первую очередь, формировать профессиональный менталитет специалиста, должно закладывать «внутренние условия» постоянного личностного и профессионального развития, т. е. формировать личностную потребность в постоянном, непрерывном профессиональном образовании, развивать у студентов креативный, научно-поисковый характер профессионального мышления, способного в различных ситуациях находить творческие нестандартные решения. Многолетний опыт работы по подготовке факультета начальных классов позволил достичь хороших результатов в воспитании студентов. На факультете реализуется концепция воспитательной работы со студентами. Особое внимание уделяется изменению отношения преподавателей к проблеме организации воспитательной работы на факультете.

На сегодняшнем этапе развития факультета как структурного подразделения указанные принципы сохраняют свое значение как важные ориентиры в системе управления содержанием и качеством подготовки специалиста.

Профессиональная подготовка специалистов факультета начальных классов отличается насыщенностью как фундаментальным теоретическим, так и практическим содержанием, что дает возможность выпускнику быть подготовленным не только по уровню знаний, но и по уровню умений и исследовательских навыков. Этому способствует логика построения содержания и последовательности освоения дисциплин всех блоков образовательной программы.

Факультет начальных классов контролирует реализацию учебных планов и учебных программ и их соответствие Государственному образовательному стандарту, утверждает введение новых курсов и учебных программ, разрабатывает методические рекомендации, позволяющие полноценно организовывать самостоятельную работу студентов над учебным материалом, использовать эффективные формы контроля знаний и достижений студентов, общей результативности обучения, формирует оценочные средства для осуществления итогового контроля.

Помимо всего перечисленного факультет ставит основную цель, формирование профессиональной личности студента в контексте поликультурного образования. На факультете изучаются такие дисциплины, как «Воспитание культуры межнационального общения», которое предполагает проведение специальных занятий, сопряженных с практическими работами.

В содержательном плане «Воспитание культуры межнационального общения» включает:

– знание норм и правил, которые регулируют взаимоотношения пред-

ставителей разных этнических общностей, или выработку их во взаимных интересах;

– соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального общения;

– социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей;

– потребность утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального взаимодействия;

– способность противостоять антиподам культуры межнационального общения – национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и неприязни, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию.

Также изучаются следующие дисциплины как «Национальная школа Сибири», «Образовательные технологии этнопедагогической подготовки учителя», «Этнокультурные ценности образования (на материале Сибирского региона)», «Этнопедагогические основы культуры», «Этнопедагогика и здоровье».

Данные дисциплины, позволяют глубоко изучать этнические особенности педагогики того или иного народа позволяет выяснить его общность с педагогической культурой других народов.

Основной целью данных курсов, является формирование у будущего учителя современных общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, развитие личностных качеств и способностей, позволяющих организовать педагогическую деятельность в соответствии с национальными особенностями и культурными традициями педагогики и психологии тех или иных этнических общностей.

В обозначенных курсах одной из главных задач стоит задача – воспитание личности, способной познавать и творить культуру путем диалогического общения, обменом смыслами, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения, в том числе и на других языках. Сюда входят: чувствительность к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, желание позитивно относиться ко всему неожиданному, готовность реагировать на изменения, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. Эти навыки являются мостиками к пониманию представителей других культур и народов, урегулированию конфликтных ситуаций, а также основой для межнационального и межэтнического общения граждан Российской Федерации как внутри государства, так и за его пределами.

Вопросы воспитания личности, с уважением относящейся к своим этническим корням и в тоже время лишенной национальной ограниченности приобретают особую актуальность и могут быть разрешены педагогами, ос-

мыслившими эту проблему через мировой опыт поликультуризма с учетом теоретических и практических разработок по этой проблематике отечественных исследователей (А. О. Белогрудов, Г. Д. Дмитриев, Б. Л. Вульфсон, В. В. Макаев, Д. В. Сажин и др.). Рост потребности в развитии отечественного поликультурного образования совпадает с аналогичными проблемами в мировом образовательном процессе. В России формируется традиция поликультурного образования. Поликультуризм трактуется как демократическая концепция культуры и образования, провозглашающая приоритет прав человека в культурной и общественной жизни, равенство наций и культурных моделей, недопустимость расизма и шовинизма в государственной политике и частной жизни.

Под поликультурным образованием понимается образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде.

Поликультурное образование заключается в «формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» [2].

Российским школам, где совместно обучаются представители разных народов с различной национальной культурой и с разнообразными национальными обычаями, психологическим укладом и менталитетом, необходимы квалифицированные педагоги, которые способны реализовать весь свой потенциал. В сложившихся условиях задача формирования культуры нравственных отношений, основанных на национальных и общечеловеческих ценностях, в школах с многонациональным составом учащихся приобретает особую актуальность.

Таким образом, на факультете начальных классов разворачивается полная профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в поликультурном пространстве.

Библиографический список

1. **Жуйкова, Т. П.** Профессиональная направленность личности студента в контексте поликультурного образования [Текст] / Т. П. Жуйкова // Сборник материалов научно-практической конференции «Реализация этнопедагогических идей в образовательном пространстве России» г. Абакан, 2008.

2. **Макаев, В. В.** Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика, – М., 1999. – № 3.

3. **Пакачакова, Г. Т.** Поликультурное образование как условие воспитания гражданственности и общественно-значимых умений личности [Текст] / Г. Т. Пакачакова // Сборник материалов научно-практической конференции «Реализация этнопедагогических идей в образовательном пространстве России» г. Абакан, 2008.

УДК 372.3/4+811.512.156'38

Ондар Чечена Момужаевна

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования Тувинского государственного университета, chechena.o@mail.ru, Кызыл

Танова Оксана Монгушовна

Старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Тувинского государственного университета, oksituva@mail.ru, Кызыл

**ОБОГАЩЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНЫМИ
ТРАДИЦИЯМИ ТУВИНСКОГО НАРОДА**

Ondar Chechena Momuzhaevna

The teacher of the faculty of pedagogic methods of teaching in preschool and elementary education of Tyva State University, chechena.o@mail.ru, Kyzyl

Tanova Oksana Mongushevna

The teacher of the faculty of algebra and geometry of Tyva State University, oksituva@mail.ru, Kyzyl

**ENRICHING THE CONTENTS OF MATHEMATICAL
EDUCATION OF CHILDREN BY ETHNOCULTURAL
TRADITIONS OF THE TUVAN PEOPLE**

Современный период в истории России, характеризующийся глубокими социально-политическими, экономическими и культурно-историческими изменениями, выдвинул новые требования к общеобразовательной школе. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» среди основных задач указаны: гармонизация национальных и этнокультурных отношений; сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России; гуманистических традиций культур; сохранение языков и культур всех народов Российской Федерации.

В связи с этим в современной педагогической теории содержания образования большое место отводится этнокультуре, как коллективной памяти человечества, которая и является историей духовной культуры, систематизированного духовного опыта народа.

Особенностью этнической культуры является то, что в условиях изменяющегося мира она не подвержена трансформации благодаря вековому отбору настоящего, ценностного, истинного, воплощающего в себе народную мудрость. Поэтому этнокультура является источником совершенствования образовательной системы.

Цель педагогического воздействия этнокультуры – воспитание человека, «общественно-ценной и внутренне свободной», духовно развитой личнос-

ти, обладающей собственным мировоззрением, высоким сознанием, нравственностью.

Известно, что основные стороны личности – продукт общественно-исторического развития. В этом развитии на первый план выступает преемственная социальная связь человеческих поколений, передача старшим поколением младшему результатов практической и возникшей на ее основе познавательной теоретической и всякой другой деятельности, овладение младшим поколением этими результатами (орудиями, языком, знаниями, нормами поведения и др.) и его участие в дальнейшем созидании материальных и духовных ценностей, основанных на этнокультурных традициях и обычаях.

Под этнокультурными традициями нами понимаются исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, отражающие совокупность морали и культуры определенно-го этноса [4, с. 13]. Традиции этнокультуры, сосредотачивая в себе нравственные категории, выступая как коллективная память, создают особую психологическую среду, в которой представители этноса подвергаются естественному воспитательному воздействию. Это предполагает присвоение ценностей, вследствие чего работает механизм генетической памяти, определяющий национальный характер, этнические стереотипы и этническую идентичность. Последнее понимаем как психологическую категорию, относящуюся к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности, ее оценку и значимость членства в ней.

В качестве основных этнокультурных традиций тувинского народа нами выделяются *традиции хозяйственной деятельности* (народные ремесла, рукоделие); *семейно-бытовые отношения* (культ предков, роль родителей, взаимоотношения со старшими, родственниками, соседями); *праздничные традиции* («Шагаа», «Наадым»); *традиции гармоничного сосуществования с природой* (культ огня, солнца, злые и хорошие места, священные животные, почитание водных источников, запрещается без нужды копать землю, нельзя рвать цветы и ломать деревья); *традиции здорового образа жизни* (народная медицина, традиционная пища, традиционная одежда, искренность душевных помыслов); *народные знания* (народный календарь, народные меры и др.).

В данной статье нам хотелось бы остановиться на рассмотрении народных измерительных мер, которые представляют большой интерес в обширной области народных знаний. Они необходимы не только в практической деятельности человека, но и составляют основу первых математических понятий у детей, связанных с величиной и числом.

Величины являются одной из важных и сложных вопросов при изучении математики. Это связано с тем, что окружающий мир характеризуется разнообразными величинами. Ребенок входит в сложный мир вещей и явлений через сравнение и измерение величин, которые даются ему в виде знаний не только о математических структурах, но и о мире,

о средствах его познания. Поэтому изучение величин необходимо начинать с дошкольного возраста.

При знакомстве детей с величинами можно выделить некоторые общие этапы, характеризующиеся общностью предметных действий ребенка, направленных на освоение понятия «величина».

1-й этап. Выделение и распознавание свойств и качеств предметов, сравнение их без измерения.

Сравнивать без измерения можно следующие величины: длина («на глаз», приложением и наложением), масса («прикидкой на руку»), емкость («на глаз»), площадь («на глаз» и наложением), время (ориентируясь на субъективное ощущение длительности или какие-то внешние признаки этого процесса – времена года различаются по сезонным признакам в природе, время суток – по движению солнца и т. п.).

Детей дошкольного возраста учат элементарным способам измерения и сравнения двух предметов с помощью третьего, равного одному из них по величине. Педагог должен объяснить, что не всегда один предмет можно приложить к другому, чтобы сравнить их по величине, и что в таком случае предметы измеряют.

На этом этапе важно подвести ребенка к пониманию того, что есть качества предметов субъективные (кислое – сладкое) и объективные, но не позволяющие провести точную оценку (оттенки цвета), а есть качества, которые позволяют провести точную оценку разницы (на сколько больше – меньше).

2-й этап. Сравнение величин с использованием промежуточной мерки.

Данный этап очень важен для формирования представления о самой идее измерения посредством промежуточных мер. Мера может быть произвольно выбрана ребенком из окружающей действительности (для емкости – стакан, для длины – кусочек шнура, для площади – тетрадь и т. п.).

При использовании промежуточных мер целесообразно познакомить ребенка со способом счета мер через средство *меток*. В качестве метки может быть использован любой предмет – палочки, фигурки, пуговицы, кубики и т. п. Отмечая каждую отложенную (отмеренную) мерку, например, кружком, ребенок получает условную предметную модель процесса измерения величины. Такую модель называют *меточной формой числа*, и она соответствует количеству мер, полученному при измерении данной величины.

Таким образом, используя меточную форму числа, ребенок фактически устанавливает связь между числом как мерой величины и числом как характеристикой количества (в данном случае – количества мер) в наглядной форме. После завершения такого процесса достаточно сосчитать метки мерок, чтобы получить численное значение величины (например, 38 шагов).

Использование этих приемов позволяет обогатить систему заданий на измерение величин заданиями на сравнение, на уравнивание, на установление разницы (на сколько больше – меньше), что является полезным с точки зрения формирования адекватного представления о понятиях «величина» и

«мера величины», но и с точки зрения подготовки к обучению решения задач.

3-й этап. Знакомство с общепринятыми стандартными мерами и измерительными приборами (линейки, весы, часы и т. д.).

Основным содержанием работы педагога на этом этапе являются задания, при выполнении которых дети учатся использовать стандартизованную мерку для сравнения величин. На этом этапе процесс обучения дошкольников приобретает значительную формализованность, поскольку все стандартные меры величин – это условные соглашения. Условно-согласительные названия и соотношения требуется запомнить и необходимо научиться их использовать в практической деятельности. Поэтому в процессе работы педагога на третьем этапе знакомства с величинами методической необходимостью является большое количество обучающих репродуктивных заданий.

К стандартизованным мерам относятся метр и сантиметр (длина), килограмм (масса), литр (емкость), квадратный сантиметр и квадратный метр (площадь) и др., а также все единицы измерения времени, с которыми знакомятся дети.

Рассмотренная общепринятая методика ознакомления детей с величинами, по-нашему мнению, недостаточно учитывает национальные особенности различных регионов. Поэтому целесообразно обогатить содержание обучения элементами этнокультурных знаний, учитывающих национальные особенности.

Исследования этнографов, историков показывают, что тувинский народ имел представления об измерении длины, расстояния, объемов, массы и времени и др. [2; 3; 5; 6; 7]. Единицами измерения длины служили части человеческого тела: пальцы, руки, ноги, а для измерения больших расстояний – примерные расстояния, проходимые за определенный промежуток времени. Для измерения площади единицами измерения служили: площади частей тела человека и животных; площади, занимаемые известными предметами или хозяйственными постройками и т. д.

Полезно побуждать ребенка пройти этот этап истории развития измерений, поскольку практика показывает эффективность формирования математического понятия, когда оно проходит через все этапы его исторического развития. Зная об этих этапах, педагог направляет деятельность детей с учетом их личного и национально-культурного опыта.

Следует отметить, что основным источником усвоения социального опыта, системы социальных связей и отношений, т. е. источником передачи культуры считается система образования. Каждая из ступеней системы непрерывного образования – дошкольное, начальное общее, основное общее образование – играет свою роль, вносит свой вклад в становление общей культуры обучающегося. На каждой из этих ступеней должна быть сформирована соответствующая возрастным особенностям обучаемых методическая система ознакомления детей с народными мерами.

В период дошкольного детства основной тенденцией развития ребенка является совершенствование сенсорно-перцептивных функций развивающегося организма, развитие речи и допонятийного мышления. В связи с этим

в этом возрастном периоде можно знакомить детей со следующими народными мерами измерения тувинцев:

1. Единицы длины связанные с пальцами, руками человека: *илиг* – ширина (или толщина) обычно среднего пальца; *ийи илиг* – ширина сложенных вместе указательного и среднего пальцев; *үш илиг* – ширина сложенных вместе указательного, среднего и безымянного пальцев; *дөрт илиг* – ширина четырех сложенных вместе указательного, среднего, безымянного пальцев и мизинца пальцев; *беш илиг* – ширина пяти сложенных вместе большого, указательного, среднего, безымянного пальцев и мизинца пальцев; *карыш дурту* – это длина между вытянутыми большим и средним пальцами; *кыры дурту (биче дугай)* – длина от локтевого сустава до сжатого кулака той же руки.

2. Единицы расстояния: *базым – шаг* для близких расстояний; один шаг, два шага, три шага, четыре шага, пять шагов, шесть шагов, семь шагов, восемь шагов, девять шагов, десять шагов; *дөр бажы чедер* – буквально до почетного места юрты (напротив входа); *дөр бажы четпес* – буквально не доходит до почетного места юрты.

3. Единицы площади: *адыш оюу хире* – величина площади, которую можно покрыть ладонью.

4. Единицы объема жидких тел: *дашка ишти* – деревянная чарка на один глоток; *биче аяк ишти* – маленькая чашка (маленькая пиала); *аяк ишти* – обычная чашка (обычная пиала); *ойнаар хумуң* – маленькое деревянное (детское, игрушечное) ведро.

5. Единицы объема сыпучих тел: *бир адыш ишти* – горсть (буквально в ладонь); *кожа адыш ишти* – пригоршня (буквально в 2 ладони); *биче хап ишти* – буквально в маленький мешочек.

Младший школьный возраст характеризуется стремительным и постоянным расширением границ социокультурной среды, овладением понятиями и развитием на этой основе новых интеллектуальных функций. В связи с этим на этом возрастном этапе возможно знакомство со следующими единицами измерения:

1. Единицы длины связанные с пальцами, руками человека: *сун* – длина верхней фаланги на согнутом большом пальце; *мугур-сөөм* – длина между вытянутым большим и согнутым указательным пальцами; *узун сөөм* – длина между вытянутыми большим и указательным пальцами; *улуг дугай* – длина от локтевого сустава до конца среднего пальца вытянутой руки; *төш чартымы (чартык кулаш)* – расстояние от грудной кости человека до конца вытянутой горизонтально руки; *кулаш* – длина между вытянутыми горизонтально (на уровне плеч) руками человека.

2. Единицы расстояния: *базым – шаг* для расстояний; один шаг, два шага, три шага, четыре шага, пять шагов, шесть шагов, семь шагов, восемь шагов, девять шагов, десять шагов, двадцать, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100 шагов; *кур* – длина матерчатого (шелкового) пояса; *савааш* – длина палки для битья шерсти (шерстобитный прут); *кымчы дурту* – длина дере-

вянной рукояти кнута вместе с ремнем, примерно половина саженой; *аргамчы дурту* – длина аркана, примерно 7–9 маховых саженой кулаш; *сыдым дурту* – длина аркана из кожи, обычно составляет 7–9 маховых саженой кулаш; *өг аразы* – расстояние между двумя юртами; *даш октам чер* – буквально до места брошенного камня, т. е. расстояние равное месту падения брошенного камня.

3. Единицы площади: *хууң аксы дег* – буквально как крышка ведра, т. е. площадь равная объему крышки ведра; *паиш аксы дег* – буквально как крышка чугунной чаши; *көгээржик аксы дег* – буквально как крышка кожаной фляжки.

4. Единицы объема жидких тел: *улуг аяк ишти* – большая чашка (большая пиала); *хува аяк ишти* – большая чаша с высоким узким поддоном; *тавак ишти* – большая круглая деревянная чаша с плоским низким поддоном; *өшкү саар хумуң* – деревянное ведерко-подойник для доения коз; *хой саар хумуң* – деревянное ведерко-подойник для доения овец (немного больше козьего); *кавынды чагаиш* – миниатюрный кожаный көгээржик, в который входит примерно четверть литра. Носили его за пазухой.

5. Единицы объема сыпучих тел: *бир согааш ишти* – в ступу (буквально равная внутренности ступы); *деспи ишти* – в корыто (буквально равная внутренности корыта); *таалың ишти* – в переметную сумку (буквально равная внутренности переметной сумки); *барба ишти* – буквально равная объему кожаного вьючного мешка; *шоодай ишти* – буквально равная объему мешка.

На ступени основного общего образования младший подросток вполне может освоить следующие народные меры:

1. Единицы длины связанные с пальцами, руками человека: *эргек базым* (мычак) – это место, покрываемое большим пальцем; *салаа базым* – это место, покрываемое пятью пальцами; *саарчан-хере* или «*саарчан-кулаиш*» (*косая сажень*) – расстояние между концом вытянутой вверх по диагонали правой руки и носком вытянутой в сторону (тоже по диагонали) левой ноги человека; *карыш* – четыре *сунна* (расстояние между концами раздвинутых большого и среднего пальцев); *узун сөөм* – пять *биче сунов* (расстояние между концами вытянутого большого и указательного пальцев); *мугур сөөм* – четыре *биче сунна* (расстояние между концами вытянутого большого и согнутого указательного пальцев); *кулаш* – восемь *обычных карышей* (маховая сажень, расстояние между двумя вытянутыми руками); *кулаш чартыы* – четыре *обычных карыша* (расстояние равное половине вытянутых рук).

2. Единицы расстояния: *кышкырым чер* – расстояние, на котором можно услышать пронзительный крик; *кара адым чер* – расстояние в прицельный выстрел; *боо адым чер* – расстояние в ружейный выстрел или расстояние, на котором различаются очертания чего-либо; *хонук чер* – расстояние, пройденное всадником за сутки; *дүштүк чер* – расстояние, пройденное всадником за пол дня; *айлык чер* – расстояние, пройденное всадником за

один месяц; *чылдык чер* – расстояние, пройденное всадником за один год.

3. Единицы площади: *өг орну хире* – величина площади занимаемая юртой; *хараача аксы хире* – площадь равная обручи наверху юрты для закрепления жердей; *ожук орну хире* – величина площади соответствующая площади очага; *ыт чыдыны хире* – величина площади равная лёжке собаки; *бир хөпээн чер* – величина площади сенокосного угодья, с которого можно накосить стог сена.

4. Единицы объема жидких тел: *хола паш ишти* – медный котелок; *биче паш* – самый маленький котел (чугунный); *чылапча паш ишти* – котел побольше, его ставят в качестве охладителя на перегонный аппарат для *араги*; *ортумак паш* – средней величины котел; *улуг паш* или *арага тигер паш* – большой котел, в которой гонят арагу; *инек саар хумуң* – деревянное ведерко-подойник для доения коров; *улуг ыяш хумуң* – большое деревянное ведро, в которое сливают удои из подойников; *доскаар чагаш* – самая маленькая деревянная кадушка; *биче доскаар* – малая деревянная кадушка, в которой входит на два котла (ийи паш ишти) хойтпака; *ортумак доскаар* – в эту деревянную кадушку среднего размера входит три-четыре котла хойтпака, т. е. шесть-восемь ведер; *улуг доскаар* – большая деревянная кадка на пять котлов больше, т. е. минимум на десять – двенадцать ведер хойтпака; *биче көгээржик* – емкость этой кожаной фляжки около 3 л; *ортумак көгээржик* – емкость от 3 до 6 л; *улуг көгээржик* – емкость от 6 до 10 л.

5. Единицы объема сыпучих тел: *уургай ишти* – буквально равная объему ямы для хранения зерна; *шаң ишти* – буквально равная объему гумно; *бир кижичуьгү* – буквально равная объему вьюка (груза) одного человека; *бир аът чуьгү* – буквально равная объему груза одного коня; *бир шары чуьгү* – буквально равная объему груза одного вола; *бир теве чуьгү* – буквально равная объему груза одного верблюда; *бир шанак сизген* – сено в одни сани; *бир артынчак чинге-тараа* – вьюк проса одного всадника.

Зафиксированная выше этапность изучения народных мер измерения показывает неразрывность, взаимообусловленность, взаимопроникновение процессов развития и образования (в единстве обучения и воспитания) ребенка в процессе формирования понятия величины. При этом для эффективности усвоения понятия величины у детей необходимо учитывать этнокультурные традиции, которые обогащают содержание математического образования.

Библиографический список

1. **Белошистая, А. В.** Обучение математике в ДОУ: методическое пособие [Текст] / А. В. Белошистая. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 320 с.
2. **Вайнштейн, С. И.** Тувинцы-тоджинцы: историко-этнографические очерки [Текст] / С. И. Вайнштейн. – М.: Издательство восточной литературы, 1961. – 216 с.

3. **Кенин-Лопсан, М. Б.** Тыва чаңчыл [Текст] / М. Б. Кенин-Лопсан. – М.: Тройка, 1999. – 350 с.
4. **Номогоева, Е. В.** Духовно-нравственное образование младших школьников на основе этнокультурных традиций народов Бурятии [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е. В. Номогоева. – Улан-Удэ, 2003. – 24 с.
5. **Потапов, Л. П.** Очерки народного быта тувинцев [Текст] / Л. П. Потапов. – М.: Наука, 1969. – 402 с.
6. **Салчак, С. С.** Тувинская математическая терминология и ее роль в преподавании математики на современном этапе [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / С. С. Салчак. – М., 1973. – 15 с.
7. **Самбу, И. У.** Древнее хозяйство и быт тувинского народа: пособие для учителей на тувинском языке [Текст] / И. У. Самбу, М. Д. Самбу. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2004. – 80 с.
8. **Царева, С. Е.** Величины в начальном обучении математике [Текст] / С. Е. Царева. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2005. – 448 с.

РАЗДЕЛ VII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.025.8:78.083.3

Портнягина Анастасия Михайловна

Аспирантка, ассистент кафедры ПТгИП ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

Орлова Светлана Николаевна

Доктор психологических наук, профессор ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА



Portnyagina Anastasia Mikhaylovna

Post-graduate student, assistant to the chair of pedagogical technology of the Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

Orlova Svetlana Nikolayevna

Doctor of Psychology, professor of the Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

MUSICAL IMPROVISATION AS MEAN SUBJECT'S IMAGINATION DEVELOPMENT

В современных условиях именно воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека, оно как специфическая деятельность является важнейшим условием зарождения художественно-творческих замыслов и способностью человека создавать новые чувственные или мыслительные образы. В настоящее время в социально-экономической сфере российского общества происходят глобальные изменения. Успешность жизнедеятельности человека в интенсивно меняющемся, усложняющемся и развивающемся мире зависит от его способности находить оригинальные, неожиданные решения, уметь своевременно корректировать свою деятельность в соответствии с требованиями, предъявляемыми изменяющейся средой. В связи с этим особое значение приобретает проблема эффективных методов систематического, сознательного и преднамеренного развития воображения.

Воображение лежит в основе способности предвосхищать будущие события, предвидеть результаты своих действий, при этом важное значение уделяется осознанию или предугадыванию определенных элементов в будущем, оно внутренне связано со структурой любой человеческой деятельности, помогает человеку мысленно проделать ряд действий, то есть

в образной модификации вообразить, что произойдет с ним в будущем. Воображение – это способность человека представлять в виде образов отсутствующие в данный момент времени или реально не существующие, то есть вымышленные, объекты. В образах, рождаемых воображением человека, всегда содержится нечто такое, чего нет в реальной действительности [8].

Процесс воображения широко рассматривается в психологии художественного творчества (О. И. Никифорова, С. Х. Раппопорт, Б. М. Рунин, А. И. Климовицкий, Т. Рибо, У. Р. Рейтман, У. Джемс, А. Бергсон и др.). Специфика детского воображения описывается в психолого-педагогической литературе (А. В. Запорожец, В. М. Коротков, Г. И. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. Л. Гройсман, Р. Кратчфилд и др.)

Стратегический смысл образования XXI в. в целом заключается в том, чтобы человек вырос свободным и творческим, поэтому важную роль в развитии воображения субъекта играет учебно-воспитательный процесс. Учебная деятельность в силу своей специфики создаёт целый ряд объективных предпосылок к дальнейшему развитию воображения. Так, она явным образом способствует обогащению индивидуального опыта ребёнка, формированию его знаний об окружающем мире и о себе самом, тем самым обеспечивая качественное, структурное и количественное обогащение содержания и образов воображения.

Только самостоятельное творчество детей на уроке разбудит их «дремлющие» способности. Развитие воображения осуществляется через систему творческих заданий. Составляя, подбирая творческие задания, необходимо придерживаться следующих принципов: ставить основной акцент на развитие воображения ребенка в различных видах музыкальной деятельности, при этом искать наиболее рациональные пути взаимодействия видов деятельности на каждом уроке, исходя из его темы; использовать разнообразные формы и методы работы, прежде всего игровые, чтобы вызвать творческую активность, заинтересованность каждого ребенка; предлагать творческие задания, которые выполняются в определенной последовательности, с постепенным усложнением (разработка серий творческих заданий); использовать разнообразный музыкальный материал в творческих заданиях: классику, фольклор, современную, серьезную (академическую) и популярную музыку [1].

Под субъектом, мы, вслед за С. Ю. Головиным понимаем носителя предметно-практической деятельности и познания [4]. Развитие воображения субъекта целесообразно рассматривать с учётом наиболее существенных особенностей содержания той деятельности, в которую оно включено, так как совокупность отличительных черт каждого вида деятельности неизбежно накладывает свой отпечаток на сущность и форму проявления любого её компонента.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по психологии и педагогике, а также взглядов выдающихся музыковедов и педагогов в русле интересующей нас проблемы позволил выделить таких авторов, которые разработали и внедрили программы преподавания предметов эстетическо-

го цикла, а именно: Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксину, В. А. Архангельского, Е. А. Бодину, В. В. Блудову, Д. Б. Кабалевского, Е. П. Кабкову, С. Н. Морозову, А. Н. Островского, Т. Г. Пеня, Л. Г. Савенкову, Т. И. Сухову, Ю. Н. Усова, Б. П. Юсова и др.

Музыка является одним из мощных источников активизации творческой деятельности детей, которая возможна лишь при условии естественного и постоянного самовыражения детей в различных видах музыкальной деятельности. Одной из наиболее живых и активных форм творчества является приобщение ребенка к свободной музыкальной импровизации. При этом необходимо признать, что каждый учитель музыки, пытаясь стимулировать импровизационную деятельность ребенка на уроке, сталкивается с целым рядом проблем теоретического и практического характера. К числу вопросов теоретического характера следует отнести недостаточную разработанность проблемы развития навыков импровизации в формировании ребенка как творческой личности. Занятия импровизацией предоставляют значительные возможности для развития творческих и профессиональных способностей учащихся [2].

Импровизация – первичный и самый древний вид творчества. Она присутствует в повседневной жизни человека, искусстве, игровом спорте, политике, а также лежит в основе человеческого существования, она более свойственна человеку, чем деятельность по заранее отработанной программе. Она является первоосновой художественного творчества детей. Обращение к детскому творчеству как к методу воспитания – характерная тенденция современной художественной педагогики. Импровизация позволяет развивать умение видеть целое, постигаемое в единстве продуктивных и репродуктивных сторон мышления, дает возможность осознать процесс творчества в педагогике [7]. Импровизация, по мнению Ю. В. Келдыша, понимается как особый вид художественного творчества, при котором произведение создается непосредственно в процессе его исполнения [5].

Импровизация проявляется в различных видах искусства и сущность ее в них рассматривается различно. Так, музыкальная импровизация берет начало в глубокой древности, в устном народном творчестве. Обычно музыканты (певцы и исполнители) передавали песни и инструментальные наигрыши по слуху. Такие импровизации опирались на единожды выработанные формы музыкального мышления и устоявшийся круг интонаций, попевок, ритмов. Простейшим импровизационным методом было свободное варьирование – так народные музыканты добивались постоянного обновления и обогащения найденного музыкального образа [3].

Говоря о музыкальной импровизации, С. О. Мильтонян отмечает, что «музыкальная импровизация – это сочинение музыки непосредственно во время ее исполнения» [6, с. 54]. Характерным признаком импровизации является совпадение во времени моментов создания и воспроизведения творческого замысла. Это сложно и привлекательно, и потому не случайно во все времена в импровизации видели высшее проявление творческих спо-

собностей музыкантов, художников, танцоров, поэтов, актеров, ораторов, спортсменов.

Для музыкальной импровизации также характерно то, что создание музыкальной ткани и ее воспроизведение почти совпадают во времени. Современные исследователи музыкальной импровизации характерными ее признаками считают: непосредственность творческого высказывания, демонстрацию виртуозной легкости владения формотворческими и исполнительскими приемами, акцентируют внимание на том, что в импровизации проявляется суть личности учащегося, что в основе обучения лежит принцип, реализующий внезапный творческий импульс непосредственно в звуках экспромтом и сразу в законченном виде [4].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа с целью изучения проблем оценки музыкального качества детской импровизации и разработки критериев значимости этих качеств, для развития воображения субъектов. Экспериментальной базой исследования являлось Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №45» города Красноярск. Исследованием было охвачено 50 учеников в возрасте 8–10 лет второго и третьего классов, среди них 28 мальчиков и 22 девочки.

Музыкальные занятия проводились нами по специально разработанной программе, направленной на развитие воображения субъекта. Важным являлось создание такой обстановки, при которой творческие задания музыкально-познавательного характера помогают формировать импровизаторские способности и творческую активность учащихся. Для этого необходимы следующие методические приёмы: вербально-коммуникативный (эмоциональное общение методом беседы, диалога, дискуссии); музыкально-перцептивный (активизация музыкальных ассоциаций методом показа и вокально-инструментального исполнения); изобразительно-иллюстративный (активизация зрительных ассоциаций методом зрительного восприятия) и сочетание этих приёмов.

В условиях музыкальной импровизации дети наиболее полно раскрывают свои чувства, творческие возможности, соединяют в единый процесс способности композитора и исполнителя. Однако при этом важен не только итог (сочиненная мелодия, интонация), но и сам процесс деятельности, в которой развиваются и формируются творческие способности учащихся.

Важным этапом развития воображения являлось коллективное музицирование (импровизация) на инструментах-игрушках. Это способствовало развитию тембрового, ритмического и звуковысотного музыкального слуха; развивало навыки импровизации в детском оркестре; знакомило с тембрами инструментов, методами и приемами игры на них. Это подготавливало детей к освоению более сложных музыкальных инструментов и, самое главное, формировало чувство удовлетворения от коллективного творчества.

Очень эффективным являлся творческий прием «Незаконченная фраза», заключающийся в том, что преподаватель начинал рассказ или фразу (они

могут быть словесные и музыкальные), а ребенок заканчивал их, с увлечением находя новый способ выражения, проявляя оригинальность мышления и эмоциональное отношение к процессу импровизации.

В значительной степени успеху способствовало использование приема инсценирования. При этом не только голосом, но мимикой и жестами передавался характер песни, особенности ее героев. В качестве примера можно привести инсценирование в вокальной импровизации русской народной песни «Эй, ухнем». Также детям предлагалось собрать музыкальную структуру различных произведений из мозаики или разноцветных палочек, а потом задавались вопросы, направленные на выявления закономерностей в музыкальных произведениях. Например, создавая структуру произведения А. П. Бородина «Богатырская симфония», мы предлагали учащимся прослушать произведение и с помощью разноцветных палочек выстроить структура музыкального произведения. Также учащимся задавались вопросы: «Почему вы выбраны именно эти цвета и именно такой рисунок?» Мы не давали детям готовый материал, что же такое симфония и из скольких частей она состоит, они сами через свои умозаключения приходили к правильным ответам. Например, Саша К., отвечая на вопросы, заметил: «Ну, а как ещё я мог изобразить схематично эту сложную музыку? Жалко, что цветов так мало, потому, что для этой музыки их нужно гораздо больше». Ира В.: «Я точно знаю, что зелёный – это грустный, жёлтый, как солнышко – радостный, серый и белый – печальный, а красный – торжественный и красивый».

Специфика музыкально-творческой деятельности такова, что в ходе ее можно не только фиксировать результаты импровизаций, но и знакомить детей с наиболее характерными и важными средствами музыкальной выразительности. Музыкальные знания при этом приобретаются путем тренировки и дидактического метода объяснения, а также с помощью самостоятельного поиска необходимых средств для раскрытия эмоционального образа при импровизации и анализа типичных приемов музыкальной выразительности. Они фокусируются в новые знания о музыке, но уже более доступные, лучше воспринимаемые и запоминаемые детьми. Найденные же средства выразительности, трансформируясь в опорные знания, воплощают целую музыкальную мысль в контексте общего произведения и вместе с тем являются относительно самостоятельно усвоенными музыкально-теоретическими понятиями.

Взяв за основу эмоциональную природу мажорного и минорного лада, мы создавали, например, ситуации, контрастные по настроению и близкие опыту детей. Например: радостную, веселую, счастливую, праздничную «Я получил пять», «Солнышко», «Подарок» и контрастную печальную, грустную, мрачную «Я получил два», «Туча», «Потерялась кошка». Помогали при этом различные стихотворные загадки, а также некоторые зрительные образы. В процессе вокальной и инструментальной импровизации торжественная и радостная ситуация воспринималась детьми в мажоре, печальная

и грустная – в миноре. В подобного рода творческих заданиях особенно четко прослеживаются степень музыкально-творческого развития и уровень сформированности музыкально-слуховых представлений у ребенка, так как образ создается при непосредственно творческом общении учителя с ребенком. Также мы предлагали изобразить на музыкальных инструментах либо пропеть на любой слог различных людей (родственников и друзей) и ситуации. Ребята делали это с большим интересом, особенно на фортепиано и металлофоне. А также им очень понравилось рассказывать, почему они «сыграли» человека именно таким образом, используя определённый тембр, ритм, стиль исполнения.

Таким образом, проведённое нами исследование позволяет утверждать, что именно развитие воображения помогает субъекту в становлении его как развитой, творческой личности и профессионала, так и оказывает существенное влияние на успешность его жизнедеятельности. Воображение младших школьников действительно эффективно развивать на музыкальных импровизационных занятиях, построенных по определённым методикам, которые способствуют развитию воображения учащихся и позволяют выявить динамику активности их творческой деятельности. Мы продолжаем нашу опытно-экспериментальную работу, целью которой является создание эффективной методики направленной на развитие воображения субъекта, которая в дальнейшем сможет помогать учителям музыки правильно направлять и развивать творческое воображение детей.

Библиографический список

1. **Абдулин, Э. Б.** Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Э. Б. Абдулин – М.: Просвещение, 1983. – 23 – 56 с.
2. **Асафьев, Б. В.** Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Абдулин – М.: Просвещение, 1957. – 21 – 43 с.
3. **Зильберквит, М. П.** Мир музыки [Текст] / М. А. Зильберквит – М.: Детская литература, 1988. – 287 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 184 с.
5. **Мальцев, С. М.** О психологии музыкальной импровизации [Текст] / С. М. Мальцев – М., 1989. – 234 с.
6. **Мильтонян, С. О.** Педагогика гармоничного развития музыканта: Новая гуманистическая образовательная парадигма [Текст] / С. О. Мильтонян – Тверь, 2003. – 156 с.
7. **Россохина, В. П.** Учись понимать музыку [Текст] / В. П. Россохина – М.: Советская Россия, 1960. – 323 с.
8. **Столяренко, Л. Д.** Основы психологии. 5-е изд., перераб. и доп. (Серия «Учебники, учебные пособия») [Текст] / Л. Д. Столяренко – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – С. 193–197.

УДК 33.02

Утюганов Алексей Анатольевич

Аспирант кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета, Кемерово

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ БОЕВОГО СТРЕССА

Outioganov Aleksei Anatolyevich

Post – graduate at the Department of Social Psychology and Psychological and Social Technologies Kemerovo state university, Kemerovo

THE STUDYING SEMANTIC SPHERE ASPECT FIGHTING STRESS ARE INVESTIGATED

Экстремальная обстановка, сталкивая человека с новым, непривычным, порой резко выходящим за пределы обычных явлений опытом, ставит перед ним задачу определения смысла происходящих событий и своего отношения к ним. Формирование личностного смысла происходит в процессе совершаемых им самим деяний или того, что происходит с ним и другими. Сложность заключается в том, что из-за постоянной изменчивости и неопределенности ситуации, а также наличия ценностей, не соотносимых с экстремальной обстановкой, человек оказывается в состоянии ступора, он никак не может найти удовлетворительный устойчивый смысл своей жизненной ситуации и определить свое отношение к происходящему, вследствие чего возникает ощущение бессмысленности происходящего.

Противостояние терроризму, незаконным вооруженным формированиям на Северном Кавказе показало, что неудачи в сложных служебно-боевых ситуациях, помимо тактических и организационных просчетов, отсутствия необходимого профессионального опыта, связаны с ухудшением психологического состояния военнослужащих.

Боевые действия является всесторонним испытанием для военнослужащих, выполняющих свое предназначение в региональных и локальных военных конфликтах. Трагические последствия войн не исчерпываются множеством убитых, раненых и изувеченных людей. В структуре боевых поражений значительное место занимает боевой стресс. Он значительно ослабляет боеспособность войск. Факторы боевой обстановки оказывают сильнейшее психотравмирующее воздействие, грубо нарушая баланс между адаптационными механизмами и внешним миром, что и определяет специфичность возникающих стрессовых расстройств. Признаки посттравматических стрессовых расстройств сохраняются на протяжении многих лет и даже десятилетий после участия в боевых действиях.

В нашей стране, вовлеченной последние два десятилетия в череду локальных конфликтов, количество людей, перенесших боевую психическую травму, неуклонно возрастает. В их число входят не только военнослужащие, но и мирное население огромное количество беженцев, а также родных и близких жертв войны. Поэтому реальная оценка последствий боевого стресса уже не поддается учету. В своей статье мы остановимся на рассмотрении особенностей смысловой сферы военнослужащих переживших боевой стресс.

Исследование психологических механизмов переживания стрессового события является одной из важнейших задач современной психологии. Сегодня она приобретает особую значимость не только в связи с ростом в различных регионах планеты природных и антропогенных катастроф, «горячих точек» и террористических актов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки современных подходов к профилактике состояний психологической адаптации и повышению стрессоустойчивости в чрезвычайно напряженных условиях служебно-боевой деятельности.

Несмотря на растущий интерес к этому вопросу, психология до сих пор не располагает сформированной системой представлений относительно механизмов переживания мотивационно-смысловой сферы при воздействии боевого стресса.

Изучение боевого стресса началось с публикации работы Якоба Да Коста, в которой описывался комплекс, включавший боль в груди, тахикардию, нарушения ритма, одышку, головную и головокружение, слабость и диарею у участников Гражданской войны в Соединенных Штатах Америки [13]. Применявшийся тогда термин «солдатское сердце» – первый предшественник боевого стресса и посттравматического стрессового расстройства. Этиология этих нарушений оставалась неясной, но чаще всего потерю боеспособности в то время объясняли слабодушием и трусостью.

Невозможно переоценить вклад, который внес К.Ясперс в развитие взглядов на механизмы развития психогенных расстройств [12]. Сформулированные им критерии диагностики реактивных состояний включают: возникновение этих расстройств под действием психических травм; понятная связь их содержания с психотравмирующим переживанием; исчезновение реакции после устранения причины. В дальнейшем эти критерии были дополнены.

В отечественной психологии проблема боевого стресса практически не изучалась, психические нарушения участников войн в начале двадцатого века обратили внимание на расстройства, возникающие вследствие боевых взрывных поражений. «Контузионные (травматические) психоневрозы» рассматривались, как особая форма заболеваний военного времени [4; 7].

Во время Великой Отечественной войны в Красной армии психогенные нарушения встречались вообще очень редко, а психотравматический фактор не имел ведущего значения в связи с «особенностями психологии советских людей». Такие выводы базировались на результатах официальной

статистики, в которой все многообразие психических расстройств у пострадавших на войне обозначалось «контузией».

Боевые действия Советских войск в Афганистане послужили толчком к началу изучения в нашей стране боевой психической травмы. В 1989 г. создана организация под названием «Союз ветеранов Афганистана» и Психологическая служба Союза ветеранов Афганистана [5].

Психологическая служба Союза ветеранов Афганистана развернула научно-практический лозунг: «посттравматическое стрессовое расстройство в СССР» и начала активную просветительскую работу среди самих ветеранов «афганцев», населения, в СМИ, разъясняя, что если у ветеранов возникают психологические проблемы, они не являются больными шизофренией, а страдают от боевого стресса [5].

В экстремальной обстановке и после выхода из неё человек пытается интегрировать свой жизненный опыт в целостную структуру. Неудача в объединении травматического опыта является одним из факторов травматического стрессового синдрома.

После воздействия на человека боевого стресса происходит изменение психической системы в целом, а в некоторых случаях трансформируется структура личности. Мы выделяем два вида этих изменений – регрессивные и прогрессивные изменения личности. В первом случае наблюдаются негативные личностные изменения, приводящие к дезорганизации личностной структуры и дезадаптации поведения – это посттравматическая дезорганизация личности, в частности, детерминирующая посттравматическое стрессовое расстройство при наличии определённых дополнительных внутренних и внешних факторов.

Во втором случае последствия экстремального опыта могут проявляться не только в эффективной адаптации к мирной жизни, но и в творческом развитии личности, формировании гуманистических личностных новообразований, понимании ценности жизни, духовном развитии – это посттравматическое развитие и рост личности. Посттравматическое стрессовое расстройство имеет процессуальную динамику, ход развития которого условно можно разделить на пять стадий, каждая из которых характеризуется рядом признаков.

Первая стадия – мобилизации. На этой стадии, протекающей в самой травматической ситуации, происходит реадaptация от обычной жизни, возникает трансформация личности, формируются адаптация поведения к экстремальным обстоятельствам. При адаптации к жертвам, разрушениям, инстинкт самосохранения и выживания выходит за пределы обычного жизненного опыта, личность человека подвергается тяжелым психологическим нагрузкам. Формируется сильная мотивация, совершаемых поступков, в чрезвычайной обстановке и возникает новый жизненный опыт.

Вторая стадия – иммобилизации. Человек выходит из экстремальной обстановки, окружающий мир не предъявляет к нему требований. Возникают новые проблемы, отличающиеся от тех, которые человек решал на стадии мобилизации. Личность пытается реадaptироваться от боевой обстановки и интегрироваться в жизнь, но интеграция в социум при развитии пост-

травматического стрессового расстройства блокируется, затормаживается. С момента, когда личность не подвержена воздействию боевой обстановки, отпадает и необходимость в крайних формах мобилизации. Иммобилизации проявляется в так называемом «психологическом ступоре». При возникновении психологического ступора, осознания целей и смысла собственной жизни находиться в пространстве, происходит сбой смысложизненных ориентаций, наблюдается аффективная блокада психических процессов и может наблюдаться временная потеря трудоспособности и отчуждение от социума.

Третья стадия – агрессия. У военнослужащих отмечается тревожные расстройства, чувство вины, суицидальные мысли, возбудимость, агрессивное поведение и представление агрессивных действий, навязчивые воспоминания о пережитом, овладевающие представления, нарушение концентрации внимания, расстройства сна, недоверие и выраженное стремление избегать общения с врачами, астению, характерологические изменения [1]. В период стадии агрессии происходит деформация смысла жизни, возникают идеи мести до фанатизма, милитаризация смысла жизни. Поведения во всех сферах жизнедеятельности изменяется. Человек не в силах контролировать события собственной жизни, отчужденность, неверие в свои силы, игнорирование гуманистических ценностей.

Четвертая стадия – депрессии. Личность испытывает чувство вины, подавленность, плохое настроение, отсутствие сил. Характерными признаками смысловой сферы является смыслоутрата, истощение личностного образа своего «Я». Так, по мере утраты смысловой мотивации на участие в войне нарастает частота и выраженность стрессового расстройства.

Пятая стадия – восстановления. Происходит у тех военнослужащих, которые преодолевают, под влиянием внутренних и внешних факторов хронический процесс воздействия боевого стресса, интегрируется в жизнь, творчески реализует себя в различных сферах жизни, переоценивают жизненные ценности [6].

Смысложизненный аспект переживания боевого стресса исследовался с использованием теста смысложизненных ориентаций, разработанного и адаптированного Д. А. Леонтьевым на основе теста PIL (Purpose-in-Life Test) Дж. Крамбо и Л. Т. Махолика. Методика представляет собой 20 симметричных шкал состоящих из пары целостных альтернативных предложений с одинаковым началом [3].

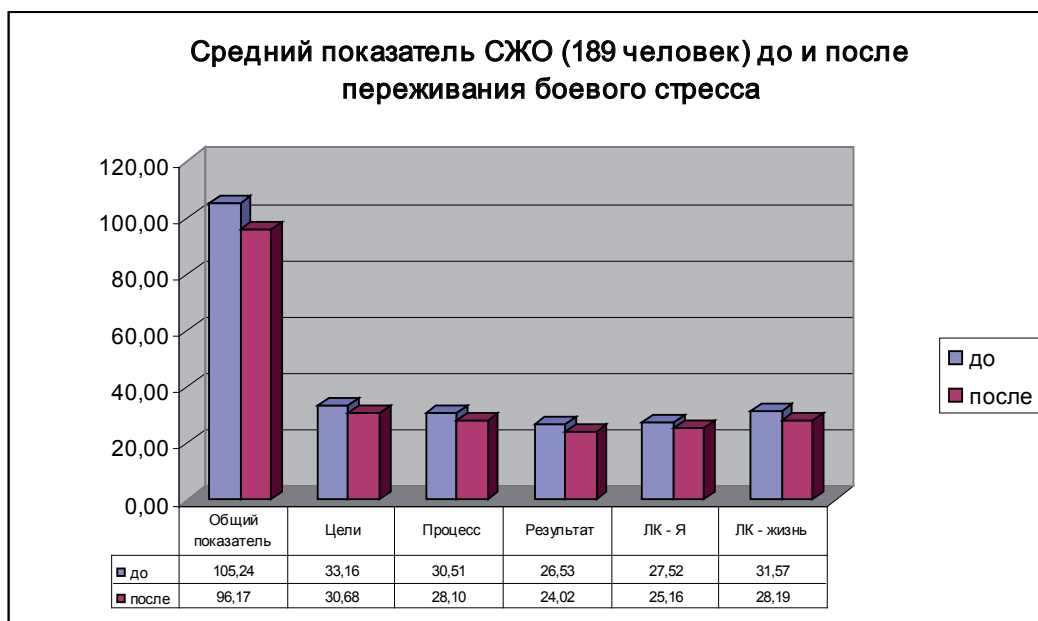
Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни, и пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля:

- 1) «Цели в жизни»;
- 2) «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность»;
- 3) «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»;
- 4) «Локус контроля – Я»;
- 5) «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни».

В процессе исследования целенаправленно обследовано и протестировано

189 военнослужащих отряда специального назначения, по прибытию в командировку на Северный Кавказ и после 4 месяцев проведения специальных операций по уничтожению незаконных вооруженных формирований. Данные и динамика развития отражены в таблице. Возраст обследуемых от 20 до 36 лет. У всех испытуемых приблизительно одинаковый материальный достаток и социальное положение 32% – состоят в браке, 30% испытуемых имеют высшее образование, 28% полное среднее образование, 42% – средне-специальное образование. До момента обследования каждый из испытуемых неоднократно проходил обязательное тестирование у военного психолога. Первую и вторую группу составили 189 человек.

Сравнение структуры смысловых ориентаций в первой и во второй группе демонстрируют низкие показатели по всем шкалам теста во второй группе после переживания испытуемыми боевого стресса (табл.).



Полученные данные показывают, что исследуемые первой группы до воздействия на них боевого стресса характеризуются общим высоким интересом к смыслу жизни, ощущением ее насыщенности, удовлетворенностью настоящим, способностью контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Боевой стресс инициирует процессы переосмысления основных жизненных ценностей и понятий. Исследуемые второй группы, пережившие боевой стресс склонны воспринимать свою жизнь как лишенную смысла, в отличие от исследуемых первой группы. Испытуемых второй группы отличают низкая удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как малоинтересного и эмоционально ненасыщенного, неудовлетворенность прожитой частью жизни, а также отсутствие веры в возможность свободы выбора.

Личностные изменения могут появляться как после острых стрессовых и постстрессовых расстройств, так и без предшествовавших симптомов посттравматического стрессового расстройства.

Наблюдения за процессом адаптации военнослужащих, принимавших участие в локальных войнах, подтвердили большое значение социальных факторов для послевоенной адаптации. Среди них особенно важны доминирующие в обществе представления о войне и ее участниках, понимание близкими проблем военнослужащих, особенности восприятия окружающими их защитно-адаптивного поведения, государственная поддержка ветеранов, признание их заслуг [6].

Боевой стресс – это частная разновидность стресса, формирующаяся вследствие воздействия комплекса патогенных факторов боевой обстановки. Среди них выделяются: длительная и мало прогнозируемая, непосредственная и эмпирически наглядная угроза жизни и благополучию индивида и его близких; значительно превосходящие повседневный уровень по длительности и интенсивности психические и физические нагрузки; психогенные влияния ранений, травм и заболеваний; переживание наблюдаемых случаев гибели людей; утраты друзей и близких [7].

Описывая состояние дезадаптации личности военнослужащих переживших боевой стресс, авторы отмечают в нем регулирующую функцию ценностных ориентаций, подтверждают недостаточную сформированность эмоционально-смыслового опыта, устойчивых смысловых отношений у личности в состоянии дезадаптации, упрощенность и поляризованность содержательной структуры мотивов [6; 7].

Смысл – чрезвычайно объемное понятие, которое занимает немаловажное место во многих гуманитарных науках. Как явление он имеет экстралингвистическую природу, является результатом понимания, принадлежит сфере сознания. Смысл рассматривается как индивидуальное психическое образование, факт сознания, который характеризуется отношением к другим фактам психической жизни. Регулирующая функция смысла и влияние смысложизненных ориентации на адаптацию личности, определяет реализацию ее взаимоотношений с миром, специфику, уникальность и направленность жизненного пути.

Смысловая сфера личности как особым образом организованная совокупность смысловых образований обеспечивает смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах.

Смысл жизни, имея устойчивые характеристики, формирует основу личности, систему «сдержек и противовесов», базис морально-нравственной цензуры, жизненные ценности, приоритеты [3].

Наряду с этим, жизненные смыслы в той или иной степени, под влиянием различных факторов, подвержены изменениям. Одним из таких факторов, является экстремальная ситуация, которая ставит перед человеком задачу критики сложившихся смыслов и выработки программы своего выживания в изменившихся условиях, переосмысления целей своего развития. Как счи-

тает М. Ш. Магомед-Эминов, экстремальная ситуация инициирует процесс переосмысления действительности, способствует переструктуризации ценностей, мотивов, смыслов. Экстремальная ситуация, обуславливая продвижение личности по пути переосмысления своей жизни, стимулирует как мощные личностные взлеты, так и падения [5; с. 28].

С точки зрения В. Э. Чудновского, успешность реадaptации в постэкстремальный период связана с обретением «оптимального смысла жизни», «строительство» которого основано на фундаменте общечеловеческих ценностей [10; с. 16]. Если в иерархии ценностных ориентации сохранится значимость семьи, профессии, любви, здоровья, творческой активности основных жизненных ценностей, характеризующих целостную личность, можно говорить о успешности адаптации [11; с. 12].

По нашему мнению, для предотвращения негативных последствий любых экстремальных событий, в том числе событий на Северном Кавказе, или хотя бы частичного блокирования их проявлений, необходимо официально сформулировать отношение государства и общества к ветеранам этих событий и как можно быстрее разработать действенную систему мероприятий (на уровне государственной программы) по оказанию им специализированной психологической, социальной и экономической помощи.

Подводя итог, можно выделить, характеристики мотивационно-смысловой сферы личности, определяющие состояние дезадаптации, основными из которых являются: изменение содержания ведущего мотива деятельности, замена содержания ведущего мотива содержанием более низкого порядка, снижение уровня опосредованности деятельности, сужение основного круга отношений человека с миром, обеднение мотивационной сферы. Состояние дезадаптации находится между непосредственно переживаемыми смыслами, определяющими реальное поведение и смыслами, выступающими в качестве осознаваемых, что приводит к нарушению самоконтроля и коррекции поведения.

Адаптация личности в постэкстремальных условиях детерминирована особенностями смысловой сферы, связанными с переживанием экстремальной ситуации. Сохранность таких ценностей, как счастливая семейная жизнь, любовь к близким, творчество, познание, интересная работа, интеграция экстремального смыслового опыта в систему жизненных смыслов и ценностей в обычных условиях, активное прогнозирование будущего обуславливают наличие оптимального смысла жизни у таких личностей. Смысловая интеграция гуманистических ценностей позволяет военнослужащему интегрировать экстремальный смысловой опыт в систему жизненных смыслов.

Таким образом, в структуре боевого стресса выделяются особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности. Посттравматическое стрессовое расстройство, так же имеет свои особенности, которые характеризуется в виде различных поведенческих аномалий, нарушений в сфере межличностных коммуникаций, а также утраты ценностно-смысло-

вой и мотивационной сферы личности. Указанные особенности ценностно-смысловой сферы следует учитывать при разработке комплекса мероприятий по психологической коррекции последствий боевого стресса и социально-психологической реабилитации военнослужащих участвовавших в боевых действиях.

Библиографический список

1. **Александровский, Ю. А.** Пограничные психические расстройства [Текст]: учеб. пособие / Ю. А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – С. 125–126 с.
2. **Александровский, Ю. А.** Психические расстройства во время и после чрезвычайной ситуации [Текст] / Ю. А. Александровский // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2001. – Т. 3. – № 4. – С. 48–62.
3. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – С. 37–39.
4. **Литвинцев С. В.** Боевая психическая травма в локальном военном конфликте [Текст]: методическое пособие. / С. В. Литвинцев, Е. В. Снедков / М.: 2003. – С. 55–58.
5. **Магомед-Эминов, М. Ш.** Личность и экстремальная жизненная ситуация [Текст] / М. Ш. Магомед-Эминов // Вестник МГУ. Серия психология. – 1996. – № 4. – С. 26–30.
6. **Магомед-Эминов, М. Ш.** Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса [Текст]: методические рекомендации / А. Т. Филатов, Г. Л. Кадук, 2-е изд, исправл.,: М.: «Инсайт» 2004. – С. 33–39.
7. **Снедков, Е. В.** Медико-психологические последствия боевой психической травмы: клинично-динамические и лечебно-реабилитационные аспекты [Текст] / Е. В. Снедков, С. В. Литвинцев, В. В. Нечипоренко, В. М. Лыткин // Современная психиатрия. – Т. 1. – № 1 – 1998. – С. 21–25.
8. **Ушаков И. Б.** Боевой стресс и постстрессовая адаптация участников боевых действий: Сборник научных трудов [Текст] / И. Б. Ушакова, Ю. А. Бубеева / Под ред. И. Б. Ушакова – М.: ИСТОКИ, 2003. С. 47–51.
9. **Франкл, В.** Воля к смыслу [Текст] / В. Франкл. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. – С. 22.
10. **Чудновский, В. Э.** Психологические составляющие оптимального смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–18.
11. **Яницкий, М. С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст] / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – С. 11–13.
12. **Ясперс, К.** Общая психопатология [Текст] / К. Ясперс. – М.: Практика, 1997. – С. 49–50.
13. **Jakob Da Kosta.** On irritable Heart [Text] / Jakob Da Kosta // Journal of Experimental Psychology. – 1966. – Vol. 75. – P. 23–31.

УДК 37.063

Асриян Алиса Генриковна

Аспирант, Кузбасская государственная педагогическая академия, alias-ab@mail.ru, Новокузнецк

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Asriyan Alisa Genrikovna

Post-graduate student of the Kuzbass State Pedagogical Academy, alias-ab@mail.ru, Novokuznetsk

MOTIVATION OF STUDENTS OF NOT STATE HIGH SCHOOLS

Проблема профессионально-педагогической мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Формирование мотивации учебной деятельности студентов негосударственных ВУЗов является важной педагогической проблемой, решение которой во многом обеспечит успешность обучения профессии. Поэтому важно четко определить и использовать в работе со студентами наиболее значимые методы формирования мотивации к учебной деятельности.

Термин «мотив» в словарях и справочниках рассматривается как внутренняя побудительная причина действий и поступков человека, а мотивация выступает как система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию ее поведения. Деятельность может порождаться одним или одновременно несколькими мотивами. По разным критериям деления мотивы могут рассматриваться как доминирующие и подчиненные; познавательно-интеллектуальные, практически-преобразовательные, коммуникативные, внутренние и внешние.

В настоящее время существует несколько определений понятия «мотивация». Рассмотрим основные трактовки термина мотивация. Мотивация – это:

- совокупность факторов, которые поддерживают и направляют поведение;
- совокупность мотивов;
- побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность;
- процесс психической регуляции конкретной деятельности;
- процесс действия мотивов;
- механизм, определяющий возникновение, направление и способы

осуществления конкретных форм деятельности;

– совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Все эти определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию как совокупность факторов или мотивов. Второе направление рассматривает мотивацию как динамичное образование, как процесс, механизм.

Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов.

Термин мотивация широко используется во многих сферах деятельности человека: в социологии, управлении персоналом, психологии, педагогике и др.

Социология рассматривает внутренние побуждения индивидов и социальных общностей, подчеркивает их отличие от внешних побуждений – стимулов, когда воздействие объективных условий, которые становятся мотивами в случае субъективной значимости, и отвечают потребностям субъекта.

В управлении персоналом используется понятие трудовая мотивация – это процесс стимулирования отдельного исполнителя или группы людей к деятельности, направленный на достижение целей организации, к продуктивному выполнению принятых решений или намеченных работ.

В психологии мотивация – динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость [13].

В общей психологии виды мотивов разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости:

1. от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А. Н. Леонтьеву) [5];

2. от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б. Ф. Ломову);

3. от социальной значимости (социальные – узколичностные, по П. М. Якобсону) [12];

4. от факта включенности в саму деятельность или мотивов, находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узкие личностные мотивы, по Л. И. Божович) [2];

5. мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности, и т. д.

Педагогика рассматривает мотивацию как побуждение к активности в учебной деятельности. Как система она включает в себя несколько взаимосвязанных мотивов, таких как: стремление к познанию и самообразованию, стремление к передаче знаний (коммуникативная активность), стремление к самоуважению, стремление к межличностному доминиро-

ванию (лидерству), желание сделать научную и педагогическую карьеру, стремление к получению статуса высокообразованного человека. Каждый из этих мотивов может доминировать над остальными, что определяет линию поведения и способы достижения цели.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения. Как подчеркивает А. К. Маркова «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые поколения друг с другом побуждения. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений» [2].

Учебная мотивация, как и другие виды мотивации характеризуется устойчивостью, направленностью и динамичностью. Устойчивость учебной мотивации исследовалась в рамках концепции А. К. Марковой (Л. К. Золотых, Т. А. Платонова, Б. И. Савонько).

Ряд исследователей в составе учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, связанные с различными социальными отношениями учащегося к другим людям (Л. И. Божович, А. Б. Орлов, А. К. Маркова, Т. А. Матис, П. М. Якобсон) [2; 6; 12]. Среди познавательных мотивов выделяют широкие познавательные мотивы и учебно-познавательные мотивы, а также мотивы самообразования. К социальным мотивам относят широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы – стремление занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. Ряд исследователей (Л. И. Божович, П. М. Якобсон и др.) [2; 12] постулируют необходимость присутствия обоих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для того, чтобы учебная деятельность была эффективной.

Нами было проведено исследование, которое позволило рассмотреть особенности учебной мотивации студентов первого курса юридического факультета Сибирского филиала Международного института экономики и права, выявить их основные мотивы учебной деятельности и определить уровень учебной мотивации. Главной целью исследования стало выявление основных мотивов, побуждающих студентов к учебной деятельности.

В ходе исследования мы опирались на основные положения отечественной и зарубежной психологии в области исследований мотивов, мотивации и учебной деятельности (Е. П. Ильин, О. Е. Сиверс и др.).

В эксперименте принимали участие 85 студентов первого курса. Изучение содержания учебных мотивов студентов проводилось с помощью

методики «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина).

В ходе исследования студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, позволяющих выявить содержательное наполнение мотивации учебной деятельности. Результаты исследования позволили все учебные мотивы разделить на три группы:

– первая группа – «получение диплома» (42%). Студенты не проявляют заинтересованности в получении знаний и приобретении профессиональных навыков. Привлекают внешние социальные характеристики, связанные с результатом обучения. Эта группа характеризовалась такими мотивами, как «получу диплом, устроюсь на престижную работу», «мне как предпринимателю нужны знания по юриспруденции, но не «все знания», философия и педагогика мне ни к чему», «получу диплом и буду с высшим образованием как и мои друзья» и т. д.

– вторая группа – «приобретение знаний» (32%). Студентам интересен сам процесс учения, а не оценивание его результатов или получение диплома. Основа такого типа мотивации – познавательный интерес, который практически неисчерпаем, т.к. сам себя подкрепляет.

– третья группа – «овладение профессией» (26%). Студенты характеризуются желанием иметь успех в получаемой профессии, быть одним из лучших в своём деле. Здесь большое значение студенты придают овладению профессиональными навыками. Этот тип внутренне не связан с содержанием познавательной деятельности, т. к. важна не глубина знаний, а овладение внешними атрибутами профессиональной направленности.

Формирование именно второго из перечисленных групп учебной мотивации у студентов, является одной из важнейших и сложных задач, поставленных перед нами в ходе исследования.

В наименьшей степени интерес к учебной деятельности как таковой присутствует у студентов с доминирующими внешними мотивами обучения в вузе. Несколько больше он представлен в группе мотивов получения диплома. Содержание учебной мотивации трансформируется в профессиональную направленность в группе «овладение профессией», что характеризуется заметным повышением степени интереса к учебе как таковой у студентов с доминирующими «познавательными» мотивами.

Для выявления преобладающих мотивов учебной деятельности студентов нами была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин). Студенты первого курса юридического факультета Сибирского филиала Международного института экономики и права методом ранжирования определили значимые мотивы своей учебной деятельности. Изучив полученные результаты, мы выделили следующие мотивы, которые преобладают в учебной деятельности студентов первого курса (табл. 1).

Ведущие мотивы учебной деятельности студентов

Ведущий мотив	Число студентов	
	абсолютное	%
1. Стать высококвалифицированным специалистом	78	92
2. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	67	79
3. Приобрести глубокие и прочные знания	55	65
4. Получить диплом	48	57
5. Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5»	38	45
6. Получить интеллектуальное удовлетворение	32	38
7. Успешно продолжить обучение на последующих курсах	27	32
8. Достичь уважения преподавателей	24	28
9. Добиться одобрения родителей и окружающих	21	25
10. Не запускать изучение предметов учебного цикла	8	9
11. Быть постоянно готовым к очередным занятиям	7	8
12. Не отставать от сокурсников	5	6
13. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	4	5
14. Быть примером для сокурсников	4	5
15. Постоянно получать стипендию	4	5
16. Выполнять педагогические требования	3	4

Результаты, представленные в табл. 1, позволяют сделать вывод, что на первом курсе студентов интересует будущая профессия и возможность получения информации о ней, а также овладение практическими профессиональными навыками. Сам процесс обучения у студентов первого курса отходит на второй план. Например, на первом курсе им интереснее узнавать о работе следователей, адвокатов, юристов и т. д., а изучение математики или истории менее интересно. Исходя из того, что вуз негосударственный, в институте студентам не выплачивается стипендия. Поэтому мотив «постоянно получать стипендию» не является одним из ведущих мотивов, не смотря на то, что в государственных вузах данный мотив является одним из главных мотивов обучения в вузе.

Полученные результаты исследования позволяют говорить о том, что процесс обучения необходимо построить так, чтобы обучаемые могли испытать чувство удовлетворения от сделанного, эмоциональный подъем от познания нового, увидеть новые перспективы и пути приложения изученного в профессиональной или личной жизни. Тем самым у обучаемых будет формироваться ориентация на переживание таких чувств в будущем, что

приведет к возникновению потребности в творчестве, познании, в самостоятельной учебе, т. е. к появлению положительной устойчивой мотивации учебной деятельности.

Библиографический список

1. **Асеев, В. Г.** Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В. Г. Асеев – М., 1976.
2. **Божович, Л. И.** Избранные психологические труды [Текст] / Л. И. Божович – М., 1995.
3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя – М., 2002.
4. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2000.
5. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1972.
6. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М., 1990.
7. **Маслоу, А. Г.** Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу – СПб.: Евразия, 1999.
8. **Маккеланд, Д. К.** Мотивация достижения [Текст] / Д. К. Маккеланд – М., 1998.
9. **Немов, Р. С.** Психология. Общие основы психологии [Текст] / Р. С. Немов – М., 1998.
10. **Орлов, А. Б.** Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации [Текст] / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1981. – № 5.
11. **Реан, А. А.** Психодиагностика личности в педагогическом процессе [Текст] / А. А. Реан – СПб.: Питер, 1996.
12. **Якобсон, П. М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон – М., 1969.
13. **Электронный словарь:** URL <http://www.glossary.ru> дата обращения 26.04.2008 г.

РАЗДЕЛ VIII
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378

Шандыбо Светлана Викторовна

Методист учебно-методического центра управления качеством образования, svet_v_tunele@mail.ru, Красноярск

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИИ БЕЗУСЛОВНОГО
ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

Shandybo Svetlana Viktorovna

Methodologist of the Centre for Control of the Quality of Education, svet_v_tunele@mail.ru, Krasnoyarsk

**FORMATION OF THE POSITION OF UNCONDITIONAL
ACCEPTANCE OF THE CHILD WITH PROBLEMS
IN DEVELOPMENT**

Важнейшей проблемой, которую пытаются решить ученые и практики, занимающиеся подготовкой будущих специалистов в системе ВПО на протяжении многих десятилетий, является поиск средств формирования готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности.

В педагогической и психологической литературе в последние годы широко обсуждаются результаты исследований (Л. И. Духова, Е. Т. Логинова, А. А. Орлов и др.), подтверждающих достаточно высокий уровень «технологической» и «методической» готовности студентов к выполнению профессиональных задач и, в то же самое время, доказывающих, что эффективность применения технологий (методов) усиливается лишь в сочетании с личностной готовностью студента принимать ребенка, относиться к нему как ценности.

Обращает на себя внимание тот факт, что изучение влияния такого рода отношения на детей с особыми образовательными потребностями показывает их значимость для развития ребенка. «Ценностное» отношение является ключом, с одной стороны, к выздоровлению, с другой, к максимально полному, насколько это возможно, развитию ребенка. Оно освобождает то, что уже есть в ребенке, делает его открытым новому опыту, за счет которого происходят *значимые* изменения личности, отношений и поведения [6; 8; 11; 14].

Цельный комплекс психолого-педагогических и философских идей лежит в основе подобного отношения к ребенку, среди которых можно отметить:

- идею понимания другого человека (Г. Г. Гадамера);
- идею самопринятия (самоуважения) (П. Рикер, Н. Е. Решетников);
- феномен ценности (И. Кант, С. Л. Рубинштейн и др.);
- эмпатию, эмпатическое понимание (К. Роджерс, А. А. Бодалев);

Одним из ключевых для нашего исследования моментов является позиция Е. Ю. Лукиной, которая утверждает, что личностная готовность к педагогической деятельности предполагает готовность к отношениям, проявляющимся в «...в свободе к другому, в понимании объективной ценности другого и права существования другого таким, какой он есть...» [10, с. 20–21]. Автор, ссылаясь на исследования А. Г. Асмолова [1], подчеркивает безграничный потенциал любого человека, «...открытие которого зависит от педагога...». Она вводит понятия «безусловное принятие ребенка» (далее по тексту – БПР) и «позиция безусловного принятия», доказывая необходимость создания в образовательном процессе вуза условий для становления позиции БПР. Под БПР автор понимает «...интегральное личностное образование, смысловую структуру, превращенную форму жизненных отношений субъекта...» [10, с. 46]. Позиция безусловного принятия, с одной стороны, это способ *авансирующих отношений*, базирующихся на принципе свободосообразности, духовно-ценностном восприятии ребенка, вчувствовании в него, уважении его личностного достоинства, с другой стороны, это совокупность убеждений, установок и субъективного опыта, отражающих позитивное *отношение педагога к воспитаннику* как к самоценности, создающее условия для саморазвития личностного достоинства субъектов педагогического процесса [10, с. 54].

У исследователей (А. Адлера, В. Леви, А. А. Бодалева, Е. Ю. Лукина и др.) не вызывает сомнения тот факт, что принятие другого включает в себя процесс оценивания, которое занимает основное место при анализе поведения в сложных ситуациях взаимоотношений. В частности, они отмечают, что «... обязательным компонентом процесса взаимодействия людей, какой бы характер не носило это взаимодействие, является вынесение ими оценок друг другу» [2; 3; 4; 5; 7]. При этом оценка должна создавать у человека ощущение, что его ценят и что значимо все, что он говорит или делает, что он – ценность, несмотря на свои недостатки, проблемы и неправильное поведение, истинная, полная ценность, несмотря на свои несовершенства.

Из выше сказанного следует, что БПР может складываться, не только из *гуманистического отношения* и проявляться в форме *эмпатического понимания*, но и включает в себя *безоценочное принятие* другого. В связи с чем, с нашей точки зрения, критериями становления позиции принятия ребенка у студентов, могут быть способность:

1. принимать индивидуальность другого человека,
2. прощать другого, быть к нему терпимым;
3. в общении создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности;
3. понимать другого на основе переживаний;
4. управлять эмоциями (дозировать их, адекватно проявлять);
5. владеть знаниями о другом.

При этом отсутствие категоричности и консервативности в оценках других, стремления переделывать и перевоспитывать детей, мы также относим к проявлениям становящейся позиции БПР.

Список критериев следует дополнить еще одним – «самопринятие» («самоуважение»). Примечательно, что в целом ряде исследований (К. Роджерс, П. Рикер, Н. Е. Решетников, Е. Ю. Лукина, Л. И. Духова, Е. Т. Логинова и др.) доказывается взаимосвязь между принятием другого и «самопринятием» («самоуважением»), И. Е. Решетников [15, с. 49]). Человеку, не принимающему себя и как следствие не уверенному в себе и своих возможностях, очень трудно, с точки зрения авторов идеи, верить в возможности другого, и самое главное, создать условия для их реализации.

Выявление факторов, определяющих отношение к детям, позволило нам выделить основные направления нашего исследования, в котором приняло участие более 100 студентов, обучающихся на 1–4 курсах, и 42 специалиста образовательных учреждений. Количественный и качественный состав контрольной и экспериментальной групп составил 59 и 50 студентов (соответственно) специальности «Логопедия» и «Специальная психология».

В ходе корреляционного и факторного анализа данных письменного интервьюирования специалистов коррекционных школ нами было установлено, что характер складывающихся отношений студентов с детьми с проблемами в развитии *в большей степени дружеский* ($r=0,387$), при этом отношения не отличаются *стабильностью* ($r=0,427$). Студенты достаточно легко устанавливают контакт ($r=0,256$), готовы к отношениям (уровень готовности достаточно высокий) ($r=0,248$), но ощущают *себя неуверенно*, часто *нуждаясь в эмоциональной поддержке* ($r=0,526$).

Уверенность в себе, с точки зрения опрошенных специалистов, является *базовым* профессионально-личностным качеством, позволяющим выстраивать *стабильно профессиональные* отношения с детьми ($r=0,452$). Именно это «базовое качество» необходимо активно развивать у студентов через:

- 1) участие в научно-методической деятельности института (НМДИ) ($r=0,414$);
- 2) повышение качества психолого-педагогической подготовки студентов в вопросах психологической поддержки детей ($r=0,414$);
- 3) ранний опыт общения с детьми ($r=0,452$) посредством благотворительных акции, волонтерского движения ($r=0,373$), проведения практических занятий на базе образовательных учреждений ($r=0,648$);
- 4) формирование профессиональной позиции;
- 5) развитие мотивации к профессиональной деятельности.

К факторам, определяющим отношение к детям с особыми образовательными потребностями, можно отнести сформированный у студентов стереотип – дети не предсказуемы, от них можно ожидать чего угодно ($r=0,296$). Непредсказуемость страшит, «пугает» студентов, потому что, чаще всего, они не способны спрогнозировать изменения в состоянии детей. Причину такого положения дел, опрошенные нами специалисты ОУ (образовательных учреждений) и сами студенты видят в несформированной исследовательской позиции ($r=0,461$). Примечательно также и то, что и те и другие указывают на широкие возможности исследовательской деятельности в

рамках подготовки будущих специалистов к отношениям с детьми с проблемами в развитии.

Одним из важных моментов, с точки зрения формирования готовности к отношениям, является наличие даже незначительного опыта общения с детьми с проблемами в развитии. Ниже мы представляем корреляционные связи показателя «наличие опыта общения с детьми».

*Рис. 1. Плеяда положительных связей показателя
«наличие опыта общения с детьми»*

Представленные на рисунке взаимосвязи, даже при поверхностном изучении, дают возможность сделать вывод о том, что студентов с «опытом» отличает уверенность в себе, готовность к отношениям и, самое важное, готовность самостоятельно осваивать содержание образовательной программы, заниматься профессиональным самообразованием, более критично (реалистично) оценивать предлагаемое содержание и технологии подготовки в рамках образовательной программы.

Данные, описывающие характер отношений с детьми показывают, что на начало экспериментальной работы студентам свойственно:

- неадекватное проявление чувств ($r=0,304$);
- отсутствие собственного мнения или его зависимость от окружающих ($r=0,304$);
- стремление не прощать ошибки другому ($r=0,238$);
- переделывать и перевоспитывать ребенка как партнера по общению ($r=0,238$);
- отсутствие уверенности в себе и своих действиях ($r=0,304$).

В результате обсуждения полученных данных мы пришли к выводу о необходимости создания в вузе условий для становления позиции БПР. Вследствии этого нами была разработана модель формирования позиции БПР, где механизмом реализации выступает педагогическая мастерская «ПРО движение».

Рис. 2. Модель формирования позиции безусловного принятия ребенка

Структурно модель включает в себя традиционную совокупность целесообразно функционирующих содержательных компонентов: цель, функции, содержание деятельности, методы и формы организации, механизм реализации, результат. Базой для теоретической разработки и реализации модели послужили:

- теория отношений Д. Н. Узнадзе;
- ряд описанных ниже принципов:
 - *принцип гуманизации*, предусматривающий переоценку всех компонентов образовательного процесса в вузе, где личностно-профессиональное развитие студента становится ведущим, создание условий для развития внутренних потребностей самосовершенствования и реализации профессионального потенциала;
 - *принцип признания самобытности личности*: образовательный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы студент, исследуя себя и собственную практику, обнаружил личностный смысл (значение «для себя») в выстраивании позитивных отношений с детьми;
 - *принцип комплексности и последовательности* определяет логику, этапность и основан на единстве процессов образования, развития и формирования; проявляется в создании сбалансированного образовательного пространства, учитывающего комплекс отраслей знания в содержании образования, адекватность этому содержанию и задачам психологических и педагогических методов формирования готовности к позитивным отношениям с детьми;
 - *принцип дифференциальной вариативности* проявляется в содержании, уровне, сроках, методах и формах формирования готовности к выстраиванию позитивных отношений;

– принцип *фасилитации деятельности* предполагает создание благоприятных условий для образовательной деятельности в ходе вузовской подготовки, облегчения, стимулирования, активизации личностно-профессионального развития студентов; предоставление свободы выбора, ответственности, самостоятельности;

– принцип *рефлексивности* обеспечивает соотнесение уровня притязаний и уровня возможностей, собственного опыта работы с новыми требованиями к специалисту.

Студент выступает в модели как субъект образовательной деятельности и как объект позитивных отношений. Собственно процесс формирования заключается в создании условий для поиска и обнаружения дефицитов и позитивных сторон в отношениях с детьми; освоения способов самоисследования и исследования практики отношений; «проживания» ситуаций, осуществления рефлексии и мониторинга собственных продвижений; в пробах, экспериментировании; консультировании, анализе, коррекции.

Мы выделяем четыре направления формирования позиции БПР, каждое из которых посвящено решению определенной задачи:

- 1) развитие профессиональной мотивации;
- 2) разрешение личностных дефицитов студентов, мешающих выстраивать позитивные отношения.
- 3) приобретение «раннего» (с первого года обучения) опыта общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- 4) формирование:
 - образа «Я» в профессии (профессиональных отношениях);
 - способности к педагогической рефлексии;
 - позиции исследователя отношений;
 - профессиональной позиции.

В рамках заявленных направлений формирования нами были реализованы такие формы работы как тренинги, моделирование ситуации, кейс-стадии, волонтерское движение, благотворительные акции, пресс-конференции, круглые столы, вечера встреч с практикующими специалистами, непрерывную педагогическую практику и т. п.

В качестве результата описанной в модели системы работы выделяем формирование позиции БПР с особыми образовательными потребностями.

Сочетание целого комплекса параметров педагогической мастерской, среди которых информационная совместно-продуктивная деятельность студентов со специалистами-практиками, освоение современных технологий работы специалиста, позволило получить хорошие результаты.

В целом следует отметить, что у студентов экспериментальной группы вырос общий уровень коммуникативной толерантности (на 9,2%), в то время как, в контрольной группе, снизился на 7,7%. Результаты, полученные в ходе использования методики «Коммуникативная установка» (В. В. Бойко), свидетельствуют о том, что среди участников экспериментальной группы («мастерят») чаще стала наблюдаться способность прини-

мать индивидуальность другого (на 4,6%). Среди участников контрольной группы способность «принимать» проявляется реже на 4,3% в сравнении с началом экспериментальной работы. Подобная тенденция наблюдается и в отношении критерия «способность проявлять категоричность и консервативность в оценках других». На 9,0 % чаще «категоричность» склонна демонстрировать контрольная группа, при этом, экспериментальная стала менее категоричной на 4,3%. По показателям «стремление переделывать и перевоспитывать партнера по общению» и «умение прощать» обе группы демонстрируют позитивную динамику. В то время как, результаты «мастерят» более значительны, так на 12,8% снизилось проявление стремления переделывать и перевоспитывать (в контрольной группе всего на 2,5%), на 8,0% чаще встречается способность прощать (на 0,4% в контрольной группе).

Существуют так же различия между участниками контрольной и экспериментальной групп в умении управлять собственными эмоциями. На рис. 4 представлены данные различия.

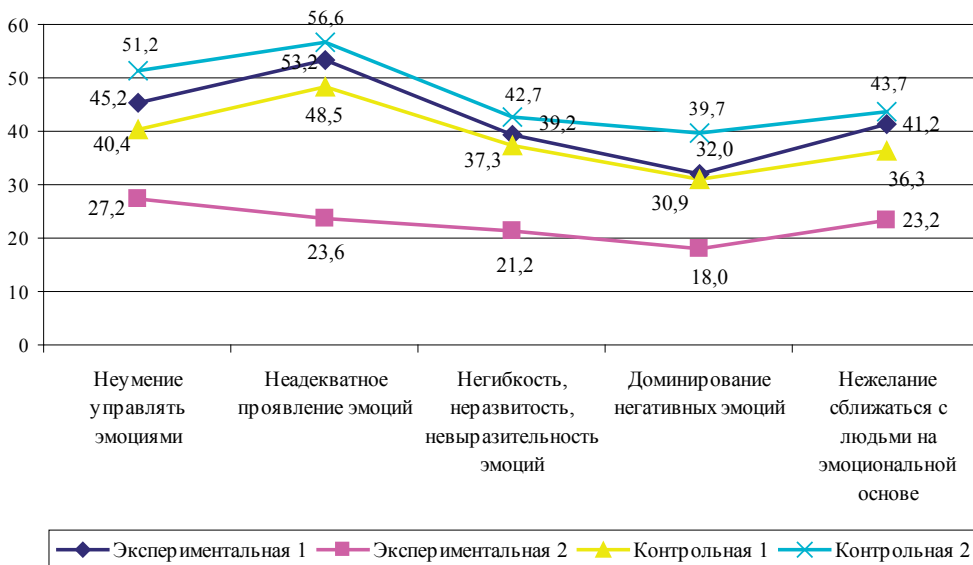


Рис. 4. Результаты диагностики «помех» в установлении контакта (В. В. Бойко)

Даже беглый взгляд на полученные результаты диагностики «помех» в установлении контакта позволяет увидеть, что по всем пяти показателям у «мастерят» идет снижение проявлений неадекватности эмоций (с 53,2% до 23,6%); их негибкости, неразвитости, невыразительности (с 39,2% до 21,2%); неумения управлять эмоциями (с 45,2% до 27,2%); нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе (с 41,2% до 23,2%); доминирования негативных эмоций (с 32,0% до 18,0%).

Как видно из табл. 1 результатов диагностики уровня развития эмпатических способностей (В. В. Бойко), как у представителей контрольной, так и у представителей экспериментальной групп идет снижение «заниженно-

го» уровня проявлений эмпатических способностей, в то время как увеличивается проявление среднего. Примечательно, что 8,0% «мастерят» на конец экспериментальной работы демонстрируют очень высокий уровень эмпатии, в то время как, у студентов контрольной по данному показателю зафиксирована негативная тенденция (с 3,4% до 0,0%). Кроме того, нельзя оставлять без внимания ситуацию «роста» очень низкого уровня эмпатии у участников контрольной группы с 5,1% до 13,6% (что составляет 8,5%).

Таблица 1

Результаты диагностики уровня эмпатических способностей участников контрольной и экспериментальной групп

№	Уровень	Экспериментальная группа		Тенденция	Контрольная группа		Тенденция
		Э1	Э2		К1	К2	
1.	Очень низкий	8,0	0,0	8,0	5,1	13,6	8,5
2.	Заниженный	54,0	38,0	16,0	64,4	50,8	13,6
3.		38,0	54,0	16,0	27,1	35,6	8,5
4.	Средний Очень высокий	0,0	8,0	8,0	3,4	0,0	3,4

Завершая обсуждение, можно сделать вывод о том, что по целому ряду указанных нами ранее показателей становления позиции БПР у студентов экспериментальной группы наблюдаются позитивные тенденции. Среди них: способность принимать индивидуальность другого; проявление категоричности и консервативности в оценках других; стремление переделывать и перевоспитывать другого; умение прощать; умение проявлять адекватные эмоции; эмпатические способности. В то время, как у участников контрольной группы:

1. по двум показателям (стремление переделывать и перевоспитывать; умение прощать) динамика позитивна;

2. по трем показателям (способность принимать индивидуальность другого; категоричность и консервативность в оценках других; умение проявлять адекватные эмоции) выявлена отрицательная динамика.

3. по эмпатическим способностям получены неоднозначные результаты. Во-первых, снизилось проявление «заниженного» уровня эмпатии, во-вторых, чаще наблюдаются проявления «очень низкого» уровня эмпатии, и, в-третьих, число студентов, демонстрирующих очень высокий уровень развития эмпатии, снизилось до нуля.

Объективности ради следует отметить, что в рамках исследования мы не добились статистически значимых изменений по показателю «уверенность в себе» ни в контрольной, ни в экспериментальной группах. Проанализировав сложившуюся ситуацию, считаем важным и необходимым продолжить работу в этом направлении, данный показатель становления БПР, с нашей точки зрения, требует более длительных педагогических вложений.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов – М.: Педагогика, – 1984. – 104 с.
2. **Бодалев, А. А.** Личность и общение: Избранные труды [Текст] / А. А. Бодалев – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. **Бодалев, А. А.** Проецирование и взаимодействие в общении [Текст] / А. А. Бодалев // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 11–14.
4. **Бодалев, А. А.** Психологические условия гуманизации педагогического общения [Текст] / А. А. Бодалев // Сов. Педагогика. – 1990. – № 12. – С. 65–71; Бодалев А. А. Психология межличностных отношений. // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86–91.
5. **Бодалев, А. А.** Психологические трудности общения и их преодоление [Текст] / А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 65–70.
6. **Коробкова, О. М.** Развитие готовности будущих педагогов к личностно-ориентированному профессиональному взаимодействию [Текст]: Автореферат дисс. ...к-та психол. наук: 19.00.13. / О. М. Коробкова / Астрахань, 2006. – 23с.
7. **Леви, В. Л.** Нестандартный ребенок [Текст] / В. Л. Леви – 3-е изд. – Хабаровск: Кн. изд-во, 1990. – 320 с.
8. **Лисурунко, Л. А.** Формирование готовности к взаимодействию с особым ребенком у будущих педагогов-воспитателей специальных (коррекционных) учреждениях [Текст] / 13.00.03 – коррекционная педагогика, 13.00.08. / Л. А. Лисурунко – М., 2004.
9. **Логинова, Е. Т.** Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в системе образования [Текст] / 13.00.03 / Е. Т. Логинова – СПб., 2007.
10. **Лукина, Е. Ю.** Педагогическая поддержка становления позиции безусловного принятия ребенка у студента педагогического вуза [Текст] / 13.00.01 / Е. Ю. Лукина – Хабаровск, 2002. – 24с.
11. **Малашкина, Е. С.** Феномен отношения учителя к профессиональной деятельности [Текст]: автореферат дисс. ...к-та психол. наук: 19.00.07. / Е. С. Малашкина – М., 2006. – 22с.
12. **Митина, Л. В.** Психологические аспекты труда учителя [Текст] / Л. В. Митина – Тула, 1991.
13. **Нельсон – Джоунс, Р.** Теория и практика консультирования [Текст] / Р. Нельсон – Джоунс, – СПб.: Питер, 2002.
14. **Педагогическая** поддержка ребенка в образовании [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
15. **Решетников, Н. Е.** Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера [Текст]: кн. для преподавателей высш. и сред. учеб. заведений / Н. Е. Решетников – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304.
16. **Рогов, Е. И.** Настольная книга практического психолога [Текст]: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-у изд., перераб и доп / Е. И. Рогов – М.: Владос, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов – 480 с.
17. **Роджерс, К.** Клиентоцентрированная терапия [Текст]: пер. с англ / К. Роджерс – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 320 с.

18. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]: пер. с англ. / Общ. Ред. и предисл. Е. И. Исениной / К. Роджерс – М.: Изд. Группа «Прогресс»; «Универс», 1994. – 480 с.

19. **Стрелков, В. Б.** Психологическая готовность к работе с детьми [Текст] / В. Б. Стрелков, С. В. Мазурина – Уфа, 2001. – 101 с.

20. **Сюнева, Н. Л.** Дис. канд. пед. наук по теме: обеспечение гуманистической направленности воспитательной системы специальной (коррекционной) школы [Текст]: 13.00.01/ Н. Л. Сюнева – Петрозаводск, 2007.

УДК 378.01

Яковлева Ирина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Московского городского педагогического университета, yakovlevaim@yandex.ru, Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Yakovleva Irina Mihailovna

Post-graduate student Moscow City Teachers Training University, yakovlevaim@yandex.ru, Moscow

A PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS AT DEFECTOLOGY FACULTIES

Мотивация является важнейшим структурным элементом психологии личности и также рассматривается в системе деятельности. Профессиональная мотивация понимается как «иерархическая взаимосвязанная совокупность потребностей, мотивов и целей личности, которая побуждает, направляет и регулирует ее деятельность для достижения профессиональной компетентности» [1, с. 8].

Вопросы профессиональной ориентации и формирования профессиональных мотивов изложены в работах Е. В. Андриенко, Е. А. Климова, К. М. Гуревич, Н. Д. Левитова, В. И. Ковалева, Ю. В. Варданян, К. К. Платонова, В. И. Жуковской, Н. И. Крылова, А. Т. Ростунова, Н. А. Бакшаевой, А. А. Вербицкого, А. К. Марковой, И. В. Фастовец и других.

Проблема профессиональной мотивации специального педагога и специального психолога, не смотря на важность, к сожалению, не получила освещения, хотя многие ученые в рамках своих исследований её касались (А. И. Живина, 1975, Н. М. Назарова, 1992, Л. Ф. Сербина, 1992, З. Н. Смирнова, 1970, С. М. Соколова, 1988, Н. А. Строгова, 1999, А. А. Дмитриев, 368

А. М. Гендин, М. И. Сергеев, Л. И. Дмитриева, 2002, О. Н. Усанова, 1987 и др.).

На сегодняшний день актуальность этой проблемы обусловлена снижением конкурса при поступлении на дефектологические специальности при высокой востребованности этих специалистов, низким процентом выпускников, работающих по специальности, недостаточной мотивацией специальных педагогов к самосовершенствованию, саморазвитию.

Факторами, снижающими вероятность выбора молодыми людьми профессии специального педагога, являются, на наш взгляд, недостаточная осведомленность общества о лицах с нарушениями в развитии и коррекционно-педагогической помощи им, и, как следствие, очень слабые представления о труде дефектолога, а зачастую их отсутствие.

В личном опыте каждого молодого человека, как правило, есть встреча с человеком с проблемами в развитии. Часто первое тяжелое впечатление, отрицательные эмоции – страх, тревожность, вызванные внешней непривлекательностью, неопрятностью, беспомощностью, проявлениями недостатка интеллекта этих людей, надолго сохраняются в эмоциональной памяти и определяют отношение к профессии в целом, ее малопривлекательность.

Кроме того, значительным препятствием в выборе профессий дефектологического профиля являются устоявшиеся у населения взгляды на людей с отклонениями в развитии, как малоценных, занимающих самую низкую планку в современном обществе (Е. Т. Логинова, 2007). В то время как, каждый молодой человек стремится выбирать профессиональную деятельность, признаваемую социально ценной.

Низкая заработная плата при высокой профессиональной занятости и часто тяжелых условиях труда также является негативным фактором, влияющим на выбор профессии дефектолога.

В рамках данной статьи нам представляется важным проанализировать состояние мотивационной сферы студентов дефектологических специальностей с тем, чтобы определить возможные пути её развития в условиях профессиональной подготовки.

Нами было проведено исследование профессиональной мотивации студентов Московского городского педагогического университета, Череповецкого государственного университета, Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, обучающихся по специальностям 050714 – олигофренопедагогика, 050715 – логопедия, 050717 – дошкольная специальная педагогика и психология.

Исследование включало опрос и анкетирование студентов первых – пятых курсов. Были использованы анкеты «Что следует учитывать в первую очередь при выборе профессии?», «Как Вы оцениваете влияние различных людей на Ваши профессиональные и жизненные планы?» [3, с. 20–21].

В ходе опроса студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Почему Вы выбрали эту профессию?
 2. С какой возрастной категорией лиц с нарушениями в развитии Вы предпочли бы работать (с детьми младенческого, раннего, дошкольного, школьного возраста, с юношеским возрастом, со взрослыми)?
 3. С людьми с какими нарушениями Вы предпочли бы работать (с тяжелыми нарушениями, нарушениями средней тяжести, с легкими нарушениями)?
 4. Объясните свой выбор.
 5. Как Вы считаете, какие качества характера Вам будут необходимы в профессиональной деятельности?
 6. Хотели бы Вы изменить специальность? На какую?
 7. Хотели бы Вы пройти дополнительную профессиональную подготовку? Какую?
 8. Связываете ли Вы свою специальность с высоким заработком? Каким?
- По завершении опроса и анкетирования была сделана выборка, для анализа были отобраны по 100 листов письменного опроса и анкет по каждой специальности.

Как свидетельствуют результаты, приведенные в табл. 1, ведущим мотивом выбора профессии у будущих дефектологов явился интерес к профессии (26,7% студентов). Следующие по значимости мотивы – желание помочь (21,3%), любовь к детям (16,7%), желание работать с ними (7,7%).

Таблица 1

Мотивы получения дефектологического образования (%)

Варианты ответов	Количество ответов студентов олигоотд.	Количество ответов студентов логоотд.	Количество ответов студ. отд.дошк. спец. педагогики и психол.	Средние значения
1	2	3	4	5
Любовь к детям	4	24	22	16,7
Желание помочь детям	39	15	10	21,3
Нравится работать с детьми	11	5	7	7,7
Интерес к профессии	26	24	30	26,7
Востребованность профессии	2	4	2	2,8
Соответствие профессии	1	2	1	1,4
Посоветовали родственники, друзья (династии)	3	17 династии 4	6	8,7
Желание получить высшее образование	8	-	3	3,7
Для общего развития (желание расширить свои знания)	3	-	-	1

1	2	3	4	5
Пригодится для воспитания своих детей	4	1	1	2
Преимущества, которые дает профессия (удобный режим работы, продолжительный отпуск и др.)	2	2	1	1,7
Личные убеждения		2	2	1,3
Не удалось поступить в другой вуз, было легко поступить	2	2	2	2
Стечение обстоятельств	3	2	3	2,7
Затруднились дать ответ	-	-	10	3,3

8,7 % опрошенных выбрали профессию по совету родственников, друзей. Наибольшее количество таких выборов у студентов отделения логопедии (17 %). Эти данные подтверждают, что из дефектологических специальностей профессия логопеда достаточно известна, популярна, в то время, как профессии олигофренопедагога, дошкольного специального педагога малоизвестны и непрестижны.

По итогам опроса 72,4 % студентов дефектологических специальностей имеют мотивы профессионально-педагогической направленности (любовь к детям и желание помочь им, стремление работать с детьми, интерес к профессии), у 12,9 % студентов мотивы характеризуются частичной профессионально-педагогической направленностью (студенты имеют представление об общественной значимости профессии дефектолога, осознают у себя педагогические способности, выбрали профессию по совету, по примеру близких, друзей, родственников). У 11,7 % студентов мотивы не содержат профессиональной педагогической направленности (стремление повысить свой социальный статус с помощью высшего образования, руководство меркантильными интересами, выбор профессии под влиянием обстоятельств, случая и т. п.).

Данные, полученные в ходе опроса, уточнялись и дополнялись результатами анкетирования, что позволило повысить надежность и достоверность результатов исследования.

Факторы, влияющие на выбор профессии (%)

	Кол-во ответов студентов олигоотд.	Кол-во ответов студ. логоотд	Кол-во отв. студ. отд.дошк.спец. педаг. и психологии	Средние значения
Престиж данной профессии	34	43	40	39
Уровень заработной платы, обеспечиваемой профессией	67	72	63	67
Соответствие способностей и личных качеств требованиям избранной профессии	81	89	77	82,33
Перспективы трудоустройства в данной профессиональной сфере	77	84	67	72,67
Влияние выбираемой профессиональной деятельности на здоровье	62	55	56	57,67
Личный интерес к данной профессии	84	72	84	80
Наличие связей, знакомств в соответствующей профессиональной сфере	22	19	8	16,33
Перспективы карьеры	62	65	54	60,33
Возможность иметь частную практику	41	55	53	49,67
Другие причины	13	17	9	13

Анализ результатов анкеты «Факторы, влияющие на выбор профессии», представленных в табл. 2, свидетельствует о том, что наиболее важными факторами будущие дефектологи считают: соответствие способностей и личных качеств требованиям избранной профессии, личный интерес к данной профессии, перспективы трудоустройства в данной профессиональной сфере. Уровень заработной платы, обеспечиваемой профессией, стоит на четвертом месте в рейтинге.

Анализ таблицы свидетельствует о некоторых отличиях в оценке факторов выбора профессии студентами разных дефектологических специальностей.

Будущие олигофренопедагоги значительно меньше, чем студенты других отделений, придают внимание престижу получаемой профессии, возможности иметь частную практику. В то же время их значительно больше беспокоит влияние выбираемой профессиональной деятельности на здоровье, наличие связей, знакомств в соответствующей профессиональной среде.

Будущие логопеды более высоко оценивают соответствие способностей и личных качеств требованиям избранной профессии, уровень заработной платы, перспективы трудоустройства в данной профессиональной сфере, престиж получаемой профессии, перспективы карьеры, возможность иметь частную практику. Ниже, чем студенты других отделений, они оценивают личный интерес к данной профессии.

При ответе на вопрос «С какой возрастной категорией людей с проблемами в развитии Вы предпочли бы работать?» опрошенные выбирали одну-две, реже - три возрастные категории. Нами была обнаружена зависимость между курсом обучения студентов и количеством возрастных категорий, которые были указаны: будущие дефектологи младших курсов указывали три-четыре возрастные категории, на старших курсах – одну, реже две. То есть к старшим курсам студенты становятся более избирательными в выборе возраста людей с нарушениями в развитии, с которыми бы они хотели работать.

Таблица 3

Возрастные категории людей с отклонениями в развитии, с которыми предпочли бы работать студенты дефектологического профиля (%)

Варианты ответов	Количество ответов студентов олигоотд.	Количество ответов студентов логоотд.	Количество ответов студ. отд.дошк.спец. педагогики и психологии	Средние значения
Младенческий	3,75	6,3	6,4	5,48
Ранний	6	20,16	20	15,39
Дошкольный	48,75	45,36	60,8	51,64
Школьный	30	15,75	6,4	17,38
Юношеский	6,75	4,41	4	5,05
Взрослые	3	6,76	2,4	4,05
Не имеет значения	2.25	1,26	-	1,17

Представленные в табл. 3 данные свидетельствуют о преимущественной направленности студентов на работу с детьми дошкольного возраста. Значительно меньшее число студентов хотели бы работать с детьми школьного и раннего возраста. Очень низкое число студентов ориентированы на работу с юношеским возрастом и взрослыми. Причинами таких выборов студентов, на наш взгляд, может являться направленность профессиональной подготовки в основном на работу с детьми дошкольного

возраста (например, при обучении по специальности логопедия), односторонняя ориентированность базовых дисциплин на работу с одной возрастной категорией (дошкольниками или школьниками), отсутствие курсов, раскрывающих основы работы с людьми других возрастных категорий, использование в качестве баз практики только детских образовательных учреждений. Кроме объективных причин следует выделить и субъективные, а именно: недостаточная уверенность студентов в себе, и, следовательно, желание сначала самоутвердиться в чем-то, что кажется легче, например, работая с дошкольниками, ощущение недостаточной готовности, неумение перенести и использовать знания, полученные в ходе обучения, для работы с лицами разных возрастных категорий.

Как известно, подготовка профессиональных кадров должна ориентироваться на завтрашний день. Согласно документам, разработанным в Институте коррекционной педагогики РАО [3; 4], начало оказания коррекционно-педагогической помощи в ближайшие годы должно быть перенесено со школьного и дошкольного на ранний и младенческий возраст при организации в дальнейшем психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями развития и повышении качества жизни молодежи и взрослых. Таким образом, эти тенденции развития специального образования должны быть учтены при подготовке специальных педагогов. Выявленные в ходе опроса данные не вполне соответствуют потребностям завтрашнего дня.

При ответе на вопрос «С людьми с какими нарушениями Вы предпочли бы работать (с тяжелыми нарушениями, нарушениями средней тяжести, с легкими нарушениями)?» студенты называли, как правило, два, реже – одно нарушение. Анализ представлен в табл. 4 и свидетельствует о том, что большинство будущих дефектологов (48,8%) ориентированы на работу с людьми с легкими нарушениями, несколько меньше (37,44%) – на помощь людям со средней выраженностью нарушений. Всего 7,46% опрошенных хотели бы работать с людьми с тяжелыми нарушениями; для 6,28% степень тяжести нарушения не имеет значения.

Анализируя результаты ответов студентов отделения олигофренопедагогики, можно отметить, что многие студенты предпочитают работу с детьми с ЗПР и легкой степенью умственной отсталости, в два раза реже они выбирают работу с детьми с умеренной степенью умственной отсталости, только 5,1% ориентированы работать с детьми с тяжелой и глубокой умственной отсталостью.

Студенты отделения логопедии в большинстве своем настроены на оказание помощи детям со средней выраженностью нарушения, меньше – на работу с детьми с легкими нарушениями, и большее количество студентов по сравнению с другими отделениями (11,28%) высказали желание работать с детьми с тяжелыми нарушениями.

Степень тяжести нарушения у людей с отклонениями в развитии, с которыми предпочли бы работать студенты дефектологического профиля

Варианты ответов	Кол-во отв. студентов олигоотд.	Кол-во отв. студентов логоотд.	Кол-во отв. студ. отд.дошк.спец. педагогики и психол.	Средние значения
С тяжелыми нарушениями	5,1	11,28	6	7,46
С нарушениями средней тяжести	27,2	45,12	40	37,44
С легкими нарушениями	58,65	33,8	54	48,8
Не имеет значения	9,05	9,8	-	6,28

Студенты отделения дошкольной специальной педагогики и психологии чаще (54%) указывали свое желание работать с детьми с легкими нарушениями, несколько реже (40%) – с детьми со средней тяжестью нарушения, и только 6% студентов указали свое желание работать с детьми с тяжелой степенью нарушения.

Объясняя причину выбора лиц с легкой и средней степенью нарушения, они чаще указывали, что хотят получать отдачу, видеть результаты своего труда (14,4%), им интереснее работать с людьми с легкими нарушениями (6,4%). Нежелание оказывать помощь людям с тяжелыми нарушениями опрошенные объясняли тем, что с ними работать труднее, этот труд требует больших физических и моральных сил (16,4%). 6,8% студентов указали на неуверенность в себе, на отсутствие достаточного профессионального опыта. Вместе с тем, 10% будущих дефектологов хотели бы иметь опыт работы с разными детьми, а 4,4% объяснили свой выбор тем, что помощь требуется всем детям.

Результаты, полученные при ответе на вопрос «Как Вы считаете, какие качества характера Вам будут необходимы в профессиональной деятельности?» показали, что профессионально важными будущие дефектологи считают такие качества как терпение (61,33%), любовь к детям (40,67%), доброту (30%), общительность (20,67%), самообладание (19,33%), гуманность (17%), трудолюбие (13,33%), настойчивость (11,67%).

Качества личности, признанные студентами важными для представителей избранной профессии (%)

Качества личности, необходимые для дефектолога	Кол-во ответов студентов олигоотд	Кол-во ответов студ. логоотд	Кол-во отв. студ.отд. дошк.спец. педагогики психол.	Средние значения
1	2	3	4	5
терпение	71	64	49	61,33

1	2	3	4	5
любовь к детям	48	45	29	40,67
доброта (доброжелательность)	17	45	28	30
общительность (коммуникабельность)	21	27	14	20,67
самообладание (сдержанность, спокойствие, уравновешенность)	19	22	17	19,33
гуманность (милосердие)	34	8	9	17
трудолюбие	10	23	7	13,33
настойчивость (упорство)	12	15	8	11,67
профессионализм	2	16	9	9
целеустремленность	6	15	4	8,33
оптимизм	16	-	6	8,33
уверенность в себе	5	9	10	8
ответственность	9	8	4	7
требовательность к себе, другим	9	-	3	4
творческий потенциал	6	3	2	3,67
любовь к профессии	-	3	8	3,67

Анализ ответов на вопрос «Хотели бы Вы изменить специальность?» показал, что такое желание присутствует у 3,5% студентов.

Желание получить дополнительную профессиональную подготовку высказали студенты старших курсов. Наиболее востребованными оказались различные курсы по логопедии (16,7% студентов), психологии (13,6%), сурдопедагогике (8,3%), использованию современных компьютерных технологий (3,2%). Также студентов интересуют отдельные технологии коррекционной помощи детям с проблемами в развитии (сказкотерапия, песочная терапия, музыкотерапия, арттерапия, педагогическая работа с детьми младшего возраста и др.), вопросы тифлопедагогике.

Желание получить дополнительную профессиональную подготовку мы рассматриваем как позитивную тенденцию, которая свидетельствует о потребности к наращиванию своих профессиональных знаний, готовности к самообразованию, самовоспитанию. Как свидетельствуют результаты, почти половина студентов (47,4%) проявили стремление к росту профессиональной компетентности.

Свою специальность связывают с высоким заработком меньше половины будущих дефектологов (38,8%). Этот результат, на наш взгляд крайне важен, поскольку фиксирует, что получая дефектологическую подготовку, студенты не питают особых иллюзий по поводу того, что будущая педагогическая профессия даст им возможность иметь достаточно высокий материальный статус.

Исследование позволило выявить состояние профессиональной мотивации студентов, обучающихся дефектологическим специальностям, которое

должно быть учтено при подготовке кадров для специального образования, и сформулировать некоторые предложения к совершенствованию подготовки специальных педагогов: необходимо целенаправленно формировать мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности будущих дефектологов; важно содержание образовательного процесса направить на подготовку студентов к педагогической помощи людям разного возраста, включая подростков и взрослых, и разной тяжести нарушений; необходимо формировать у студентов профессионально-личностные качества (эмпатию, педагогический оптимизм, толерантность, ответственность и др.), а также уверенность, активность, творческий подход к профессии; наращивать субъектность у студентов.

Известно, что важными свойствами профессиональной мотивации являются ее динамичность и изменчивость. В процессе профессиональной подготовки мотивация может изменяться. Целенаправленное развитие мотивационно-ценностной компонента профессиональной компетентности будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки позволит удовлетворить растущие кадровые потребности специального образования.

Библиографический список

1. **Варданян, Ю. В.** Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога: монография [Текст] / Ю. В. Варданян – М., 1998.
2. **Малофеев, Н. Н.** Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми образовательными проблемами [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3–10
3. **Методы и методики** социально-педагогического исследования [Текст] / Под ред С. Г. Вершловского. – С-Пб., 1999. – 143 с.
4. **Проект** Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии [Текст] // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 6–10

Иванина Татьяна Анатольевна

Учитель-дефектолог, КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная общеобразовательная школа-интернат VIII вида №4», iwanina@bk.ru, Красноярск

**ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

Ivanina Tatyana Anatolyevna

Teaches of defectology in krasnoyarsk special (correctly) boarding-school typ VIII №4, iwanina@bk.ru, Krasnoyarsk

**THE PECULIARITIES OF THE CONSTRUCTION ACTIVITY OF
PUPILS WITH DISORDER INTELLECT**

Проблема формирования конструктивной деятельности привлекает внимание педагогов и психологов в связи с тем, что, по общему мнению, этот вид детской активности оказывает значительное влияние на формирование практических форм мыслительной деятельности. С этой точки зрения конструктивную деятельность рассматривали А. Р. Лурия (1995), З. М. Мирошник (1990), В. Г. Нечаева, (1961), Л. А. Парамонова (1979), Н. Н. Поддъяков (1965), Е. А. Пустовой (1975), В. Б. Синельников (1989), Р. Г. Ткаченко (1968), Фан-Ин (1960), Э. А. Фарапонова (1970) и др.

Большинство отечественных исследователей определяют конструктивную деятельность как продуктивную деятельность, в процессе которой создается определенный, заранее продуманный реальный продукт. Отмечается также, что конструирование сочетает в себе виды игровой и учебной деятельности и, по своему характеру, сходно с изобразительной, поскольку, в нем так же отражается окружающая действительность.

Ряд зарубежных исследователей склонны трактовать конструирование более широко, рассматривая его как конструктивный праксис – способность выполнять целесообразные действия по инструкции или же причисляют к конструированию те изменения, которые вносятся ребенком в эти действия под влиянием зрительного поля.

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.

Конструирование является довольно сложным видом деятельности для детей. Продукты детского конструирования, как правило, предназначаются для практического использования в игре.

А. С. Макаренко подчеркивал, что игры ребенка с игрушками-материала-

ми, из которых он конструирует, «ближе всего стоят к нормальной человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру».

В зависимости от того, из какого материала дети создают свои постройки и конструкции, различают: конструирование из строительных материалов; конструирование из бумаги, картона, коробок, катушек и других материалов; конструирование из природного материала. Конструирование из игровых строительных материалов является наиболее доступным и легким видом конструирования для детей дошкольного возраста, а конструирование из бумаги, картона, коробок, катушек и других материалов - более сложным видом.

Успешность конструирования зависит от уровня мышления и восприятия. Чтобы построить конструкцию из строительного материала, необходимо уметь обследовать объект, разделить его на составные части – детали, оценить их размер, пространственное расположение, заменить одни детали другими в случае необходимости. Также для успешности конструирования нужно уметь представлять будущий предмет в целом – со всех сторон, спереди, сбоку и т. д.; особенно трудно представлять невидимые детали.

Выделяют такие виды конструирования: 1) конструирование по образцу (готовая постройка, схема, чертёж, рисунок, план); 2) конструирование по замыслу; 3) конструирование по условиям – требования, которым должна удовлетворять будущая конструкция (например, надо построить домик для матрёшки, а матрёшка имеет определённые размеры). Особую трудность представляет для детей самостоятельное построение схемы, чертежа будущего предмета, выбор необходимого для него строительного материала.

В процессе конструирования осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. При правильно организационной деятельности дети приобретают не только конструктивно-технические умения (создавать отдельные предметы из строительного материала – здания, мосты и т. д. или делать из бумаги различные поделки – елочные игрушки кораблики и т. д.), но и обобщенные умения – целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой и расчленять на части, видеть в них общее и различное, находить основные конструктивные части, от которых зависит расположение других частей, делать умозаключения и обобщения.

Важно, что мышление детей в процессе конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер.

При обучении детей конструированию развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании учебной деятельности. Дети, конструируя постройку или поделку, мысленно представляют, какими они будут, и заранее планируют, как их будут выполнять и в какой последовательности.

Конструктивная деятельность способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений. В связи с этим, речь детей обогащается новыми терминами, понятиями (брусочек, куб, пирамида и др.), которые в других видах деятельности употребляются редко. Дети упраж-

няются в правильном употреблении понятий (высокий – низкий, длинный – короткий, широкий – узкий, большой – маленький), в точном словесном указании направления (над – под, вправо – влево, вниз – вверх, сзади – спереди, ближе и т. д.).

Конструктивная деятельность является также средством нравственного воспитания дошкольников. В процессе этой деятельности формируются такие важные качества личности, как трудолюбие, самостоятельность, инициатива, упорства при достижении цели, организованность.

Совместная конструктивная деятельность детей (коллективные постройки, поделки) играет большую роль в воспитании первоначальных навыков работы в коллективе – умения предварительно договориться (распределить обязанности, отобрать материал, необходимый для выполнения постройки или поделки, спланировать процесс их изготовления и т. д.) и работать дружно, не мешая друг другу.

Основываясь на исследованиях, проведенных в отечественной и мировой психологии, Л. В. Запорожец (1982) полагает, что развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для совершенствования действий перцептивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира. Это происходит благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов), существующих в общественном опыте.

В процессе конструирования осуществляется пространственная организация объектов (формы, положения, размера, композиционных и пространственных отношений между ними), отражаются их основные функциональные особенности. Развитие конструктивной деятельности определяется уровнем сформированности познавательных действий, являющихся необходимым компонентом практических форм мыслительной деятельности; пространственными представлениями, определяющими способность устанавливать взаиморасположение элементов; зависит от образов-представлений о моделируемых объектах в плане отражения их внешних свойств и функциональных особенностей; развития психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманной модели и ее устойчивость; а также планирующей функции речи.

Конструирование оказывает большое влияние на развитие личности, воли. Так, на его эффективность влияет характер мотива: для чего нужна постройка. Успешность зависит от умения удерживать цель деятельности и самостоятельно её ставить, от способности контролировать ход выполнения работы, сличать полученный результат с образцом.

Таким образом, можно сделать вывод, что конструктивная деятельность, как особый вид психической деятельности, вносит значительный вклад в развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, о чем свидетельствуют исследования. Развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для развития действий перцептивного и интеллек-

туального моделирования свойств и отношений предметного мира благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов) существующих в общественном опыте.

Проблема изучения особенностей формирования конструктивной деятельности у детей с нарушенным интеллектом является одной из необходимых условий формирования практического интеллекта. О. Н. Вялых (1998) в результате проведенных ею исследований пришла к заключению, что конструктивная деятельность детей с недостатками в интеллектуальной деятельности развивается по одним и тем же законам, что и в норме, проходят в своем развитии те же этапы и в той же последовательности. Отличие заключается в различной возрастной динамике, обусловленной недостаточным осознанием целей, низкой мотивации и неустойчивым интересом к деятельности.

Вместе с тем установлено, что у детей с недостатками в интеллектуальном развитии, как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте, становление практических форм мышления протекает глубоко своеобразно, и, хотя имеет положительную возрастную динамику (особенно у детей с ЗПР), не достигает уровня, наблюдаемого у нормально развивающихся сверстников.

Аль Тавиль Бассам (1995), Т. В. Егорова, В. А. Ленина и Т. В. Розанова (1981), Г. И. Жаренкова (1972), К. К. Мамедов (1991), О. П. Монкявичене (1987), К. Новакова (1983), Е. А. Стребелева (1982, 1992) и др. показали, что дети названной категории затрудняются ориентироваться в условиях практической задачи, использовать прошлый опыт, оценивать свойства объектов и отношения между ними. Особенно явно эти трудности проявляются при необходимости решения задач не в наглядно-действенном плане, а на более высоких уровнях сложности.

Среди причин недоразвития практических форм мышления Г. Л. Выгодская (1981), В. Ю. Карвядис (1967), Ю. Т. Матасов (1986, 1991), Ж. И. Шиф (1965) и др., отмечают ограничение запаса знаний об окружающем, недостатки умственных операций (анализа, сравнения объектов и др.) и, особенно, пространственного анализа. Последнее отмечают в своих исследованиях Б. И. Белый (1989), Т. Н. Головина (1980), Л. Н. Лезина (1989), Г. В. Морозова (1988), Б. И. Пинский (1964), Е. А. Стребелева (1992) и др... Кроме того, исследователи констатируют низкую познавательную активность, существенное снижение возможности как формирования образов-представлений, так и оперирования ими (С. К. Сиволапов, 1986, 1988; П. Б. Шошин, 1984 и др.), недостатки развития речи, особенно ее планирующей функции.

Таким образом, у детей с проблемами в интеллектуальном развитии оказываются несформированными предпосылки КД. Как следствие, развитие ее протекает глубоко своеобразно. Так, исследуя КД детей с общим интеллектуальным недоразвитием (ОИН), Д. Абдурасулов (1974), О. П. Гаврилушкина (1987, 1991), В. Ю. Карвядис (1967), В. Т. Хохрина (1971, 1981), В. А. Шинкаренко (1983) и др. отмечают, что у детей данной группы ис-

тинная КД не формируется, а наблюдаются лишь элементы конструктивных действий. Они характеризуются нерациональностью, хаотичностью. В процессе выполнения конструктивных заданий четко выступает мотивационная незрелость, неустойчивость интереса. В. Т. Хохрина (1971) обратила внимание на то, что у учащихся вспомогательной школы модели часто оказываются выполненными в двухмерном изображении, а наиболее доступным видом КД для них оказывается образец готового изделия и технический рисунок. В тоже время все вышеназванные авторы отмечают большой коррекционно-развивающий потенциал конструктивной деятельности.

Библиографический список

1. **Вялых, О. А.** Особенности конструктивной деятельности младших школьников с недостатками в интеллектуальном развитии [Текст]: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. / О. А. Вялых. – ИГПУ. – Иркутск, 1999.
2. **Запорожец, А. В.** Восприятие и действие [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко и др. – М.: Просвещение, 1967.
3. **Лурия, А. Р.** Нейропсихологический анализ решения задач / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М.: Просвещение. 1966.
4. **Поддъяков, Н. Н.** Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] / Н. Н. Поддъяков. – М.: Педагогика. 1985.
5. **Урунтаева, Г. А.** Практикум по детской психологии [Текст]: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина / Под ред. Г. А. Урунтаевой, – М.: Просвещение: Владос, 1995.

УДК 159.922.766

Верхотурова Наталья Юрьевна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, verhotyrovs@mail.ru, Красноярск

**СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – СУЩНОСТЬ
И ВОЗМОЖНОСТИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Verhoturova Natalia Yuryevna

The Head Master of the Special Psychology Department of the Institute of the Special Pedagogy in the Krasnoyarsk State Pedagogical University, The Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafyev, The Institute of the Special Pedagogy, verhotyrovs@mail.ru, Krasnoyarsk

**OVERINDIVIDUAL INTERACTION – AN IDENTITY
AND POSSIBILITIES IN THE AFFECTIVE REACTIONS'
CORRECTION RELATIVELY TO THE YOUNG LEARNERS
WITH A MENTAL DISORDER**

Изменения в социокультурном развитии общества всегда отражаются в образовательной парадигме эпохи. Сегодня происходит переосмысление прошлого опыта, активный поиск форм и содержания образования, отвечающих актуальным потребностям личности общества и государства. Усиливающиеся в науке и практике коррекционной психологии интеграционные процессы, тенденции модернизации российского образования диктуют необходимость создания оптимальных условий, обеспечивающих современный уровень качества обучения, воспитания и развития учащихся с нарушением интеллекта.

В работе Е. В. Коротяевой (2007) отмечается, что: «педагогическое воздействие, являвшееся основой функционирования прежней системы образования, морально устарело. Стратегия подчинения оказалась малоэффективной в новую социально-экономическую эпоху, когда от личности потребовались активность, инициативность и т. д. Социальная потребность в новом типе личности обусловила пересмотр привычных форм педагогических взаимодействий, принятых в традиционной образовательной системе» [7, с. 9]. Именно с этим связаны новые направления в системе общего и специального образования: идеи сотрудничества, гуманистические подходы в образовании, разработка личностно-ориентированного обучения, проникновение интерактивных технологий в образовательный процесс.

В Концепции и стратегии модернизации российского образования до

2020 г. результат деятельности образовательного учреждения определяется как формирование у школьников социальной, коммуникативной, предметной и других видов компетентности. Социальная компетентность конкретизируется в способности действовать в социуме с учётом позиции других людей, коммуникативная – в способности вступать в коммуникацию с целью быть понятым. Очевидно, что поведение школьника в социуме и в процессе коммуникации опосредуется его эмоциональным состоянием [6].

Накопленные в коррекционной психологии данные показывают, что в жизни умственно отсталого школьника эмоциональное реагирование, как и при нормальном развитии, играет важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой основе своего поведения и деятельности (М. Г. Агавелян, Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, Ж. И. Намазбаева, О. С. Никольская, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, О. Е. Шаповалова и др.). Система эмоционального реагирования оказывает непосредственное влияние на всю психическую активность ребёнка: его познавательную деятельность, мотивацию, поведение, на все важнейшие системы жизнедеятельности организма, напрямую воздействуя на процессы социализации и адаптации ребёнка в окружающей действительности. [1; 8; 9].

В исследованиях Л. С. Выготского [1], А. В. Запорожца, А. Д. Кошелёвой, Я. З. Неверович [3], Е. П. Ильина [4], А. Н. Леонтьева [10], и др. отмечается, что состояние эмоционального развития признаётся одним из центральных факторов адаптации и социализации детей в общество. Следовательно возможности социальной адаптации учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида во многом будут определяться особенностями эмоциональной регуляции их поведения, а также уровнем сформированности у них умений саморегуляции эмоционального реагирования в различных ситуациях социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Свойственные учащимся младших классов с нарушением интеллекта отставание в развитии эмоционального реагирования, узость диапазона переживаний, частое несоответствие эмоциональных реакций внешним воздействиям по силе, интенсивности и содержанию, ограниченность интерпретации чувственного материала приводят к неполноценному восприятию эмоциональных реакций других людей и не всегда адекватному и дифференцированному выражению собственных эмоциональных реакций социально приемлемыми способами. Всё это приводит к сложностям во взаимоотношениях учащихся между собой, а также с окружающими взрослыми, создаёт серьёзные барьеры в обучении и воспитании учащихся в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений, провоцирует трудности в их адаптации и социализации в современном обществе. В соответствии с чем, изучение проблемы регуляции эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллектуального развития приобретает большой теоретический и практи-

ческий интерес в коррекционной психологии.

Специфические особенности процесса социализации у аномальных детей, на концептуальном уровне, представлены в известных трудах Л. С. Выготского [2], по мнению которого, социальное взаимодействие, имеющее форму сотрудничества оказывается направляющей и организующей силой в развитии детей. Постепенное расширение круга социального взаимодействия способствует тому, что окружающий мир открывается в системе ролевых взаимодействий, правил социального поведения и культурных норм. Ребёнок усваивает ценности социума, преломляя их через своё видение, и у него формируется определённый тип поведения, в том числе эмоционального поведения.

Решающую роль социальных отношений в процессе формирования психического, в том числе и личностного развития подчёркивал С. Л. Рубинштейн [11]. Обращаясь к проблеме взаимодействия внешнего и внутреннего, объективного и субъективного в становлении психики человека, он совершенно однозначно указывал на то, что во всём многообразии внешних воздействий, влияний среды, в которых функционирует человек, наибольшую воспитательную силу имеет именно система отношений.

Органический дефект, по мнению Л. С. Выготского [2], затрудняет, прежде всего, сотрудничество, взаимодействие ребёнка с окружающими. Отклонения в социальном развитии в свою очередь обуславливают недоразвитие высших психических функций. Именно на этом основании он считал, что исследование процесса социального взаимодействия аномального ребёнка с окружающими представляет собой важнейшее звено в изучении проблемы социальной детерминации дизонтогенеза.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания психокоррекционной технологии по формированию умений саморегуляции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллекта в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками, что предусматривало:

1. создание условий для социального взаимодействия со сверстниками;
2. организацию ситуаций для вариативного вхождения во всевозможные социальные роли и, отработки различных копинг-стратегий по коррекции механизмов регуляции эмоционального реагирования с последующим формированием умений самоконтроля и саморегуляции.

Понимая под ситуацией некоторую совокупность условий и обстоятельств, воссоздающих определённые взаимоотношения людей, О. К. Агавелян (1989), А. С. Белкин (1977), В. В. Воронкова (1994) и другие рассматривают ролевое взаимодействие в числе наиболее действенных методов воспитания социально приемлемого поведения, развития эмоциональной сферы и личности умственно отсталых учащихся в целом.

Использование социально-ролевого взаимодействия в разработанной нами психокоррекционной технологии регуляции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллекта было нацелено на решение следующих *основных задач*:

1. нивелирование негативных эмоциональных реакций, стимулирующих нарушение поведения, агрессивность деструктивной или асоциальной направленности;

2. восполнение отсутствующих в поведенческом арсенале опыта эмоционального реагирования и конструктивного взаимодействия с окружающими;

3. формирование умений саморегуляции эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками.

Использование социально-ролевого взаимодействия в нашем исследовании было основано на моделировании реальных ситуаций социального взаимодействия, которые, с одной стороны, выступали, как инструмент коррекции эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллекта; с другой стороны, как средство формирования у них умений саморегуляции эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками.

Социально-ролевое взаимодействие с использованием ситуационных моделей в общей реализации нашей психокоррекционной работы позволило создать условия для практического усвоения материала учащимися младших классов с нарушением интеллекта, отработки у них умений саморегуляции эмоционального реагирования в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками.

В процессе реализации социально-ролевого взаимодействия участникам предлагались ориентировочные основы для формирования у них адекватного эмоционального реагирования и конструктивных поведенческих стратегий регуляции эмоционального реагирования в соответствии с контекстом ситуации. Сюжет ролевых заданий строился на реальных событиях школьной и внешкольной жизни учащихся. При этом в структуру предлагаемых нами ситуационных моделей для учащихся младших классов с нарушением интеллекта входили также ситуации, содержание которых находилось за пределами имеющегося у школьников опыта, что предусматривало отработку элементов упражнений, учитывающих возможности потенциального развития каждого учащегося.

Содержание материала на каждом этапе предлагаемой нами психокоррекционной технологии было построено по концентратам, в соответствии с чем, обучающие модули располагались в кумулятивной последовательности в соответствии с усложнением заданий. При этом каждый последующий концентр представлял материал более широко и глубоко по сравнению с предыдущим. Поэтому периодически одни и те же ситуационные модели повторялись, при изменении рассматриваемого в них содержания материала – ситуаций социального взаимодействия. Соответственно учащиеся младших классов с нарушением интеллектуального раз-

вития получали возможность многократной тренировки и отработки многочисленного количества ситуаций социального взаимодействия в рамках одного обучающего модуля; неоднократного «со-проживания» событий и проигрывания ролей. Кроме этого, школьники могли в качестве зрителей наблюдать за тем, как данные жизненные ситуации разрешают сверстники, и какие варианты поведения при этом демонстрируют.

Групповая форма работы предоставила участникам социально-ролевого взаимодействия попробовать и отработать новые формы поведения, убеждаться на личном опыте в их эффективности. В процессе работы учащиеся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида не только узнавали, как надо себя вести в тех или иных ситуациях социального взаимодействия, они попадали в организованную нами ситуацию активного поиска и преобразующей деятельности.

Участие учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития в «со-проживании» предлагаемых нами моделей – ситуаций способствовало накоплению и расширению социального и эмоционального опыта школьников, коррекции эмоционального реагирования и профилактике отклонений со стороны эмоциональной регуляции поведения; выработке адекватного и осмысленного эмоционального отношения к другим людям и различным проблемам, связанным с социальным взаимодействием.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский // Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 892–997.
2. **Выготский, Л. С.** Проблема умственной отсталости [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. – М., 1984. С. 231–256.
3. **Запорожец, А. В.** Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / под ред. А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
4. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
5. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года** [Текст]. – М.: АПКИПРО, – 2002. – 24 с.
6. **Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года** [Текст]: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 26.03.2008 года № КА – П13– 1167.
7. **Коротаева, Е. В.** Психологические основы педагогического взаимодействия [Текст]: Учебное пособие / Е. В. Коротаева. – М.: Профит Стайл, 2007. – 224 с.
8. **Лебединский, В. В.** Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
9. **Лебединская, К. С.** Подростки с нарушениями в аффективной сфере [Текст] / К. С. Лебединская, М. М. Райская и др. – М.: Педагогика, 1988. – 168 с.
10. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

Басаргина Людмила Владимировна

Методист кафедры психологии и специальной педагогики Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, blv_79@mail.ru, Барнаул

**РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-
ЛОГОПЕДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Basargina Lyudmila Vladimirovna

Methodist the chair of psychology and pedagogics for children with special needs Altair territory institute Improvement of professional skills educational, blv_79@mail.ru, Barnaul

**SPEECH-THERAPIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY
INDIVIDUAL STYLE DEVELOPMENT IN ADVANCED
TRAINING SYSTEM**

В настоящее время система повышения квалификации учителей-логопедов находится на этапе активного развития, предполагающем решение целого комплекса многоплановых и разноуровневых задач. В условиях многомерных социально-экономических и ценностных изменений существенно переоцениваются приоритетные направления, цели и задачи дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки). Рассмотрим задачи развития индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя-логопеда, в системе повышения квалификации исходя из основных результатов исследования психолого-педагогических условий профессионального развития данной категории педагогических работников.

Профессиональную подготовку осуществляют внешние (по отношению к человеку) структуры (институты, академии, университеты), а профессиональное становление является в основном результатом собственного, внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности. Стадиальность процесса, уровневая вариативность профессионального развития связаны с профессиогенезом. Профессиональное развитие соответственно является совокупностью стадиально-доминирующих то внутренних, то внешних условий. Соответственно тем самым определяются резервы совершенствования внешних условий, которые в свою очередь имеют интегрированную направленность оптимизации внутренних резервов личности посредством внешних и наоборот.

Профессиональное развитие учителя-логопеда рассматривается нами как базовая акмеологическая категория, а именно личностно-профессиональное развитие. Личностно-профессиональное развитие логопеда – процесс развития личности (в широком понимании), ориентированный на до-

стижение высокого профессионального уровня и коррекционно-развивающих результатов, осуществляемый в ходе образования и саморазвития. Профессиональное развитие учителя-логопеда становится условием повышения эффективности и результативности логопедического сопровождения образовательного процесса.

Анализ психологической, акмеологической, педагогической и литературы (Л. В. Абдулина, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Э. Ф. Зеер, И. П. Кузьмин, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Лобейко, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. С. Огнев, Е. И. Рогов и другие), научно-методической литературы в области специального образования (О. Е. Грибова, В. П. Дудьев, М. А. Орешкина, Л. Ф. Сербина и другие) и опыта практической деятельности, обнаруживает большие резервы для совершенствования профессионализма педагога, в том числе в условиях повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Вопросы послевузовской профессиональной подготовки в системе специального образования становятся предметом изучения многих ученых (В. А. Жарова, В. П. Ермаков, В. А. Лапшин, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. М. Никитина, Б. П. Пузанов, Л. И. Сербина, Е. В. Худякова, С. Г. Шевченко и др.). Исследователи касаются определенных аспектов перепрофилирования. Вопросы совершенствования профессионального мастерства учителя-логопеда исследуются Н. А. Оскольской, Н. М. Повалевой, С. Н. Сазоновой и другими. Вопросы непрерывного повышения квалификации специальных педагогов исследуют Н. А. Белогурова, В. А. Беляевский, Е. В. Колтакова, С. Л. Лиепиня, Н. С. Сердюкова, Е. В. Тонков и другие. Особенности профессионального развития специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, рассматривают Е. А. Костылева, А. Н. Макарова, Е. А. Маралова, Н. М. Назарова, С. М. Петров и др.

В процессе повышения квалификации создаются информационно-методические условия обновления теоретических и практических знаний по специальности в соответствии с постоянно повышающимися требованиями государственных образовательных стандартов каждой из ступеней непрерывного образования. Повышение квалификации, будучи внешним условием и движущей силой в сочетании с внутренними детерминантами педагога в совокупности с практической деятельностью обеспечивают профессиональное развитие специалиста.

Возможно, ли в условиях системы повышения квалификации создавать психолого-педагогические условия развития индивидуального стиля профессиональной деятельности (ИСПД) учителя-логопеда?

Постепенно понятие стиля приобретает междисциплинарное значение, т.к. изучается различными науками в разных аспектах. Исследователи выделяют: эмоциональные стили (Л. Ю. Дорфман), стили взаимодействия (В. А. Горянина), стили управления (Л. П. Егидес, А. Л. Журавлев, Б. Ф. Ломов, А. Я. Никонова, Н. Н. Обозов) и другие стили. В. А. Толочек классифицирует выделенные авторами стили по 4 направлениям: «когнитивные стили», «индивидуальные стили деятельности», «стили руководства

(лидерства)», «стили жизни (поведения, общения, активности, саморегуляции). В отечественной психологии понятие стиля разрабатывается в рамках деятельностного подхода, где стиль понимается как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека.

Детерминированность развития ключевых и базовых компетенций внутренними факторами оптимизируется в процессе реализации индивидуальных программ профессионального развития. Уровнево-модульная модель структурирования образовательных (учебных) программ повышения квалификации, направленных на профессиональное развитие позволяет учитывать спроектированное содержание, согласуя его с индивидуальными потребностями учителя-логопеда. Моделирование адаптивных программ повышения квалификации педагогических кадров на основе модульного построения представлены в ряде исследований (Е. В. Колтакова, С. В. Кудачков, Я. Б. Санжиева, А. Л. Фатыхова и другие).

Актуальный уровень и перспективы деятельности учителя-логопеда определяют индивидуальную траекторию профессионального развития специалиста. Направления профессионального развития учителя-логопеда детерминированы совокупностью внешних и внутренних факторов. Компетентность специалиста позволяет согласовывать индивидуальные профессиональные задачи с внешними тенденциями развития теории и практики организации логопедического сопровождения в условиях образовательного учреждения.

Несмотря на достаточную разработанность способов организации повышения квалификации, направленных на профессиональное развитие, имеются трудности их реализации на региональном уровне и дифференциации содержания с учетом специфики деятельности учителя-логопеда. Специалист, получивший квалификацию учитель-логопед, подготовлен к выполнению основных видов профессиональной деятельности, решению типовых профессиональных задач в общеобразовательных и специальных (коррекционных) общеобразовательных школьных и дошкольных образовательных, медицинских учреждениях, центрах реабилитации и коррекции, психолого-медико-педагогических комиссиях согласно Государственному стандарту высшего профессионального образования.

Профессиональная компетентность учителя-логопеда рассматривается как система профессиональных компетенций, совокупность знаний в области логопедии и смежных дисциплин, методики реализации направлений профессиональной деятельности, а также умений и навыков педагогического общения, развития и саморазвития личности. Совершенствование профессиональной педагогической компетентности учителя-логопеда детерминировано внутренними и внешними условиями и движущими силами. Интегративным с точки зрения внешних и внутренних условий является процесс повышения квалификации, направленный на профессиональное развитие учителя-логопеда в синтезе с самообразованием.

Основную идею концепции «стилей профессиональной деятельности» определяет стремление к раскрытию возможностей каждого человека, ис-

пользуя потенциал его индивидуальности, взаимодействия субъектов и закономерностей профессиональной деятельности.

Теоретические положения являются основой изучения стиля в области педагогики, под влиянием деятельностного подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. Д. Небылицын, И. П. Павлов, Б. М. Теплов и др.), выделенного В. А. Толочком [2] была сформирована концепция индивидуального стиля деятельности, где стиль рассматривался как деятельностная характеристика. Индивидуальный стиль деятельности (далее – ИСД) – обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности [1, с. 143]. Данное определение стиля деятельности, предложенное Е. А. Климовым, являясь классическим в отечественной педагогической психологии, отражает основное содержание, отечественной концепции ИСД.

Стиль является организующим началом, служит средством приспособления личности к требованиям деятельности, существенными признаками ИСД являются адаптивность, компенсаторность и оптимальность.

Индивидуально-психологические особенности субъекта являются доминирующими, но не единственными детерминантами стиля его профессиональной деятельности. Профессионально-деятельностные детерминанты, выражающиеся в объективных условиях и требованиях профессиональной деятельности учителя-логопеда, во многом определяют особенности, специфику и вариативность стиля. Поскольку ИСПД является характеристикой деятельности и проявления личности в рамках ее объективных условий и требований, очевидной становится необходимость уточнения содержания данного понятия в сфере логопедической практики.

Стиль занимает связующее положение между индивидуальностью личности и деятельностью. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова акцентируется внимание на деятельностной природе стиля, определяя его как совокупность приемов какой-нибудь работы, деятельности. С одной стороны, стиль формируется человеком на основе его индивидуально-психологических особенностей, с другой – с учетом требований сферы деятельности; двойственная природа формирования стиля обуславливает, соответственно, два подхода в изучении данного понятия – личностного и деятельностного, синтез которых позволяет осуществить более цельное исследование.

С позиций деятельностного подхода, принятого нами исходным **индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя-логопеда** можно определить как совокупность методов и приемов профессиональной деятельности, обеспечивающих конструктивное взаимодействие участников логопедического сопровождения, реализуемых с учетом информационно-коммуникативной, правовой и деонтологической составляющей компетентности учителя-логопеда.

Исходя из основной особенности профессиональной логопедической деятельности – ее многогранности, – мы выделяем три основных аспекта работы учителя-логопеда – коррекционно-педагогический, профилактический

кий, преемственно-перспективный, методический, и ИСД направленной на саморазвитие - определяющих главные составляющие индивидуального стиля деятельности учителя-логопеда.

Необходимость непрерывного профессионального развития, в том числе в процессе повышения квалификации, обусловлена следующими объективными причинами:

– штатное расписание общеобразовательного учреждения предполагает включение, как правило, одного учителя-логопеда, реализующего профессиональные задачи в рамках логопедического пункта, что обуславливает дистантность взаимодействия специалистов данной категории. В сравнении учителя начальных классов имеют возможность ежедневно взаимообмениваться опытом работы и решать возникающие проблемы в коллективе коллег;

– процесс коррекции нарушений устной и письменной речи с учетом полисенсорной типологии речевых нарушений не может быть организован по единой программе, предопределяя индивидуально-групповое ежедневное планирование.

Организация психолого-педагогических и организационно-педагогических условий процесса повышения квалификации учителей-логопедов, реализацию ряда задач. Сложившийся в регионе достаточно высокий уровень теоретической и методической подготовки в области непосредственной коррекционно-развивающей работы, вместе с тем наблюдается недостаточный уровень готовности в области организации и реализации направлений профессиональной деятельности: создание и совершенствования коррекционно-развивающего пространства, специфики взаимодействия с участниками процесса логопедического сопровождения. Анализ практической деятельности в должности учителя-логопеда и куратора, преподавателя курсов повышения квалификации учителей-логопедов и научно-методической литературы в области психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-развивающего обучения определили необходимость введения термина логопедическое сопровождение. К определению содержания профессиональной деятельности учителя-логопеда используется множество понятий: логопедическая, коррекционная, коррекционно-логопедическая, коррекционно-образовательная, коррекционно-педагогическая, коррекционно-развивающая работа, воздействие или помощь. Данный подход предопределяет дискретное понимание задач профессиональной деятельности учителя-логопеда, как участниками процесса логопедического сопровождения, так и зачастую самими специалистами. Анализ анкет, аттестационных работ, материалов, выполненных в процессе курсов повышения квалификации, определил существующую недостаточно комплексную реализацию направлений собственной профессиональной деятельности учителя-логопеда. На различных этапах профессионального развития необъективно актуализируется, как правило, одно направление деятельности и недостаточно полно реализуются остальные. Учитель-логопед с оптимальным стилем

деятельности испытывает удовлетворенность от работы, ощущает субъективный комфорт, достигает высоких результатов с наименьшими затратами, 0 т. к. совпадение объективных требований профессиональной деятельности и его индивидуальных особенностей максимально. Нецелесообразный ИСПД учителя-логопеда ведет к негативному влиянию стиля на субъектов деятельности, ее непродуктивности и эмоциональной негармоничности. В данных случаях необходима коррекция ИСПД, которая осуществляется учителем-логопедом путем самоанализа и саморазвития. Исходя из основного свойства ИСПД – его вариативности, – можно утверждать, что любой стиль деятельности, возможно, скорректировать до оптимального уровня. Кроме того, вариативность ИСПД позволяет учителю-логопеду быстро адаптироваться к быстро меняющимся условиям и требованиям профессиональной деятельности.

Возможно, сделать вывод о том, что в условиях системы повышения квалификации целесообразно создавать психолого-педагогические условия развития индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Библиографический список

1. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной деятельности [Текст] / Е. А. Климов – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 278 с.
2. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов / Под. Ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1990 – 638 с.
3. **Толочек, С. А.** Стили профессиональной деятельности [Текст] / С. А. Толочек – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

РАЗДЕЛ IX
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 373.1

Селюкова Екатерина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь

**ИННОВАЦИОННАЯ И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

Seljukova Ekaterina Alekseevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of correctional pedagogics and psychology of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol

**INNOVATIVE AND SKILLED-EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL
ACTIVITY IN SPHERE OF MODERN EDUCATIONAL
PRACTICE**

Необходимость обновления системы отечественного образования и педагогической науки заставляют исследовать вопросы педагогической инноватики как особой области научного знания.

Понятие «инновация» впервые вошло в педагогический лексикон в конце XIX в. Инновационная проблематика наиболее подробно исследовалась в работах Р. И. Лапиной, Л. С. Подымовой, А. И. Пригожина, Е. М. Роджерса, Б. В. Сазоновой, В. А. Слостенина, С. Хендрикса, М. Хайдеггера, М. Шелера и др. Кроме того, к генезису и тенденциям развития инновационных процессов и инновационной политики обращались культурологи, экономисты, психологи, социологи и др. Практически общим для большинства исследователей является вывод о том, что инновация должна означать введение чего-то нового в уже существующее [1; 2; 4].

Если новое направление педагогической науки возникло недавно, то сами нововведения в образовании в виде педагогических открытий, изобретений, усовершенствований и т. п. существовали практически всегда.

Давно убедительно доказано, что повышение уровня образования членов общества влияет на все стороны жизни. Нововведения как в обществе, так и в воспитании и образовании одновременно являются и результатом, и самым эффективным путем, и средством преобразования общества и образования. Поэтому новшества в образовании и воспитании являются не только педагогическими, но и общественными проблемами. Нововведения

в области образования осуществляются под влиянием многих факторов, но, пожалуй, главным из них является личность педагога.

По мнению многих исследователей, одним из ведущих признаков квалификации педагога все чаще называется его отношение к новшествам, активное участие в инновационных общественных процессах и конкретно в области педагогической деятельности.

Мысль о необходимости сочетания педагогом своих функций непосредственного педагогического работника и функций ученого проводится сегодня во многих публикациях, посвященных педагогической инноватике, творчеству, развитию творческого мышления педагога и т. п. В свое время и В. А. Сухомлинский отмечал, что педагогический труд должен доставлять радость тому, кто его осуществляет, но для этого каждого педагога необходимо вести на счастливую тропинку исследования. К настоящему времени, в результате инновационной педагогической деятельности, возникло много новых или модернизированных педагогических идей. Среди которых идея гуманизации и гуманитаризации образования; идея демократизации жизни и управления образованием; идея вариативности и свободы выбора индивидуальной образовательной траектории; идея сотрудничества, неформализованного общения; идея оптимизации и интенсификации воспитания и образования и др.

Фонду идей соответствует и достаточно богатый фонд технологий, дидактических и воспитательных систем. Казалось бы, обилие новых педагогических идей, технологий, дидактических и воспитательных систем должно было бы возбудить мощный «инновационный поток» среди практических педагогических работников. Однако, если рассматривать этот вопрос в масштабах всей страны, то этого не происходит. В. И. Загвязинский и другие исследователи, анализируя затруднения, в этой связи, указывают несколько причин: сложность, запутанность многих социально-экономических проблем; нестабильность экономических и финансово-административных проблем; инертность, а в чем-то и агрессивность внешней среды, непонимание важности проблем образования со стороны значительной части руководителей, производственных коллективов, родителей; консерватизм, инерция, приверженность к стереотипам в педагогическом мышлении и на практике; недостаточный уровень развития мышления самих педагогов, который складывается еще в студенческие годы в результате односторонней ориентации на логический компонент мышления, на репродуктивное усвоение знаний и умений, отсутствие выработанного иммунитета к стереотипам.

Сказанное подтверждается анализом образовательной практики, который показывает, что часто молодые педагоги уже через год работы забывают фундаментальные знания и «сползают» к голому эмпиризму. Такие специалисты видят в педагогической науке только ее конкретно-нормативную функцию, не воспринимают сущности теоретических положений, т. к. не могут объединить их со своим эмпирическим опытом.

Новизна исследования имеет различные уровни: конкретизации, дополнения, преобразования.

Новизна на первых двух уровнях выступает не как понятие о «рафинированной» новизне, а как отражающее приращение знания к уже известному, которое необходимо конкретизировать или дополнить. И лишь на уровне «преобразования» появляется нечто новое в чистом виде. Такое новое традиционно связывается с собственно творческим, возникает в результате действительно творческой деятельности человека. Таким образом, можно говорить о двух типах нового: чисто новое, впервые созданное. Такое новое адекватно открытию, т. е. вновь установленной истине; новое, имеющее «примесь» старого, или точнее, новое, состоящее из слоя старого и слоя нового, что соединившись, дает конкретизацию и дополнение прежнего знания.

Большинство исследователей главной чертой нового считают прогрессивное начало. Так В. И. Загвязинский полагает, что новое в педагогике - это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались, но это и тот комплекс элементов, или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях, достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования [3, с. 59].

В педагогике понятие «новое» не всегда полностью соотносится с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием – «современное». Дело в том, что передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это особенно наглядно: вера в человека, умение общаться и сотрудничать, диалог – эти и многие другие далеко не новые положения получают новое звучание в самых новейших педагогических системах и концепциях. Вот почему при определении содержания понятий «педагогическое новшество» и «педагогическое нововведение» мы опираемся на трактовку В. И. Загвязинского, который считает, что педагогическое новшество – это система или элемент ее, позволяющие эффективно решать поставленные задачи, отвечающие прогрессивным тенденциям развития общества. [3, с. 155]

В литературе содержатся как качественные, так и количественные характеристики категории новизны. Причем, качественное ее содержание определяется как целесообразная новизна, означающая лучшие производительные или потребительские свойства, развивающие данный параметрический признак. Для современной педагогики качественные характеристики новизны особенно существенны, поэтому для более глубокого понимания сущности и природы педагогических новшеств, представляется важным обратиться к классификации и типологии инноваций.

Как показывает анализ литературных материалов, классификация нововведений может строиться на различных основаниях.

Так А. И. Пригожин выделяет радикальные, комбинаторные, совершенствующие, отменяющие и др. нововведения, а в качестве критерия называет полноту и направленность [4, с. 72].

В работах других авторов предлагается следующая классификация новшеств: новшества в организации; новшества в технологии; новшества в учебных программах.

Наиболее полная классификация педагогических новшеств и нововведений содержится в работах Н. Р. Юсуфбековой, которая считает, что они могут касаться педагогической деятельности в целом или отдельных ее составляющих: содержания, процесса обучения, воспитания, управления, организации и пр. Что касается характера вносимых изменений, то автор считает возможным подразделять педагогические новшества на: вносящие коренные изменения в педагогический процесс и приводящие к частичному обновлению последнего [5, с. 62].

Педагогические новшества можно характеризовать и с точки зрения их оригинальности и неожиданности появления. Тогда этими качествами должен обладать любой по настоящему творческий результат педагогического мышления, ибо оригинальность связана с его неповторимостью, необычностью.

Некоторые авторы считают, что педагогические новшества можно рассматривать и с позиции их многообразия и единства (системности). Если суммировать все классификации педагогических новшеств, то, по мнению Н. Р. Юсуфбековой, их можно представить следующим образом: по месту появления (в науке или практике); по времени появления (исторические или современные); по степени ожидания, прогнозирования, планирования (ожидаемые и неожиданные, планируемые или незапланированные); по возможности внедрения (своевременные и несвоевременные, сравнительно легко внедряемые и трудно внедряемые); по отрасли педагогического знания (дидактические, историко-педагогические, школоведческие и др.); по степени новизны (абсолютные и относительные); по степени преобразования педагогических процессов (вносящие коренные или частичные изменения); по отношению к педагогической системе (системные или несистемные); по оригинальности (оригинальные и малооригинальные) [5, С. 78].

Наряду с понятиями «новое» в педагогике и «педагогическое новшество» в науке широко используется понятие «инновации». Его содержание по-разному определяется в энциклопедиях и словарях. Слово инновация происходит от англ. innovation – нововведение, новация. Чаще всего инновации определяются как деятельность по достижению новых результатов, средств и способов их получения, по преодолению стереотипов традиционной деятельности.

Основоположниками исходных понятий теории инноваций считаются немецкие культурологи В. Зомбарт, В. Метчерлих и австрийский экономист И. Шумпетер, которые применяли это понятие в связи с социально-экономическими и технологическими процессами. Затем оно стало широко употребляться в педагогических работах. Понятие «инновации» некоторые исследователи (К. Ангеловски, В. И. Загвязинский, А. И. Пригожин) отождествляют с понятиями «новшество», «новообразование», «нововве-

дение». Подавляющее же большинство ученых рассматривают инновации в качестве деятельности или как процесс. Очевидно, по этой причине стало использоваться еще одно понятие – «инновационный процесс», которое В. И. Загвязинский определяет как «процесс возникновения, развития, проникновения в широкую практику нововведений» [3, с. 84].

Инновационные процессы в образовании характеризуют качественно новый этап во взаимодействии науки и практики. Современный этап развития инновационных процессов в педагогике отличается тенденция к ликвидации разрыва между процессами их восприятия, адекватной оценки освоения и применения их на практике, а также к преодолению противоречия между имевшей место стихийностью этих процессов и возможностью и необходимостью сознательного управления ими.

В качестве составляющих инновационного процесса в образовании можно считать: процессы создания нового (новшеств), их освоения (восприятия, оценки) и применения. При этом создание нового в педагогике имеет свои особенности и связано, прежде всего, с неповторимостью и уникальностью личности педагога, особенностями ребенка и детского коллектива. Иначе говоря, инновации в педагогике отличаются тем, что «объект» их воздействия, предмет деятельности – это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность.

Специфичны и процессы восприятия нового в педагогической науке и практике. Здесь наиболее сложно идут процессы объективной оценки наукой новаторского педагогического опыта, с одной стороны, а с другой – оценка и принятие практиками того, чего достигает педагогическая наука. Поэтому для исследования инновационных процессов в образовании большое значение имеет понятие «общественная инновационная среда», в окружении которой протекают инновационные процессы в образовании. Это понятие имеет три основных аспекта – социально-экономический, психологический и организационно-управленческий. Все три аспекта характеризуют разные условия протекания инновационных процессов, тот общий социальный климат, который либо благоприятствует, либо мешает этим процессам возникать и реализовываться. Для педагогических инноваций важно принятие более или менее значимого нововведения обществом, его одобрение.

Целостное представление об инновационных процессах дают также понятия «жизненный цикл», «противоречия в инновационных процессах», «принципы управления инновационными процессами». Типология педагогических инновационных процессов, как и типология новшеств, может задаваться разными основаниями. Проще всего эти процессы проявляются в целях и задачах образования и воспитания, влекут перемены в содержании, а затем и в технологии педагогического процесса.

Особый интерес в этой связи представляют те работы, в которых достаточно полной осмысливаются управленческие аспекты инновационных процессов (А. Николе). Авторы этих трудов считают, что в вопросах управления нововведения очень важно уделять внимание планированию, коорди-

нации, контролю и оценке. Они выделяют такие компоненты инновационной деятельности, как выбор новшества, его введение, поддержка и оценка.

Инновационные процессы стали предметом пристального внимания не только педагогов, но и философов. Некоторыми из них (Н. И. Лапин) была предложена системно-деятельностная концепция нововведений, в которой выделено несколько уровней их анализа: общенаучный, общеметодологический, конкретно-научный, прикладной. Авторы раскрывают также структуру инновационных процессов, основные параметры нововведений, дал определения исходным понятиям, связанным с инновационными процессами и пр.

Интерес представляют и публикации А. И. Пригожина по общей инноватике, в которых подчеркивается важность изучения перехода от одного состояния системы к другому, новому, а также управление процессом нововведений. Существенной задачей изучения инноваций, по его мнению, является раскрытие возможностей управления процессами создания и применения в практике педагогических новшеств [4].

Педагоги-учёные рассматривают в своих работах такие проблемы, как: практическое педагогическое мышление и инновации; проблемы функционирования педагогических инноваций; проблемы жизнедеятельности нововведений в образовании; традиции и новации. В центре внимания педагогической общественности находятся такие вопросы, как: предмет и структура основ педагогической инноватики; затруднения при внедрении педагогических инноваций в практику; управление инновационными процессами; образовательно-воспитательное учреждение как управляемая инновационная система; интенсификация инновационной деятельности; деятельностный подход к развитию инновационных процессов в системе непрерывного образования и др.

Определенное значение для исследования инновационного процесса имеет проблема отношений к инновациям самих педагогов. Говоря о принятии новшеств педагогом, некоторые исследователи (Е. Ангеловски) понимают под этим его мысленное усвоение, подготовленность к восприятию, готовность к внедрению и оценке необходимых из них. В этом контексте Э. М. Роджерс выделяет пять групп педагогов:

1) педагоги-новаторы – с ярко выраженным новаторским духом, которые всегда первыми воспринимают новое, смело его распространяют и внедряют;

2) передовики – идущие впереди других в восприятии нового, охотно берущиеся за внедрение;

3) умеренные – не стремящиеся быть ни первыми, ни последними («золотая середина»), поддерживающие новое только тогда, когда его воспринимает большинство;

4) предпоследние – сомневающиеся, выбирающие между старым и новым, склоняющиеся к новому только после того, как сформируется общее мнение;

5) последние – тесно связанные со старым, консервативные, решающиеся принять новое последними. [1, с. 77–79]

В последние годы в специальной литературе готовность к нововведениям все чаще употребляется как такое личностное проявление творческого стиля деятельности, в котором своеобразно сочетаются антиконформизм интеллекта, определенная личностная направленность (стремление, потребность внедрять новое) и практические умения реализовать новые способы и формы осуществления профессиональной деятельности.

Отношение педагога к новшествам зависит от того, на какой ступени профессионального роста он находится.

Предпринятый анализ сущности инноваций и инновационного процесса в образовании позволяет сделать следующие предварительные выводы:

1. Новшество – это средство, а инновация – это процесс освоения этого средства.

2. Под инновационным процессом следует понимать деятельность по созданию педагогических новшеств, их использованию и распространению.

3. Каждое новое педагогическое средство имеет две стороны: технологическую, связанную со спецификой его использования и личностную, позволяющую педагогу путем проявления своих индивидуально-типологических качеств влиять на эффективность его освоения.

4. Инновационная деятельность предполагает освоение в образовательных учреждениях новшеств, которые могут вести к изменению состояния функционирования и развития педагогической системы.

5. Педагогическое новшество является итогом как научного, так и практического творчества, передового опыта.

6. В педагогической инноватике отражаются в единстве ранее разъединенные в теории и практике процессы- создания нового, его оценки и внедрения.

Библиографический список

1. **Ангеловски, К.** Учителя и инновации [Текст] / К. Ангеловски. – М., 1991.
2. **Белкин, Е. Л.** Дидактические основы управления познавательной деятельностью в условиях применения технических средств обучения [Текст] / Е. Л. Белкин. – Ярославль, 1982.
3. **Загвязинский, В. И.** Основы дидактики высшей школы [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень, 1978.
4. **Пригожин, А. И.** Нововведения: стимулы и препятствия [Текст] / А. И. Пригожин. – М., 1989.

УДК 371.3

Черных Наталья Александровна

*Директор центра довузовской подготовки и дополнительных образовательных услуг
ГОУ ВПО «Иркутский государственный университет путей сообщения», natalichernih@
irgups.ru, Иркутск*

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СИБИРИ – ОПТИМАЛЬНЫЙ
ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТИНГЕНТА
СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНО-ОТРАСЛЕВОГО
УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА**

Chernykh Natalia Aleksandrovna

*Director of the Centre of Pre-University Preparation and Additional Education, the Irkutsk
State University of Means of Communication, natalichernih@irgups.ru, Irkutsk*

**DISTANCE TRAINING FORMS FOR STUDENTS IN SIBERIA
ARE AN OPTIMAL WAY OF STUDENT CONTINGENT
BUILDING FOR A REGIONAL AND INDUSTRIAL UNIVERSITY
COMPLEX**

В связи с возрастающей сложностью производства, предъявляющей более высокие требования к качеству подготовки инженеров путей сообщения, дальнейшей гуманитаризацией высшего профессионального образования, требующей большего внимания к проблеме «человеческого фактора», с проявлением негативных демографических тенденций становится все более актуальным комплектование университета новыми кадрами. Из года в год все более четко проявляется факт неготовности бывших школьников к полноценному обучению в вузе. У многих вновь принятых в вуз студентов обнаруживается целый ряд дефектов базового образования. Среди них:

- недостаточный объем, иногда полное отсутствие знаний по ряду дисциплин;
- низкий уровень обученности по тем дисциплинам, которые изучались в средней школе даже в полном объеме;
- низкий уровень личностно-мотивационной и организационно-деятельностной готовности к обучению в вузе;
- отсутствие представлений о будущей профессии.

Причин такой неготовности несколько.

Наиболее острые – снижение общего уровня благосостояния в стране, недофинансирование образования со стороны государства, временная потеря престижности преподавательского труда. Разрозненность учебных заведений, их финансовая самостоятельность, отсутствие единого пра-

вового поля являются препятствием для создания целостной системы обучения будущих специалистов. Поэтому возникает насущная необходимость в систематизации данного процесса, а также в дальнейшем поиске путей и способов повышения его эффективности.

Анализ результатов и выводов научных исследований последних лет, а также изучение массового и передового педагогического опыта показывает, что одним из ведущих путей повышения эффективности довузовской подготовки является создание регионально-отраслевого университетского комплекса (РОУК), реализующего на практике принципы непрерывности и преемственности в образовании, что способствует формированию профессиональной мотивации будущего специалиста на всех этапах обучения: дошкольного, общего, профессионального (начального, среднего, высшего) [4].

Довузовская часть непрерывного образования включает организацию центров профессиональной ориентации, центров профильной подготовки и подготовительных курсов. При организации довузовской подготовки в Иркутском государственном университете путей сообщения (ИрГУПС) мы учитывали, что в жизни университетов наступает новый этап. Во многом он связан с изменением государственной политики в области образования. В последние годы разработаны и приняты концептуальные документы развития образования: Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования, Федеральная программа развития образования, Программа социально-экономического развития РФ, – утверждены региональные программы развития образования. Стержневой проблемой модернизации образования в России является создание эффективной системы управления качеством образования.

Распоряжением Правительства Российской Федерации в декабре 2005 г. Иркутский государственный университет путей сообщения преобразован в региональный отраслевой университетский комплекс (РОУК). В его составе три института железнодорожного транспорта: в городах Красноярске, Чите, Улан-Удэ; три филиала в Абакане, Братске, Северобайкальске и четыре колледжа и техникума: Читинский и Красноярский техникумы железнодорожного транспорта, Улан-Удэнский колледж железнодорожного транспорта и Иркутский медицинский колледж железнодорожного транспорта. Для решения своей главной задачи ИрГУПС имеет достаточную учебно-научную и производственную базы, а также оснащен современной информационно-вычислительной техникой, лабораторным и производственным оборудованием, которое непрерывно модернизируется. Таким образом, идея дистанционного образования в нашем университете получает новый мощный импульс к развитию, происходит интеграция образовательных учреждений разного уровня в единый образовательный комплекс.

Традиционная принадлежность к транспортной отрасли (ИрГУПС ведет подготовку специалистов для трех крупнейших железных дорог Рос-

сии: Красноярской, Восточно-Сибирской и Забайкальской), наличие шести филиалов, многолетний опыт взаимодействия с регионами позволили университету активно включиться в работу над реализацией социально-экономических программ и проектов развития конкретных территорий.

Особенностью железнодорожного вуза является обязательный прием по целевым направлениям выпускников школ с линейных станций. Поэтому наш вуз активно сотрудничает со многими школами, расположенными по всему региону. И в этом плане именно дистанционное обучение играет решающую роль.

В Иркутском государственном университете путей сообщения накоплен большой опыт взаимодействия с периферийными школами по повышению качества довузовской подготовки. Создана и постоянно совершенствуется система профессиональной ориентации и подготовки школьников к обучению в вузе на основе профильных классов. Основная задача этих классов – усиление базовой подготовки по дисциплинам технического профиля: физика, математика, информатика, черчение, – выявление и развитие творческих способностей учащихся. При создании системы мы стремились, прежде всего, к повышению конкурентоспособности выпускников профильных классов, устойчивости их профессионального выбора и быстрой адаптации к условиям обучения в университете. В настоящее время такие классы созданы в НОУ лицее № 36 ОАО «РЖД», в МОУ СОШ № 7, 80 г. Иркутска, в 6-ти железнодорожных школах-интернатах, находящихся в городах Вихоревке, Нижнеудинске, Тайшете, Слюдянке, Улан-Удэ, Танхое, а также в 10-ти муниципальных образовательных учреждениях: Усть-Илимск, Усть-Кут, Северобайкальск, Железнодорожск-Илимский, Черемхово, Тулун, Ангарск, Шелехов, п. Усть-Ордынский), с которыми наш вуз имеет договорные отношения. При поддержке ВСЖД и методическом руководстве ИрГУПС успешно реализован план по оснащению школьных кабинетов физики и информатики современным учебно-лабораторным оборудованием, техническими средствами обучения, а также компьютерным и видео-сопровождением.

В профильные классы на линейных станциях принимаются выпускники 9-х классов на основе конкурсного отбора. Преимуществом пользуются отличники, победители городских и областных олимпиад, выпускники детской железной дороги. Особенностью профильных классов является то, что они работают по согласованным с кафедрами университета программам по математике, физике, черчению и информатике с привлечением ведущих преподавателей университета и использованием учебно-лабораторной и компьютерной базы университета.

Все учащиеся профильных классов в течение 2-х лет (10-й и 11-й классы) участвуют в технических олимпиадах и конкурсах, проводимых университетом. Основные задачи этих мероприятий:

– выявление одаренных и талантливых школьников для их дальнейшего интеллектуального развития и профессиональной ориентации;

– привлечение творчески активных школьников для последующего обучения в вузе;

– мотивация научной, научно-практической и творческой работы ученых вуза со школьниками;

– углубление знаний и конкурентоспособности учащихся по профилирующим предметам технического вуза (математика, физика, информатика, черчение).

Большой интерес у школьников вызывает соревновательный, олимпиадный принцип организации такой подготовки. На протяжении двух лет (10–11-е классы) учащиеся при консультативной помощи профессоров и преподавателей ИрГУПСса занимаются исследовательской работой, техническим творчеством, развивают и совершенствуют навыки учебного и научного эксперимента. Раз в год проходят выездные сессии, на которых проводятся лекции, семинары и зачетные мероприятия по 4-м дисциплинам, а за методическую основу обучения в период между сессиями приняты дистанционные методы обучения. Образовательный процесс при дистанционном обучении представляет собой целенаправленную и контролирующую интенсивную самостоятельную работу обучаемого, который может учиться в филиале университета по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся отдалены от преподавателя в пространстве и во времени, но при этом они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации. От уровня развития последних зависит реальная степень применения дистанционного обучения. Здесь хотелось бы отметить, что только возможности университетского комплекса позволяют вывести дистанционное обучение на новую ступень развития. Региональный характер университетского комплекса дает возможность создать единую информационно-образовательную среду огромного региона в Красноярском крае, Республиках Бурятия и Хакасия, Иркутской и Читинской областях, что способствует интеграции образовательной, научной и инновационной деятельности в решении задач социально-экономического, технологического, культурного развития Восточной Сибири. В системе образования дистанционное обучение отвечает принципу доступности высшего образования, согласно которому никто не может быть лишен возможности получить высшее образование по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами. Все филиалы университетского комплекса имеют компьютерные классы дистантного обучения, которые соединены в единую информационную сеть с компьютерной базой дистантных методов в самом университете. Такая технология с выходом в локальную сеть университета и глобальную сеть представляет совершенно новые возмож-

ности для учебного процесса:

- обмен текстовыми, графическими, звуковыми файлами (рефераты, курсовые работы, методические пособия);
- перенесение конспектов лекций по различным дисциплинам на электронные носители информации с последующей их передачей удаленным пользователям;
- использование обучающих программ и лабораторных работ, расположенных на сервере университета;
- использование электронной почты для общения преподавателей и учащихся;
- использование ресурсов Internet (журналы, базы данных, файловые архивы);
- организация контроля успеваемости через систему тестирования.

По итогам проходящего в три этапа соревнования – региональной отраслевой технической олимпиады – свыше 10% от общего числа участников становятся её победителями, остальные участники пользуются льготами, установленными правилами приема. Выпускники периферийных школ, прошедшие такую подготовку, вполне конкурентоспособны, профессионально ориентированны, имеют четкие представления об избранной специальности. Ежегодно 90% выпускников профильных классов, поступающих в ИрГУПС, становятся его студентами. Они составляют ядро студенческого коллектива и большинство среди победителей студенческих предметных олимпиад: вузовских, областных и региональных. Уже состоялось 15 выпусков в профильных классах, 10 из которых завершили обучение в университете. Коэффициент выпуска среди таких студентов превышает 80%. Выпускники успешно работают на предприятиях железнодорожной отрасли, являются командирами производства, продолжают обучение в аспирантуре, защищают кандидатские диссертации, преподают на кафедрах РОУК. Особо следует отметить необходимость изучения не только оценки молодых специалистов их руководителями, но и их самооценки, или удовлетворенности основными аспектами своей профессиональной деятельности. Анализ «Анкеты молодого специалиста» позволил выявить, что интересной свою специальность считают 96%, а престижной – 88%.

Таким образом, опыт подготовки абитуриентов через профильные классы приносит положительные результаты.

Важным элементом довузовской подготовки являются подготовительные курсы, на которых кроме основных дисциплин вступительных экзаменов в вуз предусмотрены обязательные занятия по профессиональной ориентации учащихся по всему спектру специальностей университета. Подготовительные курсы проводятся по дневной, вечерней, заочной и дистанционной формам обучения. На всех крупных линейных станциях работают филиалы подготовительных курсов. Контроль образовательной деятельности как дневных, вечерних, так и дистанционных подготовительных курсов был вложен в процесс обучения в виде:

– входных диагностических тестирований по всем дисциплинам для определения исходного уровня знаний обучающихся;

– текущих контрольных работ, тестирований, диктантов, позволяющих оценить уровень подготовки каждого слушателя на различных этапах учебной работы.

Ежегодно на подготовительных курсах занимается более 1000 слушателей, особый интерес иногородние учащиеся проявляют к дистанционным формам обучения.

Непосредственное участие вузовских преподавателей, ученых и специалистов в учебно-воспитательной работе с учащимися профильных классов и слушателей подготовительных курсов, проводимой как дистанционно, так и по очной форме не только помогает выпускникам школ определиться в выборе профессии, но и объективно ведет к повышению качества образования, преемственности образовательных уровней.

Совместная деятельность лицеев, школ на линейных станциях и общенаучных кафедр вуза позволила в значительной степени ослабить действие негативных факторов современной системы образования и существенно повысить качество довузовской подготовки молодежи и конкурентоспособность выпускников, поступающих в РОУК из отдаленных районов. Следует отметить, что выпускники, получившие такую подготовку, успешно обучаются не только в ИрГУПСе, но и в МВТУ, других университетах и академиях, в том числе зарубежных.

Библиографический список

1. **Фролов, И. Н.** Понятие единого информационно-методического пространства образовательной системы региона [Текст] / И.Н. Фролов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2008. – № 5 (11). – С. 4–7.
2. **Карпенко, М. П.** Концепция Национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникативных технологий [Текст] / М.П. Карпенко // Инновации в образовании. – 2005. – № 1.
3. **Концепция профильного** обучения на старшей ступени общего образования [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27.
4. **Васильев, В. Н.** Университетский комплекс как центр развития региональной системы непрерывного образования [Текст] / В. Н. Васильев, А. В. Воронин // Университетское управление. – 2001. – № 3 – 18 с.
5. **Осипенко, О. А.** Довузовская подготовка школьников в очно-заочной системе дополнительного образования [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / О. А. Осипенко. Красноярск, 2001. – 207 с.
6. **Перспективы** развития системы довузовского образования в условиях проведения Единого государственного экзамена [Текст] / Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – М.: «Уникум-Центр», 2001. – 204 с.

УДК 37.014.6

Дегтерев Виталий Анатольевич

Кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета, degterev@uspu.ru, Екатеринбург

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Degteryov Vitaly Anatolevich

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Ural State Pedagogical University, degterev@uspu.ru, Ekaterinburg

QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS AS AN OBJECT OF MANAGEMENT

В Соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. главная задача российской образовательной политики – обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства (Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393)

Актуальность проблем обеспечения качества образования в России в настоящее время определяется рядом аспектов, основными из которых являются:

- реальное снижение качества подготовки специалистов в российских вузах в 80-х – 90-х годах XX в., обусловленное рядом известных объективных причин;
- переход к комплексной оценке деятельности образовательных учреждений на базе утвержденного перечня показателей, включающего, в частности, и показатели наличия внутривузовских систем управления качеством образования;
- усиление конкуренции между образовательными учреждениями на рынке образовательных услуг и рынке трудовых ресурсов, включая госзаказ на подготовку специалистов;

- вступление России в общее Европейское образовательное пространство (Болонский процесс), которое требует унификации процессов и гарантии качества предоставляемых образовательных услуг;

регулярное проведение с 2001 г. Конкурса Рособнадзора и Рособразования «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов и других региональных конкурсов по качеству»

Основные мировые тенденции в сфере обеспечения качества сводятся к следующему:

- 1) разработка единых критериев и стандартов гарантии качества образования Европейских стран в рамках Болонского процесса [1; 2].

- 2) создание, развитие и гармонизация национальных систем аккредита-

ции образовательных программ Европейских стран.

3) разработка и внедрение системы качества образовательных учреждений на базе различных моделей системы качества, включая требования и рекомендации международных стандартов серии ISO 9000:2000, модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) другие национальные модели управления качеством в образовании.

4) построение систем управления качеством образовательного процесса на принципах менеджмента качества, но без непосредственной привязки к каким-либо моделям;

5) перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на базе национальных систем аттестации и аккредитации в сторону внутренней самооценки образовательных учреждений на основе тех или иных моделей. Это обеспечивает перенос ответственности на качество и оценку труда, где она и должна быть – в образовательных учреждениях, и приводит к существенной экономии материальных и временных ресурсов, выделяемых на проведение внешней экспертизы.

Вопросы доступности качества эффективности образования, взаимодействия высшей школы с работодателями являются стратегическими. Отвечая на запросы и вызовы времени, образование и каждое отдельное учебное заведение должно отвечать за качество подготовки специалистов, необходимое для обеспечения эффективности использования их потенциала в различных сферах общества.

Важнейшим направлением вузовской деятельности является разработка и реализация внутривузовской системы качества образования. Высшая школа, педагогическая в особенности, является механизмом воспроизводства всей системы образования, гарантией формирования нового качества специалистов с помощью инновационных технологий его достижения и на базе хорошо продуманной, организованной, компьютеризированной системы контроля качества.

Система менеджмента качества (СМК), разработанная и реализуемая в рамках Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, опирается на принятые образовательным сообществом стандарты качества

В этой системе, основанной на деятельностном, процессном и компетентностном подходах к образованию, в качестве субъектов управления качеством выступают различные структуры и подструктуры Института и у каждого из них свой объект управления, свой аспект качества. На уровне Института – это качество *процесса* подготовки студентов по специальности, начиная с условий, с его организационного, научно-методического, материального обеспечения и кончая комплексом объективных оценок результата. Кафедральный уровень – организационный с качеством преподавания дисциплин учебного плана, соединяющий требования стандартов, программ с потенциалом преподавательских кадров.

В первичном звене вузовской жизни «преподаватель – студент» объектом

управления, является, с одной стороны, качество преподавания учебной дисциплины, с другой – качество усвоения этой дисциплины и всей профессионально-образовательной программы. Но именно в этом звене обеспечиваются гарантии качества, фиксирующего личностный результат функционирования всех уровней системы. Можно говорить о высоком потенциале и профессионализме педагога, оказывающие качественные образовательные услуги. Но конечным результатом будет не услуга, а результат ее вклада в общий процесс формирования профессиональной и социально-компетентной личности студента – будущего специалиста.

Очень важным для оптимизации взаимодействия субъектов – уровней управленческих структур является обратная связь с объектами воздействия, которые по линии «преподаватель – студент – работодатель» становятся субъектами оценки качества подготовки в вузе с точки зрения своих интересов и требований к образованию.

В Институт социального образования УрГПУ в соответствии с концепцией менеджмента качества, провозглашенной стандартами серии ИСО – 9000, сформулирована миссия и определена политика в области качества, в соответствии с которой разработаны стратегический план развития Института, определены цели в области качества. В каждом структурном подразделении назначены уполномоченные по качеству, через которых осуществляется управление качеством. Для координации этой деятельности в институте создан Совет по качеству.

Важным условием эффективного управления качеством образования является формирование управленческой культуры в области качества сотрудников Института. К настоящему времени прошли обучение по проблемам управления качеством образования и получили сертификаты 80% персонала, 30 сотрудников имеют сертификат внутреннего аудитора.

Система менеджмента качества Института социального образования разработана на основе процессного подхода к анализу и управлению деятельностью. В реестр процессов, реализуемых в Институт социального образования в 2007/2008 учебных годах были включены: «Реализация основных образовательных программ», «Воспитательная работа», «Управление персоналом», «Функционирование СМК».

Распределение ответственности и полномочий по выделенным процессам закреплено в Информационных картах процессов, а также в должностных инструкциях.

Для каждого процесса определены внешние поставщики, входы и результаты, их потребители, виды деятельности в рамках процесса, управление и требуемые ресурсы, показатели для измерения процессов, способы измерения и методы анализа, а также спланированы мероприятия по улучшению процесса.

Преподаватели являются главным ресурсом учебного процесса, доступного большинству студентов. Руководством Института социального образования сформулированы четкие критерии отбора персонала на вакантные

должности, осуществляется оценка соответствия соискателя требованиям (на основе собеседований, тестирований и прохождения процедуры конкурсных отборов на должности профессорско-преподавательского состава), проводятся адаптационные мероприятия с новыми сотрудниками.

Оценка деятельности персонала осуществляется на основе отзывов потребителей, анализа результатов экспертной оценки учебных занятий, рейтинга научной активности, результатов конкурса «Преподаватель года».

Обучение и повышение квалификации является одним из условий, обеспечивающих необходимый уровень компетентности сотрудников. На основе анализа текущих и перспективных потребностей в составлении с планами подготовки и переподготовки, кадров, каждый работник института проходит обучение не реже, чем 1 раз в 3 года.

Применяются различные формы подготовки и переподготовки преподавателей: курсы повышения квалификации, семинары, конференции, стажировки за рубежом и в профильных учебных и научных учреждениях, организация. На постоянной основе действуют методологические семинары по вопросам обеспечения качества образования и другие мероприятия, тематика которых обеспечивает повышение квалификации преподавателей и сотрудников Института.

Понятие качества образования охватывает не только преподавание, но и научно-исследовательскую работу преподавателей и студентов, руководство и управление образовательным учреждением, способность удовлетворять потребности студентов и предоставление вузом других образовательных услуг обществу.

Внедренная система менеджмента качества позволяет поддерживать высокое качество профессиональной подготовки выпускников, а осуществляемый на плановой основе мониторинг основных процессов и их результативности позволяет своевременно выявлять несоответствия и, соответственно, проводить корректирующие мероприятия.

Библиографический список

1. **Зона** европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования г. Болонья, 19 июня 1999 года.
2. **Берлинская** декларация министров стран участниц Болонского процесса, 19 сентября 2003 года.
3. **ГОСТ Р ИСО 9000-2001**. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.
4. **ГОСТ Р ИСО 9001-2001**. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Изд-во, 2001. – 21 с.

УДК 378.147

Волгина Ирина Владимировна

Ассистент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО УРГМА (Уральская государственная медицинская академия), volgina7@gmail.com, Екатеринбург

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Volgina Irina Vladimirovna

SEI HPE USMA (state educational institution of higher professional education Ural state medical academy), foreign languages department, assistance volgina7@gmail.com, Yekaterinburg

ESSENCE AND CONTENT OF CORPORATE TRAINING OF TEACHERS

В традиционном советском и постсоветском российском менталитете корпорация неизменно ассоциируется с системой производственных отношений, причем, как правило, под корпорациями имеются в виду крупномасштабные производственные организации и объединения. Однако, в представлении о корпоративном характере отношений справедливо для любых типов деятельностных сообществ. Целью настоящей статьи является рассмотрение сущности и содержания корпоративного обучения педагогов.

Прежде всего, необходимо иметь четкое представление о корпоративности как явлении. Слово «корпорация» происходит от латинского *corpus* – тело. Применительно к человеческой деятельности это может означать, что речь идет о некоем «обобщенном теле» участников этой деятельности, то есть о совокупности людей, системно задействованных в решении соответствующей задачи или комплекса задач. В русском языке такая совокупность людей называется «сотрудниками», а их взаимодействие в рамках системы – «сотрудничеством». Термин «корпорация» обозначает группу людей, объединенных по профессиональному признаку и имеющих общие социально-экономические интересы, элементы внутренней субкультуры и другие объединяющие факторы, опосредованные, прежде всего, производственными потребностями и отношениями [1]. Соответственно, корпоративностью называется система отношений сотрудничества между людьми, занятыми совместным решением определенной социально значимой задачи или комплекса таких задач. В этих определениях содержится прямое указание на системный характер корпоративности, на несводимость корпоративных отношений к производственным.

В связи с этим создание и функционирование корпорации предполагает специфическую подготовку персонала – работников предприятия, составляющих группу по профессиональным или служебным признакам, выполняющих производственные или управленческие операции. Такая подготовка возможна только в результате образования. «Отсюда и представление о кор-

поративном образовании, как о процессе усвоения человеком специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, совокупностей норм и правил, разделяемых и принимаемых им, обеспечивающих возможность его дальнейшего развития и включения в те или иные формы жизнедеятельности предприятия» [1].

Термины «корпоративное образование» и «корпоративное обучение» «на слуху» у профессионалов и активно внедряются в педагогический лексикон. На сегодняшний день, корпоративное обучение рассматривается как целенаправленный процесс изменения поведения работников путем передачи им необходимых знаний, формирования навыков и установок для преодоления разрыва между имеющимися способностями и мотивацией работников, с одной стороны, и предъявляемыми к ним требованиями и потребностями организации – с другой. Корпоративное обучение – это постоянный процесс изменений в системе знаний, навыков, установок, мотивов работников или их поведения в целом.

Одной из современных тенденций в организации процесса обучения педагогических кадров является профессиографический подход, предполагающий разработку общепедагогических профессиограмм, квалификационных характеристик, образовательных стандартов, профессиональных моделей, отражающих грани педагогической компетентности специалиста.

«Структура профессиограммы включает в себя четыре блока: характерологические особенности личности педагога, его профессионально-педагогические знания, общепедагогические навыки и умения» [2].

Действительно, невозможно заниматься подготовкой и переподготовкой специалистов, не имея чёткой модели профессионального облика, сконструированной на основе стандартизированных показателей и содержащей четкие параметры и критерии оценки уровня сформированности различных составляющих педагогического профессионализма. Но для того, чтобы полноценно выполнить роль ориентира, профессиограмма должна: «...носить динамичный характер и корректироваться в зависимости от изменения социального заказа и цели педагогического образования; строиться на принципах опережающего обучения, которые предполагают учёт перспективных тенденций социально-экономического и культурного развития общества» [2].

Оптимальной, как нам представляется, может служить модель личности специалиста, включающая в себя три основных компонента: профессиограмму, как нормативное описание профессиональных качеств педагога; квалификационные характеристики по педагогическим специальностям; общепедагогическую подготовку.

На этой основе были разграничены следующие основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах. К выше перечисленным компетентностям мы добавляем ещё одну **«корпоративно-экономическую»**, развитие которой у педагогов на наш взгляд будет способствовать успешному повышению качества деятельности.

Совершенно очевидно, что успешное развитие корпоративных отношений обеспечивает социальный прогресс на том уровне, на котором эти корпоративные отношения рассматриваются. В отношении вступают личности, и поэтому, говоря об успехе и успешности корпораций, следует иметь в виду успех и успешность личностей, образующих эти корпорации.

Успехом называется явление своевременного достижения личностью осознанно поставленной цели, вызывающее осознанную удовлетворенность личности результатами своей деятельности, направленной на достижение этой цели.

Успешность – осознаваемое личностью ее свойство систематически достигать осознанно поставленных целей в значимых для личности направлениях и масштабах ее жизненных проявлений. Отсюда следует, что успешность личности определяется ее компетентностью. Если речь идет, например, о профессиональной успешности, необходима профессиональная компетентность личности. Если речь идет об успешности личности, включенной в корпоративную деятельность любого уровня, то необходимо достижение личностью корпоративной компетентности. **Корпоративная компетентность** – явление многогранное, но, тем не менее, вполне определенное: она складывается, как минимум, из профессиональной, коммуникационной, организационной и бытовой компетентностей. Компетентность личности в любом направлении формируется в результате обучения.

В нашей работе мы рассмотрим развитие такой компетентности на примере корпоративного обучения педагогов Центра иностранных языков. В разработанной нами комплексной программе предпринята попытка систематизировать данный процесс: максимально ориентировать его на практическую деятельность специалистов, определить перспективы обновления. Программа включает в себя следующие аспекты: место и роль корпоративного обучения, цели, задачи, принципы обучения, подходы к отбору его содержания; организационные условия реализации; подходы к определению результативности курсового обучения; примерные учебно-тематические планы курса. Обучение организации должно быть построено и осуществляться на основе системного подхода, то есть оно должно быть целостным и непрерывным процессом, а не простой арифметической суммой внутренних несвязанных и содержательно неоднородных программ подготовки и переподготовки кадров. Система организационного обучения должна располагать хорошо продуманным и постоянно действующим механизмом мотивации и стимулирования работников. Это требует разработки адекватной системы поощрения и продвижения по служебной лестнице работников, успешно проходящих внутрифирменное обучение и активно использую-

щих приобретенные знания в своей практической деятельности. Приступая к обучению персонала, необходимо правильно определить потребности своей организации в ней. Определение этих потребностей –ключевое звено и обязательное условие успешного управления этим процессом. Определить же недостающие работнику знания можно на основе специального тестирования (вербального или письменного), которое помогает выявить разрыв между необходимым и реально существующим уровнями профессиональных знаний работника.

Одной из особенностей условий продвижения лингвистической услуги является то, что действуют большое количество образовательных центров, ведущих между собой определенную конкурентную борьбу. Она не всегда носит жесткий характер, однако при продвижении услуги возникает необходимость учитывать те способы привлечения клиентов, которые применяются конкурентами. Требуется создать более благоприятные условия, чтобы потребитель услуги обратился именно в желаемый нами центр. В огромной степени это зависит от преподавателей и всех работников центра. На основе изучения ситуации мы включили в программу следующие темы: правовые основы деятельности организации, права и обязанности педагогов, сущность самофинансирования, распределение денежных средств, полученных в результате деятельности, сущность корпоративных отношений, качество образовательных услуг.

Подводя итог, можно отметить необходимость использования новой, более эффективной системы мотивации персонала, при которой одним из существенных факторов является участие персонала в процессе внутрифирменной деятельности, что способствует развитию корпоративной культуры и как результат, привлечение большего количества клиентов и увеличению прибыльности организации.

Библиографический список

1. **Диалоги** о корпоративном образовании: научно-практическое пособие [Текст] / М. А. Галагузова, А. Н. Галагузов. – Екатеринбург, «СВ-96». – 2009. – 240 с.
2. **Спирин, Л. Ф.** Профессиограмма общепедагогическая [Текст] / Л. Ф. Спирин – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 34 с.
3. **Университетское** педагогическое образование: проблемы и перспективы развития [Текст] – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 99 с.

РАЗДЕЛ X

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 796

Левина Ирина Леонидовна

Доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-физиологических основ физической культуры ГОУ ВПО Кузбасская государственная педагогическая академия, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Levina Irina Leonidovna

Doctor of Medicine, professor, head of the chair of psycho-physiological foundations of physical training, the Kuzbass State Pedagogical Academy, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

PEDAGOGICAL MONITORING OF STUDENTS' HEALTH (INTERDISCIPLINARY APPROACH)

Одной из актуальных научных проблем современного образования является проблема низкого уровня здоровья школьников, решаемая посредством создания здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях и прогнозирование ее развития, внедрения здоровьесберегающих технологий обучения, формирования единой информационной системы показателей физического, психического развития, состояния здоровья и образа жизни детей школьного возраста. Здоровьесберегающая деятельность, как и любая другая деятельность в образовательном учреждении должна опираться на анализ исходных методологических позиций, возможностей и ресурсов школы, имеющихся достижений [1]. Для этого необходимо осуществлять педагогический мониторинг воспитательно-образовательного процесса и здоровья его субъектов.

Согласно словаря, слово «мониторинг» (от лат. monitor – напоминающий, надзирающий) в узком смысле обозначает «наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека». В более широком смысле мониторинг понимается как систематическое, оперативное наблюдение, как форма организации сбора, обработки, хранения и распространения информации о деятельности какой-либо системы, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием системы и прогнозирование ее развития.

Педагогический мониторинг здоровья обучающихся представляет собой систему психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий по наблюдению, измерению, анализу, оценке и прогнозу состояния здоровья по параметрам физического и психического развития, психофизиологической и функциональной подготовленности, уровня знаний, умений

и навыков учащихся [2]. Мониторинг решает информационные, диагностические, коррекционные и контрольные педагогические задачи в соответствии с задачами образования. Целью мониторинга является определение целесообразности, приоритетности, эффективности управленческих решений, рациональности использования здоровьесберегающих педагогических средств, реализуемых в воспитательно-образовательном процессе, а также психолого-педагогических, оздоровительных и других мероприятий по его оптимизации.

Педагогический мониторинг обеспечивает педагогов и администрацию школы качественной своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений, определяет, насколько формы, методы обучения, режим учебной работы адекватны заявленным целям и возрастным особенностям школьников. Мониторинг, будучи тесно связанным с медицинским, психологическим и социологическим отслеживанием, означает особо пристальное внимание к процессам психического и личностного развития учащихся. Здесь речь идет не о результатах обучения (накопления знаний, усвоения умений и формирования навыков), а в целом о процессе формирования личности учащихся, культуры здоровья, здорового образа жизни. При внедрении педагогического мониторинга основное внимание направляется на процессуальные характеристики обучения, т.е. на особенности течения самой воспитательно-образовательной деятельности (ее трудности, препятствия, искажения), а также характер ее влияния на развитие и здоровье школьников.

Основными объектами педагогического мониторинга выступают: 1) уровень здоровья обучающихся по показателям болезненности и заболеваемости, данным периодических медицинских осмотров; 2) уровень и гармоничность физического развития; 3) уровень психического развития и личностные особенности обучающихся; 3) гигиенические характеристики воспитательно-образовательного процесса: учебная среда, учебное расписание, суммарная учебная нагрузка, недельные программы, режимные моменты внеучебной деятельности; 4) организация внутришкольной жизни: питание школьников, спортивная и физкультурно-оздоровительная деятельность, медицинское обслуживание.

Разнообразие объектов, подлежащих мониторингованию с целью оценки качества организации воспитательно-образовательного процесса и здоровья обучающихся, предполагает объединение усилий многих служб и их специалистов – педагогов, психологов, школьных врачей, педиатрической службы, специалистов служб Роспотребнадзора и др. Их интеграция возможна в рамках Комплексной муниципальной целевой программы «Образование и здоровье», реализуемой в г. Новокузнецке Кемеровской области с 2002 г.

Сотрудниками ряда научных, медицинских и образовательных учреждений г. Новокузнецка в рамках реализации этой программы разработана и внедрена система оценки качества организации учебного процесса в

общеобразовательных учреждениях «Педагогический мониторинг», осуществляемой в структуре автоматизированной информационной системы социально-гигиенического мониторинга образовательных учреждений г. Новокузнецка «Образование и здоровье», которая предназначена для автоматизации процесса учета, контроля, прогноза и оценки образовательного процесса на уровне общеобразовательных учреждений, районов города и города в целом (рис. 1).

Основная цель педагогического мониторинга – определение степени ответственности оптимальной модели организации учебного процесса, системы школьного физического воспитания, показателей результатов учебной и здоровьесберегающей деятельности [3].



Рис. 1 Структура системы социально-гигиенического мониторинга образовательных учреждений г. Новокузнецка «Образование и здоровье»

Система оценки качества организации учебного процесса внедрена в 60 образовательных учреждений г. Новокузнецка с 2006 года. Показатели организации деятельности общеобразовательных учреждений представлены несколькими разделами: характеристика школы; организация учебного процесса; система школьного физического воспитания; результаты учебной деятельности; организация здоровьесберегающей деятельности.

Фактические показатели заполняются сотрудниками общеобразовательных учреждений (завучами, ответственными за мониторинг, психологами, школьными врачами, социальными педагогами) и представляются в районные Центры медико-психолого-педагогического сопровождения («Центры здоровья») одновременно со сдачей годового отчета в Комитет образования и науки администрации г. Новокузнецка. В районном центре здоровья детей информация подвергается проверке, анализу и в автоматизированном режи-

ме передается в Кустовой медико-информационный аналитический центр для включения в общегородскую АИС «СГМ».

Для каждого показателя по всем разделам системы определены целевые показатели или нормативы, которые формируются согласно нормативным документам, регламентирующим деятельность общеобразовательных учреждений и фактическим данным. Система предусматривает использование и экспертных значений, представляющие собой модель благополучия образовательных учреждений. Модель благополучия создана в результате работы группы экспертов путем согласования нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений и фактических данных.

Модель благополучия предусматривает расчет интегрированного, обобщенного показателя – индекса благополучия, являющегося целостным представлением индексных значений показателей всех блоков подсистемы «Здоровье и образование» [3]. Индекс благополучия воспитательно-образовательного процесса состоит из четырех индексов, соответствующих блокам системы: индекса здоровья; индекса психического здоровья; индекса успешности образовательного процесса; коэффициента соответствия санитарно-гигиенического состояния.

Для оценки качества организации учебного процесса принята единая шкала оценки уровней индексных, обобщенных и интегрированных значений показателей (I) с соблюдением следующих условий:

– приемлемый	если $0,95 \leq I \leq 1,00$.
– удовлетворительный	если $0,90 \leq I < 0,95$
– пониженный	если $0,85 \leq I < 0,90$
– низкий	если $0,80 \leq I < 0,85$
– очень низкий	если $0,75 \leq I < 0,80$

Педагогический мониторинг здоровья обучающихся имеет вертикальную и горизонтальную организационную структуры управления. Вертикальная структура позволяет осуществить централизованный принцип руководства и координацию работ по городу, а горизонтальная структура направлена на решение локальных задач и обеспечивает сопоставимость, достоверность и полноту информационно-аналитических потоков (таблица).

Как уже говорилось, цель системы оценки качества организации учебного процесса – определение степени соответствия показателей деятельности общеобразовательных учреждений, в том числе физического воспитания и здоровьесберегающей деятельности, модели благополучия организации учебного процесса.

Район города	Годы		
	2006	2007	2008
По городу в целом	0,82	0,76	0,71
Центральный	0,82	0,75	0,74
Куйбышевский	0,85	0,78	0,75
Орджоникидзовский	0,85	0,78	0,6
Кузнецкий	0,72	0,75	0,75
Заводской	0,88	0,74	0,64
Новоильинский	0,85	0,84	0,79

Автоматизированная система оценки качества организации воспитательно-образовательного процесса позволяет представить полученные результаты в графическом виде, в виде столбиковой диаграммы и карты города, на которой соответствующим цветом показано состояние педагогической системы в каждом районе. Так, на рисунках 2–3 представлены составляющие индекса успешности воспитательно-образовательного процесса в образовательных учреждениях по г. Новокузнецку и карта города, на которой визуально показано состояние здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях в отдельных городских районах. Качественный и количественный анализ результатов мониторинга позволяет принять адекватные управленческие решения на всех уровнях – от администрации города до конкретного ОУ.

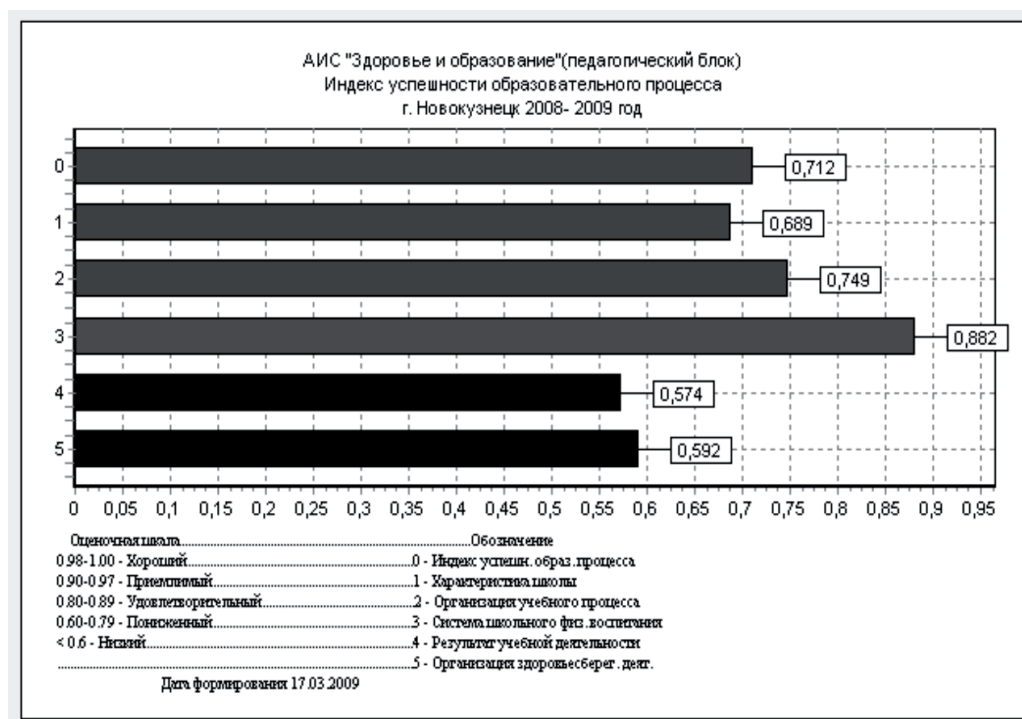


Рис. 2. Индекс успешности воспитательно-образовательного процесса в ОУ г. Новокузнецка в 2008-2009 учебном году

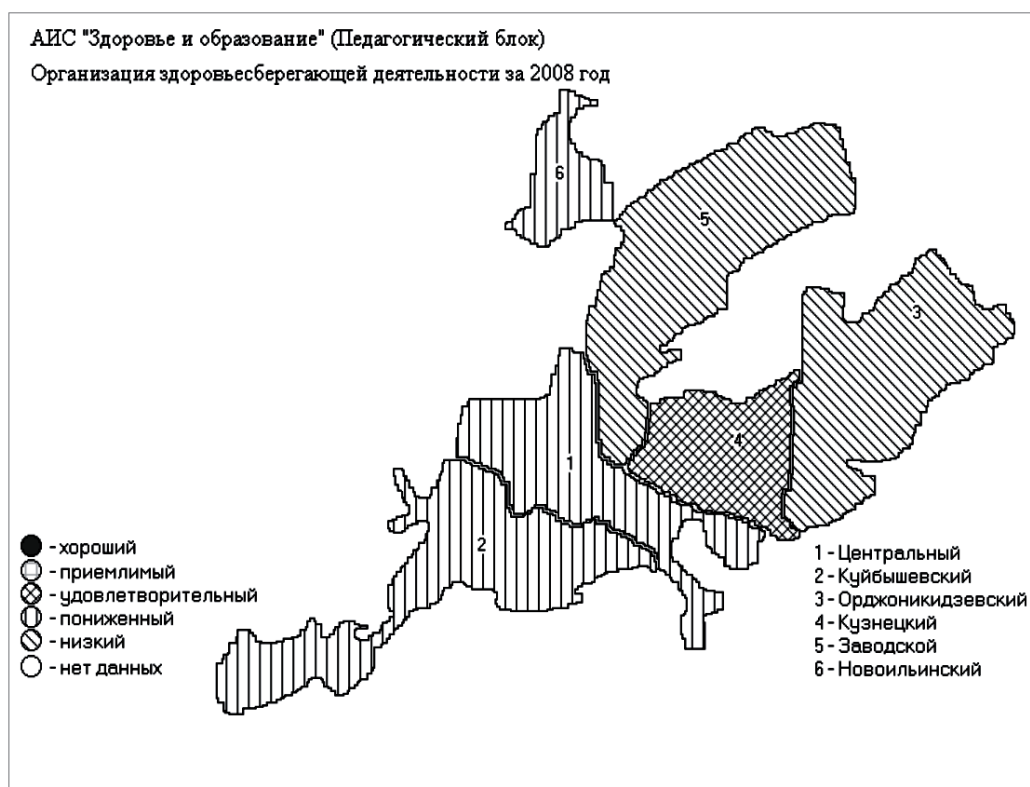


Рис. 3. Качество организации здоровьесберегающей деятельности

Таким образом, межведомственный подход к разработке и внедрению педагогического мониторинга здоровья обучающихся как необходимого и существенного элемента обучения позволит обеспечить эффективность этого процесса, соответствие содержания воспитательно-образовательного процесса личностным, интеллектуальным, адаптационно-приспособительным возможностям и профессиональным интересам и склонностям обучающихся, повышение уровня их здоровья.

Библиографический список

1. **Организация** и оценка здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях. Руководство для работников образования [Текст] – М.: Моск. гор. фонд поддержки школьного книгопечатания, 2004. – 380 с.
2. **Здоровьесберегающая** деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие [Текст] / под научной ред. Э. М. Казина; ред. коллегия: Н. Э. Касаткина. Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова и др. – Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2009. – 347 с.
3. **Олещенко, А. М.** Формирование здоровьесберегающего пространства в образовательных учреждениях г. Новокузнецка в рамках целевой программы «Образование и здоровье» // Инновационные проекты как условие развития муниципальной системы образования: материалы научно-методического форума VIII городских Дней Науки [Текст] / под. ред. М. В. Артюхова, Т. С. Шахматовой, Т. Н. Ивочкиной. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – С. 208–211

УДК 796.853.26

Макаридин Дмитрий Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры Тюменского государственного университета Makaridin_D@rambler.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ-КАРАТИСТОВ

Makaridin Dmitriy Nikolaevich

Candidate of pedagogical science, dozent of the department of theoretical basics of Physical Education of the Institute of Physical Education of the Tyumen State University Makaridin_D@rambler.ru

THE INDIVIDUALIZATION OF A TACTICAL TRAINING OF THE KARATE SPORTSMEN

В отечественном современном спорте, несмотря на наличие множества исследований, экспериментов, посвященных разработке различных тренировочных систем, подготовка спортсменов зачастую строится по, так называемому, принципу “делай как я”, т. е. тренировки осуществляются по шаблону, и не учитывается индивидуальность занимающихся. Очень часто за основу при проведении занятий берется система подготовки, тактическая схема, технические особенности какого-либо известного спортсмена, добившегося определенных высоких результатов. Здесь мы можем говорить об ошибке тренеров, использующих данный принцип. Несомненно, что такой способ тренировки имеет право на существование и, более того, он необходим. Этот принцип, например, очень хорошо подходит для проведения урока физкультуры, где целью являются не высокие результаты, а общефизическая подготовка детей. Невозможно обойтись без данной методики и на раннем этапе подготовки спортсменов, когда еще трудно выявить какие-либо индивидуальные особенности детей. В данном случае целесообразно использовать какие-либо общеразвивающие упражнения, то есть необходимо создать почву для дальнейшего развития ребенка как спортсмена. Тренировки могут строиться на основе каких-либо общепринятых схем.

Но в дальнейшем такого типа тренировки будут недостаточны в том случае, если тренер и спортсмен ставят своей целью достижение какого либо высокого результата. На следующем этапе очень большую роль будут играть как физические, физиологические, антропометрические, так и психологические особенности человека. Поэтому в идеале тренировки должны иметь индивидуальный характер, где все эти особенности должны учитываться тренером при планировании занятий. Конечно, можно возразить и

отметить, что используя первый метод многие спортсмены смогли достичь высоких результатов, но неизвестно насколько выше могли быть их достижения, если бы при подготовке этих спортсменов учитывались бы их индивидуальные особенности.

Прежде чем перейти к анализу человеческой индивидуальности, необходимо дать определение этому понятию и рассмотреть место человеческой индивидуальности в более широкой системе «общество – человек – природа».

Индивидуальность есть особая форма бытия человека в обществе, в рамках которой он живет и действует как автономная и неповторимая система, сохраняя свою целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Некоторые исследователи в термин «человеческая индивидуальность» понятия единичности, неповторимости, уникальности, специфичности человека при сопоставлении его с другими людьми. Однако, как справедливо отмечается [1], сведение человеческой индивидуальности только к факту неповторимости, уникальности значительно обедняет ее научный анализ. По его мнению, определение индивидуальности через выделение ее отдельных признаков (неповторимость, единичность и др.) является необходимым, но не достаточным условием, поскольку они не дают возможности раскрыть ее внутреннюю структуру, выяснить общие механизмы ее функционирования и развития, определить ее место в структуре общества. Единичное, считает он, есть лишь предпосылка индивидуальности, в то время как общее является ее содержательной основой, ее сущностью. Такое понимание индивидуальности человека вытекает из диалектического принципа единства одиночного, особенного и общего. Авторы [1] указывают, что «индивидуальность – это такая форма бытия, в которой в специфическом виде выражается общая природа человека. Поэтому сущность человеческой индивидуальности следует искать не за пределами человеческого общества, а в нем самом».

Глубоко обоснованный и весьма плодотворный взгляд на данную проблему мы находим у Б. Г. Ананьева [2], который делает вывод о необходимости подойти к человеческой индивидуальности со стороны целостности, внутренней замкнутости основных свойств человека.

Наша задача состоит в том, чтобы разработать такую методику подготовки, в которой тренером будет учитываться индивидуальность каждого занимающегося. То есть, в зависимости от индивидуальных особенностей спортсмена, выбирается определенная тактическая схема, наиболее для него подходящая. При этом встает вопрос о том, по каким критериям индивидуальности будет происходить выбор типа тактики. Мы попытались представить это в виде небольшого рисунка:



Под физическими качествами понимается уровень общей физической подготовки спортсмена, сила, выносливость, его скоростные качества, быстрота реакции и т. д. В зависимости от того, какие качества у каратиста развиты отлично, какие хорошо, а какие развиты недостаточно, происходит подбор тех тактических элементов, которые наиболее хорошо подходят для отдельного занимающегося.

Так, например, для каратиста, обладающего высокими скоростными качествами, проводить одновременные атаки с соперником (так называемый стык), считается предпочтительным, т. к. он оказывается первым и судья, чаще всего, отдает балл в его пользу. Напротив, если же спортсмен не обладает высокой скоростью, то ему рекомендуется проводить атаки после обманных действий, финтов, то есть необходимо сделать так, чтобы противник не был готов к его действиям и не мог проводить встречное атакующее движение.

Большое значение для выбора тактической схемы ведения боя играют также антропометрические данные каратиста: рост, вес и т. д.

Не секрет, что если спортсмен имеет высокий рост, а значит его ноги и руки длиннее чем у других, то его тактика будет в корне отличаться от тактической схемы невысокого спортсмена. Здесь речь может идти о выборе тактики ведения боя на дальней дистанции, где данный боец может в полной мере использовать свое преимущество.

Большую роль в определении тактического плана на поединок играет и вес спортсмена, очень часто на соревнованиях по каратэ, на татами могут встретиться бойцы разных весовых категорий, это возможно в командных поединках, либо в поединках абсолютной весовой категории. И естественно, что одной из тактических задач более легкого спортсмена будет стремление избежать клинчей с соперником, т. к. из данного положения наиболее удобно проводить бросковую технику. Каратисту же, обладающему более тяжелой весовой категорией, наоборот, рекомендуется любой ценой стараться использовать свое преимущество в весе, пытаться войти в клинч с противником и использовать броски.

Важным критерием выбора тактической схемы спортсменом, а следовательно и выбора методики его тренировки, является психологическая индивидуальность спортсмена.

В данном случае нами учитывается акцентуация личности отдельного спортсмена, тип темперамента и мышления.

Если говорить об акцентуированных чертах личности, то здесь можно выделить:

- демонстративный (истерический) тип;
- педантичный тип;
- застревающий тип личности (основой данного типа является патологическая стойкость аффекта);
- возбудимый тип.

Что касается типа темперамента, то в зависимости от того, к какому типу можно отнести характерные особенности спортсмена (сангвиник, флегма-

тик, холерик или меланхолик), определяется и та тактическая схема, которая будет наиболее подходящей для него.

Понятно, что для живого, подвижного легко переживающего неудачи спортсмена-каратиста (сангвиник), необходима тактика коренным образом отличная от того типа тактики, который будет подходящим для человека ранимого, переживающего, но вяло реагирующего на окружающее (меланхолик). Возможно, что для первого типа подходящей будет такая тактика ведения боя, когда спортсмен много атакует, проводит различные технические действия, не боясь допустить ошибку, думая о том, что в любой момент эту ошибку можно исправить. Для спортсмена же с меланхолическим типом характера, наоборот, более подходящей будет осторожная тактика, «без права на ошибку».

Экстремальные условия соревновательной борьбы предъявляют повышенные требования к свойствам нервной системы и темперамента каратиста. Поэтому в процессе спортивной деятельности у него развиваются помимо общих еще и специальные способности, которые обеспечивают успешность его деятельности во время тренировочных занятий и соревнований. Трудно представить себе высококвалифицированного каратиста, не отличающегося вариативностью тактического мышления, которое расценивается как специализированная способность к ведению конфликтной борьбы с противником, развивающаяся в результате занятий каратэ.

Практика показала, что обычно каратист стихийно находит свой стиль деятельности. При этом он чаще всего опирается на те качества, которые на данном уровне подготовки или в определенной ситуации дают положительный эффект. Однако такой подход может быть и ошибочным. Случается, что приспособительный эффект всецело зависит от сложившейся ситуации в поединке (во время соревнований), и тогда формирование индивидуального стиля ограничивается постоянным применением спортсменами излюбленных приемов. Эти приемы могут быть результативны в боях с соперниками одного уровня технико-тактической подготовки, но с ростом мастерства каратиста ограничивают арсенал его боевых действий. Потому тренер еще на этапе обучения должен выявить индивидуальные тенденции поведения своего ученика и создавать предпосылки для формирования его индивидуального стиля деятельности. В этот период основные средства воздействия выбираются исходя из наиболее ярко выраженных сторон индивидуальности спортсмена. Причем, первоочередную роль здесь играет не только то, что спортсмен делает, но и то, как он это делает.

Компоненты деятельности, которые берутся за основу при формировании индивидуального стиля деятельности, должны быть существенны для успеха в целом.

Нами был проведен корреляционный анализ элементов технико-тактической подготовки и личностных особенностей спортсменов-каратистов высокого класса. Мы попытались определить типы тактических схем, используемых ведущими спортсменами сборной России и попытались найти

связь данных схем с их индивидуальными личностными особенностями: психологическими, физическими, антропометрическими. Проанализировав тактические схемы, используемые данными спортсменами в поединках, применив метод наблюдения, а также проведя тестирование, с целью определения физических и антропометрических качеств спортсменов, и с помощью опросников Леонгарда и Айзенка определив их тип темперамента мы отобрали получившиеся результаты в сводных табл. 1, 2:

Таблица 1

Взаимосвязь технико-тактической схемы ведения боя с антропометрическими и физическими особенностями спортсменов

	Скоростные качества	Скорость реакции	вес	рост
1	2	3	4	5
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак, контратакующая тактика. Калашников Ю. Ю.	+	-	легкий	-
Наступательная тактика: тактика эпизодических атак (спуртов). Асланян А. Г.	+	+	легкий	-
Контратакующая тактика Потапов А. В.	-	-	тяжелый	-
Наступающая (тактика эпизодических атак (спуртов) и оборонительная тактика. Гурбо Е. М.	-	-	средний	+
Контратакующая и оборонительная (выжидательная тактика) тактика. Усенюк Ю.И.	-	-	средний	-
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак. Герунов А.	+	+	тяжелый	+
Контратакующая тактика, наступательная тактика Эльдарушев И.	+	+	средний	-
Наступательная тактика Гаджиев М.	-	-	тяжелый	-
Контратакующая, оборонительная тактика. Мирзоян Т.	+	+	средний	-
Наступательная (тактика эпизодических атак (спуртов)), контратакующая тактика. Далгатов Д.	+	+	средний	-
Наступательная (тактика эпизодических атак (спуртов)), контратакующая тактика. Яхьяев Г.	+	+	средний	-

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак. Шахрутдинов С.	+	+	средний	+
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак, тактика эпизодических атак (спуртов); контратакующая тактика. Сижажев Р.	+	+	средний	-

Таблица 2

Взаимосвязь технико-тактической схемы ведения боя с типом темперамента спортсменов

	сангвиник (живой, подвижный, легко переживающий неудачи)	флегматик (медлительный, невозмутимый, с устойчивыми стремлениями и постоянным настроением)	холерик (быстрый, порывистый, страстно отдающийся делу, но неуравновешенный)	меланхолик (ранимый, переживающий, но вяло реагирующий на окружающее)
1	2	3	4	5
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак, контратакующая тактика. Калашников Ю.		+		
Наступательная тактика: тактика эпизодических атак (спуртов). Асланян А. Г.			+	
Контратакующая тактика Потапов А. В.	+			
Наступающая (тактика эпизодических атак (спуртов) и оборонительная тактика). Гурбо Е. М.		+		
Контратакующая и оборонительная (выжидательная тактика) тактика. Усенок Ю.И.			+	

1	2	3	4	5
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак. Герунов А.		+		
Контратакующая тактика, наступательная тактика Эльдарушев И.			+	
Наступательная тактика. Гаджиев М..		+		
Контратакующая ,оборонительная тактика. Мирзоян Т.			+	
Наступательная (тактика эпизодических атак (спуртов)) ,контратакующая тактика. Далгатов Д.	+			
Наступательная (тактика эпизодических атак (спуртов)) ,контратакующая тактика. Яхьяев Г.			+	
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак. Шахрутдинов С.	+			
Наступательная тактика: тактика непрерывных атак, тактика эпизодических атак (спуртов); контратакующая тактика. Сижажев Р.	+			

Соотнеся полученные результаты, в подавляющем большинстве случаев мы смогли проследить взаимосвязь индивидуального стиля каратиста с его индивидуальными характеристиками, как физическими, так и психологическими.

Полагаясь на данное исследование, мы можем говорить о том, что на выбор основной тактической схемы спортсмена, влияет тип его темперамента. Так, для флегматика очень часто преобладающим видом тактики является наступательная тактика. Причем, особенностью такой тактики в данном случае является то, что спортсмен атакует непрерывно, постоянно забирая у противника свободное пространство, стараясь заставить его почувствовать себя в неудобной ситуации для атакующих действий. Примером такого бойца, может служить тюменский каратист, член сборной России Калашников Юрий. При чем, бывали случаи, когда в начале боя данный спортсмен выбирает другую тактику, при этом начинает проигрывать, и лишь после того как он перестраивается для работы «первым номером», выигрывает данный поединок. Подобным медлительным, невозмутимым характером, с устойчивыми стремлениями и постоянным настроением (что характерно для флегматиков) обладают еще несколько исследованных нами спортсменов: Гурбо Евгений (Тюмень), Гаджиев Мурад (Махачкала), Герунов Александр (Тольятти). И про каждого из них можно сказать, что наступательная тактика является ведущей при выборе данными каратистами тактической схемы на бой.

Контратакующая тактика очень часто характерна для быстрых, порывистых, страстно отдающихся делу, но неуравновешенных спортсменов. Речь в данном случае идет о холериках. При чем, здесь мы можем говорить о такой манере ведения поединка, когда спортсмен сам пытается спровоцировать соперника на проведение атаки, а не ждет пассивно ошибки последнего. В этом случае очень часто используется элемент, так называемый «подхват атаки». Заключается данный элемент в том, что спровоцировав соперника на атаку, каратист набирает безопасную дистанцию и лишь только после того, как оппонент начнет делать «выход из атаки», он проводит наступательное действие. Подобную тактическую схему очень часто применяют следующие спортсмены: Асланян Артур (Тюмень), Усенок Юрий (Тюмень), Мирзоян Темур (Екатеринбург), Яхьяев Гаджи (Махачкала). Кроме того, для спортсменов с подобным типом темперамента, не очень характерны бои, когда они выбирают полностью оборонительную тактику, выжидая ошибок соперника.

Что касается сангвиников, то для спортсменов с подобным типом темперамента наиболее характерна «работа первым номером». В данном случае очень часто бой ведется с помощью большого количества эпизодических атак (спуртов). В отличие от флегматиков, каратисты с сангвиническим характером не ставят перед собой цель, во что бы то ни стало забрать пространство соперника, здесь расчет на большое количество быстрых ударов и атакующих действий. Подобным примером могут служить такие спорт-

смены, как Далгат Далгат (Махачкала), Шахрутдинов Сайгидмагомед (Махачкала), Сижажев Руслан (Нальчик).

Еще более тесную взаимосвязь мы смогли выделить между использованием спортсменом-каратистом тактических схем и его физическими антропометрическими качествами. Одними из важнейших качеств в каратэ, виде спорта, где порой судьбу поединка решают мгновения, где баллы присуждаются тому, кто раньше проведет свою атаку, являются скорость и быстрота реакции. Опираясь на наши исследования, можно определенно говорить о том, что те спортсмены, у кого данные качества развиты наиболее хорошо при выборе наступательной тактики, предпочитают тактику непрерывных атак (спуртов), в данном случае каратист за счет своей скорости опередить контратаку соперника. При чем, не важно что это будет: атака рукой, ногой или связка. При выборе же оборонительной тактики, акцент делается на то, чтобы опередить соперника после того, как тот уже начал свою атаку, не дать противнику закончить свое действие. Примером спортсмена с хорошо развитыми скоростными качествами, является Асланян Артур (Тюмень), он очень быстр и имеет очень хорошую реакцию. И можно с уверенностью сказать, что он очень активно использует данное преимущество. Бывали случаи, когда Асланян А. успевал провести целую комбинацию за то время, пока другой спортсмен проводил лишь один удар, что очень часто обескураживало его соперников.

Каратисты же с менее развитыми скоростными качествами стараются использовать другие свои плюсы, и выбор их тактической схемы заметно отличается от выбора быстрых спортсменов. В атаке – это попытка задать противника, вынуждая его отступать, причем атакующие действия соперника такой спортсмен может просто принимать на себя, блокируя их при этом, что не приносит баллов его противнику, и лишь выбрав подходящий момент, спортсмен проводит свою атаку.

Что касается антропометрических качеств каратистов, то во внимание нами были взяты рост (а именно, длина рук и ног спортсмена) и вес спортсмена. И не удивительно, что в данном случае мы обнаружили прямую зависимость этих характеристик с выбором технико-тактической схемы каратистом. Естественно, что тому кто имеет более высокий рост, а следовательно, более длинные руки и ноги, правильной будет вести бой на дальней дистанции, начинать атаки, находясь далеко от соперника, когда тот не может достать его. Одним из таких спортсменов является тольяттинский каратист Синявский Станислав, серебряный призер Первенства Европы среди юниоров и Чемпион Мира среди юниоров в весе до 65 кг. Для своей категории он достаточно высок, и постоянно старается использовать это преимущество. Что же касается преимущества в весе, то в данном случае мы можем говорить в основном о выборе технического арсенала. Спортсмен, который имеет большую массу, в бою с более легким соперником очень часто старается применять бросковую технику. Но так как в каратэ существуют весовые категории, то данное преимущество встречается не очень часто.

Большую разницу в весе между двумя соперниками мы можем встретить либо в командных поединках, либо в боях абсолютной весовой категории.

Таким образом, проведя корреляционный анализ элементов технико-тактической подготовки и личностных особенностей спортсменов-каратистов высокого класса, мы можем сделать следующие выводы:

– Между типом темперамента спортсмена и тем, какому из видов тактических схем он отдает предпочтение, существует некоторая связь, наблюдаемая у большинства каратистов, исследованных нами.

– Еще более тесная связь видна между выбором технико-тактической схемы спортсмена и его физическими, антропологическими особенностями.

– Но, не смотря на подобную связь данных элементов, все равно необходимо учитывать то, что каждый человек является индивидуальностью, и потому преобладание тех или иных качеств, не является обязательным для выбора каратистом какой бы то ни было тактической схемы.

Возможны ситуации, когда каратист начинает использовать совершенно не подходящую, казалось бы, для него тактическую схему и добивается при этом результата. Кроме того, при выборе технико-тактического арсенала необходимо учитывать не только особенности самого спортсмена, но и особенности его соперника. Ведь спортсмен-каратист высокого класса способен выбирать на поединки различные виды тактики в зависимости от каждого противника. Индивидуализация тренировочного процесса как раз и состоит в том, чтобы развивать и использовать сильные стороны в деятельности спортсмена и нивелировать слабые. Поведение каратиста в поединке зависит от:

– индивидуальных особенностей и уровня технико-тактического мастерства спортсмена и его соперника;

– уровня мотивации (насколько важны для спортсмена данные соревнования);

– готовности к соревнованиям;

– внешних факторов (судьи, условия проведения соревнований и др.).

Поэтому, мы можем говорить лишь о рекомендательном характере всего вышеизложенного.

Задачей нашего исследования является интегрирование всех этих индивидуальных качеств спортсмена (физические, антропометрические, психологические) и разработка методики, в которой будут учитываться все эти критерии в совокупности. Схема использования такой методики может выглядеть следующим образом: тренер проводит тестирование для выявления физических, антропометрических и психологических особенностей спортсмена (в дальнейшем будет необходимо выявить такие тесты, которые будут наиболее подходящими для данной работы, и в основном, трудность будет заключаться в подборке психологических тестов); по полученным результатам составляется его индивидуальный портрет; и затем под каждого занимающегося подбирается наиболее подходящая, исходя из результатов тестирования, тактическая схема или схемы ведения поединка.

Результаты использования данной методики подготовки каратистов, станут темой дальнейших наших статей, посвященных индивидуализации тренировочного процесса спортсменов, выступающих по правилам Всемирной Федерации Каратэ (WKF).

Библиографический список

1. **Резвицкий, И. И.** Философские основы теории индивидуальности [Текст] / И. И. Резвицкий – Л., 1975. – 175 с.
2. **Ананьева, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьева – Л., 1969. – 136 с.
3. **Мерлин, В. С.** Психология индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин – М., 1996. – 448 с.
4. **Шевандрин, Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н. И. Шевандрин – М., 1999. – 512 с.

УДК 371

Абраменко Оксана Борисовна

Старший преподаватель филиала Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева, abramenko_o69@mail.ru, Железнодорожск

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Abramenko Oksana Borisovna

Senior teacher, post-graduate student of Krasnoyarsk State Teachers Training University, abramenko_o69@mail.ru, Zheleznogorsk

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF FREQUENTLY ILL CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE

Направление исследования, в рамках которого сформулирована тема диссертации является актуальной для психологии, ибо основана на объективных проблемах, вызванных нарушениями личностного развития в детском возрасте. Особое внимание в работе уделено часто болеющим детям. Это обусловлено тем, что наблюдается увеличение детской заболеваемости, и, как следствие, возникает проблема развития личности соматически больных детей. В письме Минздравсоцразвития России от 29 мая 2009 г. указывается, что за 5 лет заболеваемость детей в возрасте до 15 лет увеличилась на 11%.

В общей структуре заболеваемости детей дошкольного возраста преобладают болезни органов дыхания (бронхиты, ОРЗ, ОРВИ и др.), отмечаются болезни органов пищеварения (гастриты, панкреатиты и др.), инфекционные и паразитарные заболевания, психоэмоциональные расстройства.

Социальная ситуация развития больного ребенка является качественно иной по сравнению с социальной ситуацией развития его здорового сверстника. Характеризуясь дефицитностью, она оказывает влияние на ход познавательного и личностного развития ребенка, а также способствует формированию определенных типов родительского отношения (В. В. Николаева, 1994; Г. А. Арина, Н. А. Коваленко, 1995; А. А. Михеева, 1999; Е. В. Котова, 2004 и др.). Важность и необходимость изучения соматически больного ребенка через исследование социальной ситуации его развития, подтверждают многие ученые (Г. А. Арина и Н. А. Коваленко, 1995; Б. С. Братусь, 1988; Б. В. Зейгарник, 1998; В. А. Ковалевский, 1997; В. В. Николаева, 1987; А. Ш. Тхостов и Г. А. Арина, 1991 и др.)

Часто болеющие дети лишаются нормального общения со сверстниками, их жизнь замыкается внутри семьи [1]. Следствие искусственно замкнутого круга общения проявляется в неумении налаживать контакты со взрослыми и сверстниками, замкнутости или агрессивности, что создает немало трудностей в контактах со сверстниками и взрослыми, ограничивая возможности психического и физического развития ребенка (Л. И. Божович, 1968; Е. Савина, Н. Шанина 1996; Е. В. Котова, 2004). По мнению И. Г. Гагаркиной (2006), микросоциальные факторы, которые провоцируют ухудшение здоровья детей, могут способствовать проявлению у таких детей недисциплинированности, низкой эмоциональной устойчивости, ярко выраженной самозащите, проявлению агрессивных тенденций.

В связи с тем, что на сегодняшний день не достаточно изучена агрессивность соматически больного ребенка, проблемой данного исследования является влияние родительского отношения на агрессивность часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Анализ исследования по проблеме агрессивности позволяет выделить основные факторы, способствующие формированию агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста: увиденные, лично пережитые реальные сцены насилия; наблюдение агрессии, подавление актуальных потребностей; неудовлетворенность общением со взрослыми и сверстниками; неудовлетворенность в признании.

В социальном подходе возникновение агрессии формируется при нарушенном родительском отношении. Многие психологи (М. Мид, 1968; К. Хорни, 1974; Р. Р. Сирс, Е. Е. Маккоби, К. Левин, 1992; Т. К. Craig, 1993; А. С. Спиваковская, 1981; А. Н. Прихожан, Н. Н. Толстых, 1982; А. Я. Варга, 1987; Е. Т. Соколова, В. В. Николаева, 1995; В. И. Брутман, М. С. Радионова, 1997; Г. Г. Филиппова, 2001; Е. В. Котова, 2004 и др.) отмечают, что наиболее патогенным (фрустрирующим базовые потребности возраста в присоединении и поддержке) оказывает влияние нарушенного родитель-

ского (материнского) отношения в раннем и дошкольном возрасте. Полученные результаты по выявлению особенностей родительского отношения к часто болеющему ребенку старшего дошкольного возраста показали, что преобладающим типом неэффективного (нарушенного) родительского отношения является потворствующая гиперпротекция (27,7%), эмоциональное отвержение (30%) и повышенная моральная ответственность (22,5%).

Исследование особенностей проявлений агрессивности часто болеющими детьми происходило путем определения у них наличного уровня агрессивности, выраженности признаков агрессии и оценке характера поведения детей в момент обследования. Диагностирование проводилось с помощью следующих методик: опросник Спилберга, диагностика А. Басса и А. Дарки, рисуночная методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бэнс, С. Кауфман, А. Л. Венгер, 2001). Исследование особенностей родительского отношения к часто болеющим детям дошкольного возраста происходило путем определения эмоционального благополучия ребенка в семье и определения родительского отношения к часто болеющему ребенку дошкольного возраста. С этой целью были использованы следующие методики: рисуночная методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бэнс, С. Кауфман, А. Л. Венгер, 2001), тест-опросник «Анализ семейного воспитания» (Э. Г. Эйдемиллер). Исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в полных и неполных семьях.

Обобщая результаты, полученные в ходе изучения особенностей проявления агрессивности часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного возраста, особенности родительского отношения к ним в полной и неполной семье, мы констатируем:

1) Исследование не выявило достоверных различий в уровнях проявления агрессивности в контрольной и экспериментальной группах детей. Статистический анализ полученных результатов показал, что не существует достоверных различий.

2) Анализ полученных результатов выявил качественные отличия в проявлениях агрессивности часто болеющих и здоровых детей. Агрессивность часто болеющих детей проявляется в следующих формах: аутоагрессия (агрессия направленная на самого себя); агрессия как темперамент, агрессия как состояние; вербальная агрессия; косвенная агрессия; обида; негативизм; чувство вины. Методики констатировали у здоровых детей следующие формы агрессии: агрессия как черта характера; физическая агрессия; негативизм; вербальная агрессия.

Рисуночная методика позволяет констатировать факт наличия неблагоприятной эмоциональной атмосферы в семьях часто болеющих детей. Рисунки детей позволили выявить, что 70% часто болеющих и 25% здоровых детей испытывают эмоциональное неблагополучие в семье.

3) Для более объективного обследования по выявлению наличия агрессивности у детей старшего дошкольного возраста был проведен опрос педагогов – воспитателей. Опрос позволил увидеть различия в формах про-

явления агрессий детей. Так у часто болеющих детей агрессивность выражается в том, что они отказываются выполнять правила, перекладывают вину на других, чрезмерной чувствительности к оценкам окружающих, зависти. Формы проявления агрессивности здоровых детей в следующем: потеря контроля над собой, специальное раздражение окружающих, споры со сверстниками, сквернословие, отказ выполнять просьбы взрослых.

3) Анкетирование, проведенное с педагогами – воспитателями также позволяет сделать исследование более объективным. Часто болеющие дети проявляют чрезмерное настаивание на своем; желание мстить; неприятие шуток в свой адрес; обвинения окружающих в своих неудачах; желание общаться с более слабыми детьми; неудачи в результатах деятельности вызывают раздражение; не считаются со сверстниками. Агрессивные формы здоровых детей имеют отличие: ругаются без всякой причины; желание выделиться, сделать что-либо шокирующее; восприятие себя как самостоятельного и решительного; стремление быть всегда первым, командовать, подчинять себе других; участие в драках; уверенность, что любую деятельность выполнит лучше других.

Таким образом, результаты исследования показали, что эмоциональное неблагополучие часто болеющих детей способствует формированию агрессивных тенденций, обусловлено особой ситуацией их развития, особенностями нарушенного (неэффективного) родительского отношения, характером взаимоотношений с родителями, особенностями личности детей (раздражительность, чувство вины, чувствительность к оценкам окружающих, негативизм и др.). Важными условиями здорового душевного развития соматически больного ребенка является эмоциональное тепло, которое выражается в любви к ребенку, созидания в нем уверенности в родительской любви и теплые отношения между родителями, их взаимное уважение и любовь друг к другу [6].

Экспериментально-психологическое исследование подтвердило взгляды ведущих психологов на то, что основополагающим фактором в формировании негативных тенденций развития личности ребенка является социальная ситуация развития, его ближайшее окружение, особенности отношения родителей к часто болеющему ребенку старшего дошкольного возраста. Частые внутрисемейные конфликты, недостаточный самоконтроль родителей, низкое материальное положение негативно отражаются на детско-родительских взаимоотношениях и создают неблагоприятную эмоциональную атмосферу для подрастающего поколения. Такие типы семейного воспитания как доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение, эмоциональное отвержение, отсутствие полноценной родительской любви, неприятие ребенка таким, каков он есть формирует у ребенка чувство ненужности, покинутости способствуют формированию агрессивных форм поведения часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. **Арина, Г. А.** Часто болеющие дети. Какие они? [Текст] / Г. А. Арина, Н. А. Коваленко // Школа здоровья. – 1995. – Т. 2. – № 3 С. 116–124.
2. **Буянов, М. И.** Ребенок из неблагополучной семьи [Текст] / М. И. Буянов – М., 1988. 207 с.
3. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин – СПб, 2003. с. 508.
4. **Осницкий, А. К.** Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. 1994. № 3. с 61–68.
5. **Реан, А. А.** Агрессия и агрессивность личности [Текст] / А. А. Реан // Психологический журнал. 1996. – № 5. – С. 3–18, Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-98. СПб., 1998. – С. 52–54.
6. **Славина, Л. С.** Дети с аффективным поведением [Текст] / Л. С. Славина // Трудные дети. М. – Воронеж, 1998. с. 218.
7. **Спиваковская, А. С.** Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. [Текст] / – А. С. Спиваковская М.: ООО Апрель-Пресс, ЗАО Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. – 464 с.

УДК 34.07

Ушаков Александр Рудольфович

Соискатель кафедры физики Кубанского государственного технологического университета, fskn_lav@mail.ru, Краснодар

Лялюк Александр Викторович

Соискатель кафедры физики Кубанского государственного технологического университета, fskn_lav@mail.ru, Краснодар

**ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
СОТРУДНИКОВ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОРГАНОВ ПО
КОНТРОЛЮ ЗА ОБОРОТОМ НАРКОТИКОВ**

Ljaljuk Alexander Viktorovich

The competitor of chair of physics of the Kuban state technological university, fskn_lav@mail.ru, Krasnodar

Ushakov Alexander Rudolfovich

The competitor of chair of physics of the Kuban state technological university, fskn_lav@mail.ru, Krasnodar

**INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY ON VOCATIONAL
TRAINING OF EMPLOYEES FEDERAL BODIES UNDER THE
CONTROL OVER THE TURN DRUGS**

Стремительное развитие информационных технологий не могло не коснуться системы дополнительного образования. Федеральная целевая программа «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005–2009 гг.» предусматривает совершенствования форм и методов противодействия распространению наркотических средств и психотропных веществ. Подготовка квалифицированных кадров для выполнения поставленных задач осуществляется в России на базе всего лишь трех институтов повышения квалификации ФСКН: Северо-западного института, Санкт-Петербургского и Дальневосточного. В учебном плане курсов предусмотрены лекции по актуальным проблемам контроля наркотических средств и психотропных веществ, правовая подготовка, психология оперативно-розыскной деятельности, оперативно-боевая подготовка. Учебный процесс проводится преподавателями высокой квалификации, ориентирующимися в широком спектре современных инновационных подходов к конструированию учебных материалов нового поколения.

Организация современного педагогического процесса включает использование как новой учебной литературы, интегрирующей учебную информацию и дидактические инновации, так и современных информационных технологий для организации компьютерных систем поддержки обучения. (Проект «Информатизация системы образования» 2005–2010 гг.). Результатом такого сочетания должна быть качественно новая педагогическая деятельность по подготовке сотрудников ФСКН. Актуальным становится вопрос контентного наполнения образовательных информационных ресурсов, конструирования систем компьютерной поддержки.

Инновационная педагогическая деятельность в учебном процессе структур дополнительного образования сотрудников ФСКН предполагает опору на психологическую теорию учебной деятельности развитую в трудах П. Я. Гальперина, Л. С. Выготского, Н. Ф. Галызиной. Психолого-педагогические основы использования информационных и компьютерных технологий в образовании рассматриваются в работах А. Г. Асмолова, В. П. Беспалько, Я. А. Ваграменко, Е. С. Полат. Проблемам построения системы образовательных целей в педагогической деятельности посвящены работы К. Д. Ушинского, Г. Н. Александрова, И. Ф. Гербарта. Вопросы проектирования новых учебных материалов и методических систем исследовались в работах В. П. Беспалько, А. А. Вербицкого, Ю. И. Дика, Л. С. Хижняковой. Отдельные вопросы информационного обеспечения правоохранительной деятельности отражены в работах Ю. М. Батурина, И. Л. Бачило, А. В. Венгерова, Н. В. Витрука, О. А. Витрука, О. А. Гаврилова, В. Б. Исакова, Д. А. Керимова и других авторов. В области оперативно-розыскной деятельности уделяли и уделяют значительное внимание вопросам ее информационного обеспечения такие ученые, как А. И. Алексеев, И. И. Басецкий, В. Г. Бобров, В. М. Боер, Б. Е. Богданов, И. А. Возгрин, И. М. Волчков, И. М. Дьяченко, И. П. Козаченко, С. С. Овчинский, и другие.

Одним из направлений инновационной педагогической деятельности по подготовке сотрудников ФСКН связано с разработкой электронных материалов, авторы которых ставили разные цели: от создания популярных сегодня вспомогательных учебных материалов, фильмов рекламных роликов, справочников, до составления новых или оцифровки традиционных учебников. В создании роликов, например, направленных на профилактику незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ приняли участие С. Крикалев, И. Дапкунайте, И. Чащина, Е. Дементьева, Н. Петрова, А. Немов, Е. Плющенко, Л. Якубович, О. Кучера, а также группа «Динамит». Кроме того, в соответствии с решением руководства ФСКН России созданы компьютерные игры, направленные на противодействие незаконному потреблению и незаконному обороту наркотиков, разработаны игры «Антинаркомания» и «Боец спецназа ФСКН России». Однако их анализ показывает изменения лишь в технике исполнения, во внешнем оформлении. Оставаясь традиционными по структуре, эти учебно-методические

материалы не включали инновационные технологии обучения для продуктивного освоения предметного содержания, а лишь позволяли задействовать в обучении новые технические средства. С другой стороны, создание инновационных по содержанию и методике учебных продуктов невозможно без разработки систем компьютерной поддержки, реализующих самые современные и эффективные функции.

Следовательно, проблема в целом состоит в создании системы компьютерной поддержки инновационной педагогической деятельности педагогических кафедр как эффективного инструмента внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс. Такая система должна быть гибкой, динамичной, использующей преимущества Интернет-технологий, учитывающей специфику конкретного вида педагогической деятельности. Она призвана обеспечить возможность обучения школьников с использованием поисковых и проблемных методов обучения. Этого требует диалектика формы и содержания, а также задачи коренной перестройки системы образования. В результате разработки компьютерных систем поддержки инновационной педагогической деятельности должна формироваться учебно-методическая продукция нового поколения, создаваемая при творческом участии студентов и учителей.

Под компьютерной поддержкой инновационной педагогической деятельности (Д. А. Иус) понимается помощь в освоении способов трансформации инновационной педагогической продукции из традиционной формы в компьютеризированную, в создании новых дидактических моделей с интерактивной составляющей (учебников нового поколения, инновационных учебно-методических комплексов, банков учебной информации), в создании инновационных технологий обучения на основе прямого использования компьютерных инструментальных средств. В итоге компьютерная поддержка приводит к диверсификации инновационной педагогической деятельности в направлении решения проблем информатизации образования. Таким образом, под системой компьютерной поддержки инновационной педагогической деятельности (ИПД) мы понимаем совокупность компьютерных технологий, инструментальных оболочек и сред, специальным образом отобранных и трансформированных для создания инновационных учебно-методических материалов в компьютеризированных формах, с новыми свойствами и функциями, образующих целостную систему и выступающих в качестве результатов ИПД структурного подразделения вуза, в частности, кафедры.

Проектируя формы компьютерной поддержки создания новых учебных материалов в русле теоретического подхода, необходимо учитывать их влияние на интеллектуальную деятельность учащихся, закономерности которой отражены в теории поэтапного формирования умственных действий. В соответствии с этой теорией психическая деятельность человека имеет социальную природу и отражается во внешней, практической деятельности (Л. С. Выготский). П. Я. Гальперин, показал путь преобразования

внешних, практических действий во внутренние. При этом надо учитывать, что процесс компьютеризации учебной деятельности часто связан с ростом внутренней напряженности обучаемого в результате неосвоенности новой ситуации и информационной перегрузки, что может привести к негативным последствиям (стрессовым состояниям, Интернет-зависимости, неадекватным реакциям на пребывание в виртуальном мире). В связи с этим отбор средств компьютерной поддержки продуктов инновационной педагогической деятельности должен быть психологически обоснован и требует диагностирования источников учебной информации исходя из их содержательной корректности.

Конструирование систем компьютерной поддержки инновационной педагогической деятельности потребовало рассмотрения проблемы интеграции технологий двух типов: дидактических инновационных и компьютерных. Необходимо было выяснить, какие инструменты из арсенала компьютерных технологий позволяют реализовать специфические свойства инновационных учебных материалов.

Для разработки процедуры моделирования форм компьютерной поддержки результатов ИПД необходимо на первом этапе выявить структуру функциональных программных педагогических продуктов. Это структурирование целесообразно довести до элементарного уровня, т. е. выявить первоначальные структурные исходные элементы (элементарные ячейки, исходные «кирпичики», обозначаемые далее как ФР), различным сочетанием которых возможно создание новых программных педагогических продуктов различной модификации. Эта проблема анализируется в исследовании Е. Н. Жужа, где используется типологизация ППП (предложена Т. Л. Шапошниковой): обучающие программы, тестирующие системы, мультимедийные лекционные демонстрации, электронные учебники, мультимедиа-учебники, виртуальные лаборатории, презентационные системы, компьютерные учебно-методические комплексы.

Анализ ППП показал, что в них используются различные формы представления информации (графическая, символьная, текстовая, звуковая), кроме того информационную нагрузку может нести и цвет и звук. При этом одно и то же содержание может трансформироваться по-разному: в виде одного неподвижного кадра, смены детализирующих кадров, видеоролика и т. д. Поэтому для анализа структуры ППП были использованы два параметра: форма представления информации на мониторе и режимы её функционирования (сокращенно «формы-режимы» или ФР). С помощью этих параметров можно отразить особенности функционирования образовательной компьютерной программы, а соответственно и тот обучающий потенциал, который характерен для конкретного программного продукта.

Выявленные режимы функционирования информации характеризуют различные стороны информационных технологий. Так, статический, динамический и кинематографический режимы отражают различные визуальные представления информации. Автономный и системный режимы харак-

теризуют внутренние связи между элементами информации, а интерактивный и режим с обратной связью указывают на способ общения с обучаемым (интерфейс пользователя). Таким образом, выделяя формы представления информации и разбивая процесс её функционирования на отдельные режимы, можно моделировать образовательные информационные технологии. Всё многообразие этих технологий генерируется сочетанием четырех форм представления информации – текст, графика, цвет, звук – и набора режимов функционирования информации из семи видов: статического, динамического, кинематографического, автономного, системного, интерактивного, с обратной связью.

Одним из направлений инновационной педагогической деятельности кафедры является разработка тематических учебно-методических комплексов (УМК), а с включением ИТО – инновационных учебно-методических комплексов (ИУМК). Поскольку мы поставили цель разработать общий подход к проектированию форм компьютерной поддержки результатов инновационной деятельности, адекватных их специфике, то реализация этой цели требовала выявления в их структурах инвариантных компонентов. Для этого мы рассмотрели структуры УМК разных авторов (А. И. Архипова, С. П. Грушевский, А. В. Карманова). Все авторы представляют эту модель как рекурсивную схему (ядро и оболочки) с четырьмя основными компонентами. Центральная подсистема модели – это содержание изучаемых теорий, с которым органически связаны три оболочки модели – нормативная, методическая и технологическая. Ядро модели – это структурированное содержание учебного курса (или темы) и его дидактическая трансформация. На основе ядра строятся оболочки модели (нормативная и методическая). Они служат базисом для технологической оболочки, состоящей из блоков, с помощью которых на практике реализуются методические структуры учебного процесса. Именно эта оболочка обеспечивает компьютерную и информационную поддержку всем компонентам УМК. Структура ядра обычно представляется в форме графа, где выделяются инвариантные части, относящиеся к одной из форм теоретических обобщений.

Нормативная оболочка модели УМК формируется из разноуровневых документов, образующих цепочку от федерального государственного образовательного стандарта до учебных программ и сопряженных с ними вариантов тематического планирования. Вторая оболочка модели УМК – методическая. Она включает обоснование выбора методов обучения, с помощью которых происходит изучение элементов теории, входящих в содержательное ядро. Конструирование этой оболочки модели УМК осуществляется посредством связей, идущих от ядра модели и нормативного компонента. Набор методов обучения, нацеленных на изучение конкретных компонентов научной теории, выступает в качестве ориентиров для последующего представления содержания в виде учебных материалов. Следовательно, в третьей оболочке содержание обучения получает реальный выход в практику обучения. Функционирование именно этой части модели УМК детер-

минирует разработку форм компьютерной поддержки учебно-методического комплекса. Итак, в формировании системы компьютерной поддержки ИУМК отражаются цели и задачи учебно-познавательной деятельности, которую предполагается реализовывать с помощью ИУМК на основе входящей в него многофункциональной системы информационного обеспечения. При этом проектируется деятельность по представлению и извлечению информации, информационно-поисковая и экспериментально-исследовательская деятельность. Исходными данными для проектирования программных продуктов УМК являются цели, задачи, содержание обучения, формы итогового контроля, обучающие технологии, тип и средства компьютерных систем. При их разработке используются два вида проектировочной деятельности: педагогическая и компьютерная. Педагогическая выполняется при конструировании модели УМК, а компьютерная – при создании форм компьютерной поддержки УМК.

Каждая из оболочек УМК выполняет определенные функции, благодаря которым комплекс играет активную роль в учебном процессе, поскольку в нем не только предьявляется учебная информация, но и организуется её активное изучение при высокой степени самостоятельности в работе учащихся. В этом главное отличие УМК от функционирующих сборников заданий и пособий. Поэтому создание форм компьютерной поддержки УМК можно рассматривать как ступень в создании учебников нового поколения, которое должно идти не путём формирования программной поддержки функционирующих учебных пособий, а путём интеграции трёх составляющих: учебной информации, дидактических инноваций, информационных технологий.

В результате была создана система компьютерной поддержки педагогической деятельности, обеспечивающая: высокую познавательную активность и самостоятельность обучаемых, формирование прочных знаний, умений и навыков; обобщение, систематизацию и генерализацию знаний на основе фундаментальных понятий и законов теории; своевременный учёт и контроль знаний, диагностику их качества; рефлексию учебно-познавательной деятельности. Направлениями инновационной педагогической деятельности по подготовке сотрудников ФСКН служат разработка технологий обучения, предусматривающих использование ИТ, систем тестирования, учебно-методических комплексов преподаваемых дисциплин, таких как «Основы организации межведомственного взаимодействия в сфере профилактики наркомании и наркопреступности», «Основы оперативно-розыскной деятельности» и др. Формами компьютерной поддержки - интерактивная компьютерная обучающая программа, программная оболочка для создания и проведения компьютерного тестирования, Web-ориентированная система информационно-методической поддержки. Инструментальными средствами: JavaScript, CSS, HTML Adobe Flash, Dreamweaver, Photoshop. Созданные системы компьютерной поддержки результатов инновационной педагогической деятельности послужили средой, на базе которой разработаны инновационные образовательные продукты. Например, компания

ФОРС – разработала АИС «Наркоконтроль» Федеральной службы России по контролю за оборотом наркотиков (ФСКН РФ), с двумя новыми функциональными подсистемами. Первая – «Объединенный банк данных Координационного совета руководителей компетентных органов по противодействию незаконному обороту наркотиков государств –членов Организации Договора о коллективной безопасности». Вторая подсистема -автоматизации кадрового и организационно-штатного обеспечения подразделений ведомства (далее – АИС «Кадры»).

Итак, изложенное выше приводит к выявлению характеристик системы компьютерной поддержки ИПД: создает условия для индивидуализации и дифференциации обучения, реализации личностно-ориентированного подхода в обучении; стимулирует субъективную активность обучаемого и поиск способов самообразования; максимально способствует формированию прочных знаний и умений, развивает системность знаний; влияет на формирование мотивационной сферы, приводящей к изменению стереотипов поведения; обеспечивает объективный контроль знаний учащихся; создает возможности для использования информационных и коммуникационных технологий в проведении занятий и в ходе самостоятельной учебной деятельности.

Для того, чтобы определить качество использования модели компьютерной поддержки инновационной педагогической деятельности и эффективность организации учебного процесса, проектируемого в рамках этой модели, мы использовали методики сравнительного эксперимента, экспертное оценивание, тестирование (с применением Интернет-технологии). Выявлены методические материалы с компьютерной поддержкой, которые преобладают в профессиональной деятельности работников системы дополнительного образования. Проведенное исследование показало, что используются традиционные электронные материалы (электронные презентации, системы компьютерного тестирования, электронные конспекты, электронные учебники и т. д.), а учебные материалы нового поколения, о которых идет речь в проекте «Информатизация системы образования» и в Федеральной целевой программе «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005–2009 гг.» практически не используются. Например, «ФОРС» – инструментальный программно-технологический комплекс (ИПТК) «СПРУТ». Комплекс предназначен для создания корпоративных территориально распределенных систем автоматизации сбора, хранения, учета и обработки информации в любой прикладной области, позволяя создавать широкий спектр пользовательских приложений в короткие сроки. О программных средствах, таких как Oracle Server и Oracle Developer Forms не упоминается.

В учебном процессе образовательных учреждений ФСКН России и системе служебной подготовки сотрудников наркоконтроля могут быть использованы следующие результаты проведенного исследования:

1. Инновационная педагогическая деятельность по профессиональной

подготовке сотрудников ФСКН заключается в разработке моделей инновационных технологий обучения, планировании и разработке УМК, практикумов и спецкурсов, разработка алгоритмов модификации учебного содержания, конструирование программных оболочек для инновационных технологий обучения, создание сайтов.

2. Системы компьютерной поддержки инновационной педагогической деятельности по подготовке сотрудников ФСКН основаны на Web-ориентированных инструментальных средах. Их создание происходит поэтапно. Первый этап - выбор направления инновационной педагогической деятельности, второй - выбор и анализ модели указанной деятельности, третий - создание комплекса инновационных учебно-методических материалов в традиционной форме на основе выбранной модели. Завершающими этапами служат- выбор оптимальных технологий и инструментария для организации системы компьютерной поддержки и модификация учебного содержания в электронный вид и реализация электронного комплекса поддержки инновационной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. **Архипова, А. И.** Банк учебно-методической информации в системе послевузовского педагогического образования [Текст] / А. И. Архипова, Г. Ф. Сокол, Д. В. Иус // Всероссийская научно-методическая конференция «Телематика 2001», – СПб., 2001. – 2 с.
2. **Архипова, А. И.** Проблема создания web-версий банка учебно-методической информации [Текст] / А. И. Архипова, Д. В. Иус // Материалы Всероссийской объединенной конференции. СПб., 2001 – 2 с.
3. **Архипова, А. И.** Теоретическое обобщение в предметном информационном ресурсе [Текст] / А. И. Архипова, И. Д. Брегеда, Д. В. Иус // Проблемы формирования обобщений на уровне теории при обучении физике. Общеобразовательные учреждения, педагогический ВУЗ. Доклады международной научно-практической конференции – М.: МГОУ, 2003 – 2 с.
4. **Иус, Д. В.** Сайт как средство поддержки инновационного методического комплекса [Текст] / Д. В. Иус, А. В. Слезев // Телематика-2005: Труды XII Всероссийская научно-методическая конференция Т. 1.– СПб., 2005. – 2 с.
5. **Гусева, Т. А.** Новая система и структура органов исполнительной власти: справ [Текст] / Т. А. Гусева, Л. Е. Чапкевич – Учеб. пособие. – М.: «Волтерс Клувер», 2005. – 67 с.

Кожанов Виктор Иванович

Заведующий кафедрой физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ РЕЙТИНГОВОГО
КОНТРОЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ФИЗИЧЕСКИМ
ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТОВ**

Kozhanov Viktor Ivanovich

Physical education department chairman of the Chuvash State Pedagogical university after I. Y. Yakovlev, tanjanal@yandex.ru, Cheboksary

**THE RATING CONTROL SYSTEM PRACTICE
IN THE MANAGEMENT OF STUDENTS' PHYSICAL
EDUCATION**

В педагогике всё более актуальным и научно разрабатываемым направлением становится рассмотрение педагогического процесса, в том числе и физического воспитания, с позиций управления. Управление педагогическими системами с учетом их сложности и динамичности строится на идеях синергетики, предполагающими возможность достижения цели и задач их функционирования через создание определенной свободы в выборе образовательной траектории для каждого учащегося. В системе управления образовательным процессом учащиеся, как объекты управляющих воздействий, в соответствии с личностно-ориентированным подходом, занимают одновременно и активную позицию субъекта деятельности.

Одним из существенных и необходимых элементов образовательного процесса как целостной педагогической системы выступает подсистема педагогического контроля. Она выполняет специфическую роль, заключающуюся в обеспечении образовательного процесса информацией о результатах его функционирования, и занимает свое место в его содержании, как один из необходимых этапов: этап измерения и оценки параметров функционирования педагогической системы.

Система управления образовательным процессом и подсистема педагогического контроля взаимодействуют между собой как целое и его часть. С одной стороны, цель, задачи, содержание и процесс функционирования педагогического контроля как элемента педагогической системы определяются структурными и функциональными характеристиками образовательного процесса в целом. С другой стороны, образовательный процесс как деятельность, целостная и развивающаяся система обладает способностью к совершенствованию при условии четкой, научно обоснованной организации управления на основе корректирующих воздействий. Эффективность этих

воздействий возможна только при наличии обратной связи в организации учебного процесса, реализуемой посредством подсистемы педагогического контроля.

Наблюдаемые в настоящее время кардинальные изменения в обществе, роли и места образования в современном мире, его целевой и содержательной направленности требуют внесения адекватных изменений в систему педагогического контроля образовательного процесса, в том числе и в области физического воспитания студентов.

В настоящей статье автор считает необходимым дать краткую *характеристику педагогического контроля и особенностей его функционирования в управлении физическим воспитанием студентов*. В государственных и программно-нормативных документах, а также в работах ведущих ученых говорится о необходимости социогуманитарной направленности образования в целом. В соответствии с этим стратегической целью физического воспитания студентов провозглашается формирование личностной физической культуры. Между тем результаты ряда диссертационных исследований, в том числе и выполненного нами констатирующего педагогического эксперимента, свидетельствуют о низком уровне развития компонентов физической культуры студентов. Для них характерна слабая вооруженность студентов знаниями, умениями и навыками организации физкультурно-спортивной деятельности. Студенты осознают и понимают личностную и социальную значимость занятий физическими упражнениями, но это не отражается в их поведении. Ограниченный объем двигательной активности в форме физических упражнений является основной причиной низкого уровня развития физических качеств и функциональных возможностей организма большинства студентов.

В этих условиях педагогический контроль физического воспитания студентов должен быть нацелен на выявление рассогласования между его целью и задачами и достигаемыми результатами посредством измерения и оценки показателей развития каждого из компонентов физической культуры личности. При соответствующих педагогических условиях он может оказать существенное влияние на все составляющие образовательного процесса посредством реализации воспитывающей, обучающей, развивающей, организующей, стимулирующей, методической и диагностической функций. Вместе с этим можно констатировать, что традиционные способы организации педагогического контроля физического воспитания студентов в целом непригодны для эффективной реализации этих функций.

В контексте исследуемой нами проблемы весьма важно также рассмотреть существующие в науке подходы к *применению рейтингового оценивания в управлении физическим воспитанием учащейся молодежи*.

Практика показывает, что основными недостатками традиционных подходов к контролю являются субъективизм, слабая дифференцирующая способность, невозможность отразить качественные характеристики приобретаемых студентами знаний, умений и навыков (сложность, профессиональ-

ная значимость), трудности контроля самостоятельной работы. Преодоление этих недостатков возможно через применение рейтинговой системы оценивания.

Применительно к системе управления образовательным процессом рейтинг определяется как сумма баллов, набранная студентом в течение некоторого промежутка времени по определенным правилам, не изменявшимся в течение этого промежутка.

Определение рейтинга осуществляется посредством рейтинговой системы оценивания, которая представляет собой совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, обеспечивающих обработку информации по количественным и качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов для присвоения персонального рейтинга каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин.

Применение рейтинговой системы оценивания предполагает модульный принцип построения изучаемого курса с определением видов и сроков контроля, максимальных и минимальных рейтинговых баллов по контрольным мероприятиям и по модулю в целом. Определение интегральной оценки (рейтинга) осуществляется на основе системного подхода к проведению контрольных мероприятий, позволяющем сформировать наиболее полный алгоритм контроля усвоения учебного материала дисциплины. При этом рейтинг студента по дисциплине определяется суммированием результата итогового контроля и оценки за текущую работу в семестре по каждому модулю.

Таким образом, анализ опыта применения рейтингового контроля в вузах России показывает, в целом, его положительное влияние на повышение качества управления образовательным процессом. В то же время мало исследованными остаются вопросы применения рейтинговой системы контроля в физическом воспитании учащейся молодежи, что не позволяет в полной мере использовать ее богатый дидактический потенциал. Поэтому сложившаяся противоречивая ситуация выступает одной из значимых причин низкой эффективности обучения студентов предмету «Физическая культура». Разрешение этого противоречия является одной из актуальных задач теории и методики физического воспитания.

На основе теоретического анализа научно-методической литературы нами выделены основные педагогические условия эффективности применения педагогического контроля в управлении физическим воспитанием студентов. К ним относятся: 1) ведущая роль развивающей функции контроля по отношению к остальным его функциям; 2) оценка уровня и динамика развития физической культуры личности в целом и ее отдельных составляемых на основе метрической шкалы измерений; 3) модульный принцип организации физического воспитания; 4) адекватность содержания контроля стратегической целевой направленности физического воспитания на формирование физической культуры личности; 5) интегрирование результатов оценивания отдельных критериев с учетом их значимости в развитии и фун-

кционировании физической культуры, как целостной личностной характеристики; 6) профессиональная готовность преподавателей к эффективному применению контроля в физическом воспитании; 7) минимальный уровень нормативных требований по каждому критерию в сочетании с оптимальными нормативными требованиями к значениям интегральной оценки; 8) учет в качестве одного из критериев аттестации индивидуальных темпов развития физических качеств; 9) единство контроля преподавателя и самоконтроля; 10) создание атмосферы гласности результатов контроля; 11) минимальная задержка обратной информации о ходе и результативности физического воспитания; 12) простота и оперативность применения методов контроля; 13) единство оперативного, текущего, промежуточного и итогового видов контроля.

Таким образом, одним из перспективных направлений совершенствования контроля как подсистемы управления физическим воспитанием студентов является применение технологии рейтингового контроля. Нами установлено, что применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студенток обеспечивает повышение качества усвоения теоретических и методических знаний; качества усвоения умений и навыков организации самостоятельных занятий физическими упражнениями; посещаемости учебных занятий в семестре; темпов прироста показателей физических качеств; результатов посещаемости занятий в спортивных секциях, физкультурно-оздоровительных клубах; качества участия в соревнованиях и в физкультурно-оздоровительных мероприятиях.

Библиографический список

1. **Аршинов, В. И.** Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур [Текст] / В. И. Аршинов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 21–24.
2. **Бальсевич, В. К.** Физическая культура для всех и для каждого [Текст] / В. К. Бальсевич. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.
3. **Батура, М. П.** Типовая рейтинговая система аттестации студентов на этапе завершения ими первой ступени обучения в вузе : методич. пособие для преподавателей и студентов [Текст] / М. П. Батура, А. В. Ломако. – Минск : БГУИР, 1997. – 57 с.
4. **Бянкин, В. В.** Управление процессом физического воспитания учащихся 5–11 классов с использованием системы рейтингового контроля [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Бянкин. – Хабаровск, 2003. – 137 с.
5. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: ИРПО, 1996. – 336 с.
6. **Быховская, И. М.** «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии) [Текст] / И. М. Быховская. – М.: Физкультура, образование и наука, 1997. – 209 с.
7. **Варенова, Л. И.** Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения [Текст] / Л. И. Варенова, В. Ж. Куклин, В. Г. Наводнов. – М., 1993. – 67 с.

8. **Васильева, Н. А.** Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 [Текст] / Н. А. Васильева. – Ижевск, 1988. – 151 с.
9. **Гареев, В. М.** Принципы модульного обучения [Текст] / В. М. Гареев, С. М. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 30–37.
10. **Закон** Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [Текст] // Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. – 1996. – № 10. – С. 1–59.
11. **Закон** Российской Федерации «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Текст] // Олимпийский вестник. – 1999. – № 20 – 22.
12. **Закон** Российской Федерации «Об образовании» [Текст] // Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. – 1996. – № 2.
13. **Касимов, Р. Я.** Рейтинговый контроль [Текст] / Р. Я. Касимов, В. А. Зинченко, И. И. Грандберг // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 83–92.
14. **Князева, Е. Д.** Синергетика как средство интеграции естественно научного и гуманитарного образования [Текст] / Е. Д. Князева // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 34–39.

УДК 7А.02

Артемьев Антон Александрович

Аспирант Кузбасской государственной педагогической академии, a.a.artemev@mail.ru, Новокузнецк

Инкина Светлана Геннадьевна

Преподаватель кафедры психолого-физиологических основ физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, a.a.artemev@mail.ru, Новокузнецк

**РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Artemev Anton Aleksandrovich

The post-graduate student of the Kuzbass State Pedagogical Academy, a.a.artemev@mail.ru, Novokuznetsk

Inkina Svetlana Gennadevna

The professor of the department of the Psychology and Physiological foundation of Physical education of the Kuzbass State Pedagogical Academy, a.a.artemev@mail.ru, Novokuznetsk

**THE ROLE OF THE PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL FOLLOW-
UP IN THE ORGANIZATION OF PHYSICAL AND HEALTH
EDUCATION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема сохранения здоровья подрастающего поколения. Обусловлено это тем, что социально-экономический кризис в Российской Федерации, который начался в середине 90-х г. XX в., негативно сказался на здоровье подрастающего поколения. В своем Послании Федеральному Собранию РФ 2005 года В. В. Путин привел данные статистики, указывающие на то, что организованными формами физкультуры и спорта регулярно занимаются лишь 11,5% россиян. В настоящее время более 70% учащихся общеобразовательных учреждений не занимаются регулярно спортом. Более 1,5 млн. учеников не посещают уроки физической культуры. Сотни тысяч учащихся школ по состоянию здоровья отнесены к специальной медицинской группе и, как правило, освобождены от занятий физической культурой. Хотя именно эти дети в первую очередь должны активно заниматься специальными формами физической культуры, и тем самым укреплять и улучшать свое здоровье, физическое развитие и физическую подготовку. К этому следует добавить то обстоятельство, что физическое воспитание во многих школьных и иных образовательных учреждениях не соответствует современным требованиям и интересам детей [9].

Возникновение отрицательных тенденций в состоянии здоровья детей изучали такие ученые, как Н. П. Абаскалова, Н. М. Амосов, Г. Л. Апанасенко, М. В. Артюхов, Р. Н. Айзман, В. К. Бальсевич, Н. Г. Блинова, И. И. Брехман, Н. А. Заруба, Г. К. Зайцев, В. Н. Ирхин, Э. М. Казин, В. П. Казначеев, В. В. Колбанов, Н. А. Литвинова, Ю. П. Лисицин, Л. П. Матвеев, А. М. Митяева, А. М. Олещенко, Т. С. Панина, С. И. Петухов, Н. К. Смирнов и др. В работах этих ученых констатируется чрезмерность учебной нагрузки учащихся на уроках и повышенный объем домашних заданий, низкая двигательная активность детей, неупорядоченность режима труда и отдыха, психическая и статическая напряженность и, как следствие, прогрессирующее снижение уровня здоровья учащихся.

Несмотря на огромный исследовательский интерес к вопросу организации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях, следует отметить, что ученые, предлагая модели, структуру, системы здоровьесберегающей деятельности, не уделяют должного внимания некоторым ее компонентам, в частности, организации физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности [4]. Данное положение фактов указывает на недостаточность внимания к двигательной активности, направленной на сохранение и повышение уровня здоровья детей школьного возраста (В. К. Бальсевич, С. И. Петухов, Н. В. Коваленко, В. И. Лях, Л. П. Матвеев).

Аспекты сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения с помощью физической активности рассмотрены в работах Н. М. Амосова, В. К. Бальсевича, И. И. Брехмана, Н. В. Коваленко, Л. П. Матвеева, С. И. Петухова, Н. А. Фомина и др. Деятельность этих ученых подтверждает суждение о том, что физическая активность – одно из важных условий жизни и развития человека. Ее следует рассматривать как биологический раздражитель, стимулирующий процессы развития растущего организма.

В связи с вышеизложенным, возрастающее значение приобретает процесс организации физического воспитания в общеобразовательных учреждениях [2; 3; 8]. Вместе с тем, анализ литературных источников и собственные наблюдения свидетельствуют о многих недостатках в организации данного процесса во многих образовательных учреждениях, к основным из которых следует отнести: нежелание персонала образовательного учреждения в поиске новых путей организации физкультурно-оздоровительной работы, в том числе и психолого-педагогических; недостаточные объемы работы по оздоровлению учащихся; отсутствие мотивации родителей учащихся на оптимизацию усилий психолога, медицинского работника, направленных на оздоровление детей и подростков [5].

Система занятий в физическом воспитании полностью соответствуя дидактическим принципам организации педагогического процесса, имеет свои специфические особенности. Во-первых, это непрерывный многолетний процесс, распространяющийся на все периоды жизни каждого человека, начиная сразу после рождения. Во-вторых, это процесс, содержание и формы

которого всегда находятся в зависимости от особенностей и закономерностей, свойственных возрастной периодизации развития человека. Учитывая, что психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, можно сделать вывод, что основное предназначение психологии физического воспитания – это оптимизация воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого в формах физической культуры, используя знания закономерностей психического развития человека и формирования его личности как социального существа.

Таким образом, психология физического воспитания обусловлена педагогической направленностью, а ее содержание составляет круг вопросов, связанных с рассмотрением психологических особенностей обучающихся, учителя физической культуры и организации педагогического процесса [3].

В настоящее время среди отечественных тренеров и преподавателей физической культуры, а также спортсменов высокой квалификации заметно увеличение интереса к психологическому знанию. Каждый квалифицированный специалист понимает, что, не имея четкого представления о индивидуальных и личностных особенностях учеников, не обладая данными о закономерности динамики их психических процессов и состояний, невозможно с успехом планировать процесс физического воспитания, обучать учащихся самоконтролю и саморегуляции. В контексте нашего исследования мы рассматриваем готовность обучающихся к саморегуляции как интегральное личностное качество, проявляющееся в способности прогнозировать и регулировать эмоциональное состояние, деятельность и поведение в соответствии с внешней инструкцией и внутренней самоорганизацией [5]. Подобная информация может быть получена только путем систематического использования разработанных и апробированных в мировой практике методов психологии, сопоставление полученных данных с результатами наблюдения.

Нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения, объединяющая усилия педагогов, психологов и медиков в процессе психологической подготовки юных спортсменов в различных видах спорта на этапах начальной подготовки.

Программа психолого-педагогического сопровождения включает в себя следующие направления деятельности:

- диагностика личностных качеств
- развитие личностных качеств
- оценка эмоционального профиля
- оценка мотивации на занятия ФК и спортом.

Такой набор определяется тем, что каждый вид спорта имеет определенный «психологический портрет личности спортсмена», характеризующийся доминированием определенных личностных качеств. Выявление этих доминирующих качеств у детей обучающихся в общеобразовательном учреждении, позволяет определить спортивную пригодность ребенка к тому или иному виду спорта и в дальнейшем направить его в соответствующую учебно-тренировочную группу.

Разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения состоит из:

– элементов психодиагностики, направленных на изучение свойств личности школьника. Их основное назначение – решение задач по отбору ребят в определенные виды спорта, комплектование команд, прогнозирование спортивных результатов учащихся.

– элементов психолого-педагогического воздействия, позволяющих развивать и совершенствовать индивидуальные качества личности каждого ребенка для достижения поставленной цели.

Цель программы: развитие личностных качеств обучающихся в процессе психолого-педагогического сопровождения физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях.

Задачи:

– выявить предрасположенность личностных качеств учащихся к определенному виду спорта;

– способствовать развитию личностных качеств;

– воспитывать потребность в физическом совершенствовании и развитии.

Таким образом, исходя из нашего понимания психологии физического воспитания и спортивной деятельности, мы стремились организовать такое психолого-педагогическое сопровождение, которое могло бы обеспечить комплексность подхода к воспитанию и развитию личностных качеств учащихся, и, тем самым, положительно влияли бы на повышение мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

С целью определения эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения в МОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» в 2008–2009 учебном году был проведен формирующий педагогический эксперимент. Выборку исследования составили 127 детей, обучающихся в начальной школе. В контрольную группу вошло 56 детей младшего школьного возраста (7–10 лет), а в экспериментальную группу – 71 ребенок этого же возраста.

Ребята экспериментальной группы в течение года посещали уроки физической культуры, в структуру которых были введены психологические упражнения, направленные на развитие личностных качеств. Проводились тренинги, направленные на элиминацию агрессии, развития доверия в группе и тренинг личностного роста, спортивно-массовые мероприятия, театрализованные представления, «Клуб интересных встреч», лекции и беседы, направленные на повышение мотивации к занятиям физической культурой и спортом. С родителями проводились беседы о необходимости повышения физической активности их детей.

В свою очередь, дети контрольной группы продолжали посещать «традиционные» уроки по физической культуре, а также принимали участие в спортивно-массовых мероприятиях школы, как и дети экспериментальной группы. Результаты исследования обучающихся определялись с помощью методики Р. Кеттела.

Результаты психодиагностики: Личностные качества по Р. Кеттелу.

Данные, характеризующие изменения личностных качеств в процессе исследования, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели средних значений личностных качеств школьников контрольной и экспериментальной группы (по Р. Кеттелу)

Личностные качества	Контрольная группа		Достов.-ть различий		Экспериментальная группа		Достов.-ть различий	
	начало	конец	t	p	начало	конец	t	p
Экстраверсия	5,2±0,3	5,3±0,4	0,26	Н.д.	4,5±0,3	5,7±0,4	2,4	<0,05
Сообразительность	4±0,2	4,2±0,3	0,52	Н.д.	3,5±0,3	4,4±0,3	2,1	<0,05
Уверенность в себе	4,5±0,3	4,4±0,4	-0,18	Н.д.	3,4±0,3	4,4±0,4	2,0	<0,05
Эмоциональная возбудимость	5,4±0,4	5,3±0,4	-0,27	Н.д.	4,8±0,4	4±0,4	-1,3	Н.д.
Независимость	3,8±0,4	3,8±0,4	0	Н.д.	4±0,3	3,5±0,3	-0,98	Н.д.
Благоразумие	5,7±0,3	5,9±0,3	0,67	Н.д.	4,5±0,3	5,2±0,4	1,27	Н.д.
Добросовестность	5,1±0,4	5,2±0,4	0,24	Н.д.	5,2±0,3	6,1±0,3	1,88	Н.д.
Смелость	5,7±0,4	5,7±0,4	0,17	Н.д.	4,3±0,2	5,3±0,3	2,56	<0,05
Практичность	4,9±0,4	4,8±0,4	-0,21	Н.д.	6,3±0,3	5,1±0,4	-2,3	<0,05
Оптимизм	5±0,4	5±0,4	0	Н.д.	5,3±0,3	4,5±0,4	-1,53	Н.д.
Самоконтроль	3,9±0,3	4,1±0,3	0,24	Н.д.	3,8±0,3	4,7±0,3	1,95	Н.д.
Невозмутимость	6±0,4	6±0,4	-0,08	Н.д.	6,1±0,3	5±0,4	-2,14	<0,05

Анализ показателей развития личностных качеств учеников свидетельствует о том, что занятия физической культурой и спортом способствуют их развитию как в контрольной, так и в экспериментальной группе. У ребят контрольной группы наблюдаются незначительные положительные сдвиги в развитии экстраверсии, сообразительности, уверенности в себе, эмоциональной возбудимости, благоразумии, добросовестности и самоконтроле. Показатели остальных качеств остались либо на том же уровне, либо ухудшились. В свою очередь, у ребят экспериментальной группы наблюдается тенденция к значительным положительным изменениям уровня развития личностных качеств. Положительная тенденция роста наблюдается в показателях экстраверсии (+1,2), сообразительности (+0,9), уверенности в себе (+1), эмоциональной возбудимости (-4), независимости (-0,5), благоразу-

мии (+0,7), добросовестности (+0,6), смелости (+1), практичности (-1,2), оптимизме (-0,8), самоконтроле (+0,9) и невозмутимости (-1,1).

Результаты определения эмоционального профиля по шкале адаптации представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительные показатели средних значений личностных качеств школьников контрольной и экспериментальной группы на конец эксперимента (по шкале адаптации)

№ П.П.	Личностные качества	Контрольная группа		Достов.-ть различий		Экспериментальная группа		Достов.-ть различий	
		начало	конец	t	p	начало	конец	t	p
1.	Пониженное настроение	6,2±0,8	6,8±0,7	0,61	Н.д.	6,9±0,6	7,7±0,6	0,91	Н.д.
2.	Социальные контакты	6,1±0,7	6,6±0,6	0,50	Н.д.	6±0,7	6,5±0,6	0,57	Н.д.
3.	Познавательная деятельность	2,6±1	2,8±1	0,18	Н.д.	4,8±0,9	5,5±0,9	0,49	Н.д.
4.	Дисциплина	5,7±0,6	6±0,6	0,33	Н.д.	4,3±0,7	5,4±0,7	1,12	Н.д.
5.	Реакция агрессии	5,5±0,7	5,7±0,7	0,15	Н.д.	5,2±0,9	5,8±0,8	0,47	Н.д.
6.	Страх	6,7±0,8	7±0,7	0,35	Н.д.	7,1±0,6	7,9±0,6	0,94	Н.д.
7.	Игровая деятельность	6,8±0,4	6,9±0,3	0,30	Н.д.	4,5±0,6	5,6±0,6	1,30	Н.д.
8.	Двигательная активность	4,3±0,5	4,6±0,4	0,47	Н.д.	4,5±0,5	5,6±0,5	1,74	Н.д.
9.	Общее самочувствие	5,6±0,7	5,7±0,7	0,17	Н.д.	6,1±0,6	7,2±0,5	1,37	Н.д.

Анализ показателей развития личностных качеств учеников по шкале эмоционального профиля свидетельствуют о том, что занятия физической культурой и спортом способствуют их развитию, как в контрольной, так и в экспериментальной группе. У ребят контрольной группы наблюдаются незначительные положительные улучшения по всем показателям, тогда как показатели ребят экспериментальной группы наблюдается тенденция к значительным положительным изменениям в эмоциональном профиле. Положительная тенденция роста наблюдается во всех показателях адаптивной шкалы.

Оценка мотивации на занятия физической культурой и спортом.

Обследованным детям было предложено выразить свое согласие с каждым из 30 предложенных утверждений анкеты и оценить высказывание по 5-ти балльной шкале.

Данные, характеризующие изменения в мотивации на занятия физической культурой и спортом, отражающие динамику изменения побуждающих мотивов на занятия физической культурой и спортом, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнительные показатели средних значений доминирующих мотивов контрольной и экспериментальной группы на конец эксперимента

№ П.П.	Мотив	Контрольная группа		Достов.-ть различий		Экспериментальная группа		Достов.-ть различий	
		начало	конец	t	p	начало	конец	t	p
1.	Самосохранение здоровья	8,5±0,3	8,6±0,3	0,21	Н.д.	8,4±0,2	9,2±0,2	2,97	<0,01
2.	Самосовершенствование	8,2±0,3	8,3±0,3	0,04	Н.д.	8,7±0,2	9,2±0,2	1,68	Н.д.
3.	Двигательная активность	8,3±0,3	8,4±0,3	0,28	Н.д.	8±0,3	9±0,2	2,66	<0,01
4.	Долженствование	7,5±0,3	7,6±0,3	0,26	Н.д.	8,5±0,3	8,7±0,3	0,43	Н.д.
5.	Оценка окружающих	6,2±0,3	6,3±0,3	0,09	Н.д.	6,2±0,4	6,6±0,4	0,80	Н.д.
6.	Приобретение практических навыков	8,4±0,3	8,5±0,3	0,30	Н.д.	9,1±0,2	9,4±0,2	1	Н.д.
7.	Общение	7,6±0,3	7,8±0,3	0,23	Н.д.	8,3±0,2	8,6±0,2	0,99	Н.д.
8.	Доминирование	8,2±0,3	8,5±0,3	0,52	Н.д.	8,5±0,2	11±1,4	1,60	Н.д.
9.	Физкультурно-спортивные интересы	8,4±0,3	8,5±0,3	0,11	Н.д.	8±0,2	8,7±0,3	1,81	Н.д.
10.	Соперничество	7,3±0,4	7,4±0,4	0,04	Н.д.	8,7±0,2	9,1±0,2	1,47	Н.д.
11.	Удовольствие от движений	8,8±0,2	9±0,2	0,65	Н.д.	9,1±0,2	9,3±0,2	0,72	Н.д.
12.	Игра и развлечение	8,6±0,3	8,8±0,3	0,38	Н.д.	8,3±0,3	9,1±0,3	2	<0,05
13.	Подражание	7,4±0,3	7,5±0,3	0,19	Н.д.	7,7±0,3	8,3±0,3	1,44	Н.д.
14.	Привычка	7,8±0,3	7,9±0,3	0,20	Н.д.	8,2±0,3	8,6±0,3	0,96	Н.д.
15.	Положительные эмоции	8,6±0,3	8,8±0,3	0,38	Н.д.	9,2±0,1	9,5±0,1	1,49	Н.д.

Данные табл. 3 свидетельствуют о положительной динамике роста мотивационной составляющей как у ребят контрольной группы, так и у ребят экспериментальной группы. Обусловлено это тем, что ребята обеих групп посещали мероприятия, направленные на повышение мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Однако, динамика роста показателей экспериментальной группы значительно превышает показатели контрольной группы. На наш взгляд это обусловлено тем, что ребята экспериментальной

группы были дополнительно мотивированы родителями, педагогом, психологом о чем свидетельствуют показатели доминирования, самосохранения здоровья, двигательной активности, а также привычки к ежедневным занятиям физической культурой и спортом.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что процесс организации физкультурно-оздоровительной работы будет более эффективен, если: разработана модель психолого-педагогического сопровождения, которая предполагает индивидуальную физическую активность каждого ребенка; все учащиеся включены в систему физкультурно-оздоровительной деятельности, состоящую из психолого-педагогического сопровождения, урочных и неурочных форм двигательной активности, целенаправленной работы всего персонала образовательного учреждения и родителей учащихся.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. **Ашмарин, Б. А.** Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании [Текст] / Б. А. Ашмарин – М.: «Физкультура и спорт», 1978. – 223 с.
3. **Гогун, Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта [Текст] / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартыанов – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
4. **Говорушена, Т. К.** Особенности формирования здоровьесберегающей среды в учреждении дополнительного образования детей [Текст]: дис... канд. пед. наук / Т. К. Говорушена – Великий Новгород, 2005. 208 с.
5. **Инкина, С. Г.** Формирование саморегуляции обучающихся в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения. Технологическое и профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества....
6. **Исаев, А. А.** Спортивная политика России [Текст] / А. А. Исаев – М.: Советский спорт, 2002. – 512 с.
7. **Казин, Э. М.** Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию [Текст] / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
8. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогика [Текст] / Г. М. Коджаспирова – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
9. **Кофман, В. А.** Настольная книга учителя физической культуры [Текст] / В. А. Кофман, Г. И. Погадаев – М.: Физкультура и спорт, 1998. – 496 с.
10. **Левина, И. Л.** Педагогическая психология [Текст] / И. Л. Левина – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 120 с.
11. **Справка** о реализации положений Послания Президента РФ Федеральному Собранию //Сборник официальных документов и материалов. Федеральное агентство по физическому культуре и спорту. – 2006, № 1. – С. 7–16

УДК 378.042.2:796.966

Минченкова Наталья Владимировна

*Учебный мастер I категории Кузбасской государственной педагогической академии,
minchnv@mail.ru Новокузнецк*

Овечкина Ирина Викторовна

*Учебный мастер I категории Кузбасской государственной педагогической академии,
minchnv@mail.ru Новокузнецк*

**ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ
СПОРТСМЕНА К ЗАНЯТИЯМ ХОККЕЕМ**

Minchenkova Natalia Vladimirovna

*Educational master of the 1st category of the Kuzbass State Pedagogical Academy, minchnv@
mail.ru Novokuznetsk*

Ovechkina Irina Viktorovna

*Educational master of the 1st category of the Kuzbass State Pedagogical Academy, minchnv@
mail.ru Novokuznetsk*

**APPROACH TO DEFINING THE ATHLETE'S PREDISPOSITION
TO HOCKEY PLAYING**

В настоящее время остается неизменным интерес к вопросам отбора и ориентации в различные виды спорта с целью сохранения и укрепления здоровья.

Проблема сохранения здоровья имеет для спорта особое значение, так как оказывает непосредственное влияние на сохранение правильной интегративной реакции организма на физические нагрузки, а тем самым и на спортивные результаты.

Вовлечение людей в систематические занятия спортом, их интерес и личные достижения во многом зависят от соответствия индивидуальных особенностей человека и специфики того или иного вида спорта. Выбор каждым человеком вида спорта, в наибольшей мере соответствующего его индивидуальным особенностям, а значит и сохраняющим здоровье – составляет сущность спортивной ориентации.

Хорошо поставленная спортивная ориентация повышает эффективность спортивного отбора. Технология ориентации и отбора едина, различие только в подходе: при ориентации выбирают вид спорта для конкретного человека, а при отборе – человека для конкретного вида спорта.

Проблема отбора была и остается одной из самых важных для каждого вида спорта. Правильное ее решение обеспечивает развитие вида спорта и успехи спортсменов. Наиболее эффективный путь отбора – это изучение

не феноменологических показателей (проявляющихся внешне, например, сила, быстрота и т. п.), а реальных характеристик и механизмов, определяющих индивидуальные различия.

Спортивный отбор осуществляется по строго устоявшимся в педагогической практике правилам, так в Российской Федерации разработана и внедрена система спортивного отбора, в которой критериями являются рекомендации учителя физкультуры, данные медицинского обследования, антропометрические измерения и их оценка с позиций перспективы. Спортивная практика свидетельствует о том, что далеко не всегда можно выявить идеальный тип детей, сочетающих данные показатели, необходимые для дальнейшей специализации в определенном виде спорта. При определении пригодности к определенному виду спорта чаще всего руководствуются антропометрическими показателями, но становление спортсмена не всегда зависит только от физического развития. Ошибка на этом этапе может стать основной причиной многочисленных неудач и несостоятельности спортсмена и в дальнейшем привести к очень серьезным проблемам не только в его спортивной жизни, но и отрицательно сказаться на здоровье.

По нашему мнению, одним из ведущих направлений отбора должен быть учет типологических особенностей нервной системы.

Типологические особенности нервной системы, такие как сила, подвижность и уравновешенность генетически обусловлены и мало и с большим трудом изменяются, то в тех видах спорта, в которых то или иное свойство нервной системы имеет определяющее значение, оно может быть достаточно надежным при определении спортивной пригодности [1, с. 28].

Изучение типологических особенностей нервной системы спортсменов и учет их при отборе помогают тренеру ориентировать спортсменов на тот вид спорта, оптимально соответствующий их способностям.

В конкретной спортивной специализации встречаются представители разных типологических групп, все же высших достижений добиваются спортсмены с определенными свойствами нервной системы. Малопредпочтительные признаки в одном виде спортивной деятельности могут оказаться благоприятными факторами и обеспечивать высокую результативность в другом виде спорта. Иногда спортсмен сразу находит подходящий для него вид спорта, иногда ему приходится сменить несколько секций и тренеров, нередко и тренер (разумеется, в интересах самого спортсмена) рекомендует ему заняться другим видом или совсем оставить спорт.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей нервной системы юношей, занимающихся хоккеем, по показателям силы, возбуждения и торможения, подвижности нервных процессов, как показатели при определении спортивной пригодности. На основании этого исследования нами была зарегистрирована заявка на изобретение № 2009127944.

Обследованы юноши, занимающиеся в хоккейном клубе «Металлург» г. Новокузнецка и имеющие стаж спортивной специализации в хоккее более 10 лет (18 человек) и имеющие спортивные разряды и юноши того же возраста, не имеющие спортивной специализации (18 человек), обучающиеся в

Кузбасской государственной педагогической академии.

Спортсменов тестировали с помощью автономного устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 – «Психофизиолог» с оценкой сложной зрительно-моторной реакции.

Определены (выбраны критерии) оценки конкретно для хоккеистов, такие как сила, возбуждение и торможение, подвижность нервных процессов.

При среднем времени реакции процессов возбуждения 432,64–478,16 мс, при среднем времени реакции процессов торможения 391,52–429,54 мс, подвижности нервных процессов 466,12–510,64 мс, количестве допущенных ошибок по процессу возбуждения 1,09–1,69, количестве допущенных ошибок по процессу торможения 0,46–0,98 спортсмену рекомендуют заниматься хоккеем. Совокупность существенных признаков предлагаемого способа позволяет быстро, точно, объективно оценить и выбрать спортсменов для занятий хоккеем (табл. 1).

Таблица 1

Показатели среднего времени реакции процессов возбуждения и торможения

Группы	Среднее время реакции процесса возбуждения	Среднее время реакции процесса торможения
Без спортивной специализации	387,49 ± 12,6	368,89 ± 13,6
Занимающиеся хоккеем	455,4 ± 22,76	410,53 ± 19,01

Сила (и, соответственно, слабость – как другой полюс этого свойства) выражается в степени выносливости нервной системы к длительно действующему раздражителю, а также в переносимости сильных раздражителей, хотя бы и кратковременных. Сила нервных процессов проявляется и в том, как адекватно нервная система реагирует на раздражители различной силы, что свидетельствует о ее чувствительности и возбудимости. Нервные процессы подразделяются (по силе) на сильные (преобладание в центральной нервной системе процессов возбуждения) и слабые (преобладание в центральной нервной системе процессов торможения).

Чем сильнее процесс возбуждения нервной системы, тем значительно улучшает испытуемый свои результаты в спорте, и чем слабее процесс возбуждения нервной системы, тем значительно ухудшаются его спортивные результаты. Такое явление объясняется тем, что эмоциональное воздействие соревновательных условий для слабой нервной системы служит сильным раздражителем, вызывающим охранительное торможение и даже убывание качества.

Для спортсмена успешность в занятии хоккеем зависит от типа нервной системы, в которых проявляется подвижность его нервных процессов (табл. 2).

Средние показатели подвижности нервных процессов

Группы	Подвижность нервных процессов, мс
Без спортивной специализации	430,88± 22,48
Занимающиеся хоккеем	488,38± 22,26

Подвижность нервных процессов – это возможность быстрой смены процессов возбуждения и торможения. Подвижность нервных процессов (на противоположном полюсе – инертность) определяется тем, насколько быстро происходит перестройка нервной системы на меняющиеся раздражители. По-видимому, данное свойство нервной системы является одной из главных детерминант скорости центральной переработки информации, в том числе и скорости процесса принятия решения.

Так, лица с сильным подвижным типом нервной системы проявляют лучшую работоспособность при выполнении быстрых динамических упражнений, а также при частой смене заданий или изменении условий деятельности. Качества выполнения упражнений к концу тренировки не снижаются. Слабый подвижный тип не обладает достаточной выносливостью; одно и то же упражнение способен выполнять не более 3–5 раз. К концу тренировочного занятия качество выполнения упражнений заметно снижается, и нередко такой спортсмен досрочно прекращает занятие.

Средние показатели количества допущенных ошибок представлены в табл. 3.

Средние показатели количества допущенных ошибок

Группы	Возбуждение	Торможение
Без спортивной специализации	6 ± 0,9	1,75 ± 0,31
Занимающиеся хоккеем	1,39 ± 0,3	0,72 ± 0,26

Чем выше среднее время процесса возбуждения, тем меньше количество допущенных ошибок и чем выше подвижность нервных процессов, тем меньше ошибок они допускают.

При проведении корреляционного анализа, проведенного между показателями среднего времени реакции процессов возбуждения и торможения, подвижностью нервных процессов и суммарным количеством допущенных ошибок наиболее статистически значимые зависимости установлены у хоккеистов между средним временем процесса возбуждения и количеством допущенных ошибок ($r = -0,47$), а также между подвижностью и количеством допущенных ошибок ($r = -0,469$), так как для такого количества студентов (18) $r = 0,468$ при $p \leq 0,05$.

Для достижения спортивного результата в избранном виде спорта пер-

востепенное значение имеют и способности занимающихся, и дифференцированный подход тренера, основанный на учете их индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности.

Следовательно, подход к определению предрасположенности спортсмена к занятиям хоккеем основывается на учете параметров свойств нервной системы, таких как среднее время реакции процессов возбуждения и торможения, подвижности нервных процессов и количества допущенных ошибок по процессам возбуждения и торможения.

В целом исследования показали, что особенности нервной системы у хоккеистов (по показателям силы, возбуждения и торможения, подвижности нервных процессов) являются прогностическими маркерами их спортивной деятельности.

При среднем времени реакции процессов возбуждения 432,64 – 478,16 мс, при среднем времени реакции процессов торможения 391,52 – 429,54 мс, подвижности нервных процессов 466,12 – 510,64 мс, количестве допущенных ошибок по процессу возбуждения 1,09 – 1,69, количестве допущенных ошибок по процессу торможения 0,46 – 0,98 спортсмену рекомендуют заниматься хоккеем.

Спортсмены, предрасположенные к занятиям хоккеем отличаются одинаково хорошо развитыми процессами возбуждения и торможения, могут в значительной степени напрягать и даже перенапрягать свои силы в ответственные периоды спортивных соревнований безо всякого ущерба для здоровья.

Предложенный способ используется с 2008 г. в хоккейном клубе «Металлург» г. Новокузнецка и эффективен для более объективного, точного, достоверного способа определения предрасположенности спортсмена к занятиям хоккеем.

Библиографический список

1. Семенов, Л. А. Определение спортивной пригодности детей и подростков: биологические и психолого-педагогические аспекты: учебно-методическое пособие [Текст] / Л. А. Семенов – М.: Советский спорт, 2005. – 142 с.

Похорук Олег Юрьевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, olegpokhorukov@yandex.ru, Новокузнецк

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Pokhorukov Oleg Yuryevich

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of physical training of the Kuzbass State Pedagogical Academy, olegpokhorukov@yandex.ru, Novokuznetsk

**FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE
TEACHERS OF ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING
ON THE BASIS OF THE COMPETENCE APPROACH**

Подготовка профессиональных кадров в сфере педагогической деятельности является многофакторной проблемой, в решении которой используются различные подходы. В начале XXI в. особенно актуальной становится проблема оценки результативности профессионального образования, а критерии эффективности образовательных моделей конкретизируются в категориях «компетентность» и «компетенции».

Слово «компетентный» происходит от латинского «competens (competentis)» – надлежащий, способный, т. е. знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать и решать что-либо, судить о чем-либо. «Компетенция» в переводе с латинского (competentio) означает согласованность частей, соразмерность, симметрия, что интерпретируется в официально-деловой сфере как круг полномочий учреждения или лица, то, что подлежит их ведению [4].

Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс подготовки будущих педагогов адаптивной физической культуры обуславливается сегодня требованиями времени. И если ранее возникающие и провозглашаемые теоретически обосновываемые, практически внедряемые подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др. подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода.

Л. Н. Болотов [3], В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков [7] подчеркивают именно практическую направленность компетенций – «Компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» [7, с. 59], а «Компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [3, с. 24].

И. И. Зимняя обращает внимание на то, что именно компетентность как «употребление» и есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального [11].

В то же время, как указывает И. А. Зимняя, Р. Уайт в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959), содержательно наполняет категорию компетенции собственно личностными составляющими, включая мотивацию [5].

Таким образом, в 60-х г. прошлого века уже было заложено понимание рассматриваемых в настоящее время различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется нами как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

Начиная с 1990 г. в профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. Согласно Л. М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Здесь также подчеркнута сложная интегративная природа компетентности. [8, с. 46]. При этом, автор выделяет две подструктуры педагогической компетентности: деятельностьную и коммуникативную. Большой вклад в разработку проблем компетентности в целом и собственно социальных компетенций / компетентностей [1; 2] сделали именно ряд отечественных исследователей – Л. П. Алексеева, Н. В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, Г. И. Сивкова, Н. С. Шаблыгина, и др.

Компетентностный подход в отечественной психологии представлен работами В. А. Бодрова, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, В. Ландшеер, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. Н. Обозова, Н. Ф. Талызиной, М. А. Холодной, Р. К. Шакурова, А. И. Щербакова, Б. Д. Эльконина, И. С. Якиманской и др.. Большинство авторов рассматривает понятия «компетентность» и «компетенции» в контексте личностной ориентации образовательного процесса. Компетентностный подход, разрабатываемый в отечественной психолого-педагогической науке, подразумевает интеграцию теоретической и практической подготовки в процессе образования, обеспечивающую адаптацию выпускника к рынку труда (формирование не только «знаниевой», но и личностной компоненты, включающей эмоционально-ценностную и операциональную основы регуляции деятельности).

Современные исследователи (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. Н. Тубельский и др.) в понятие «профессиональная компетентность» включают сле-

дующие компоненты: личностно-гуманная ориентация; умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать; свободная ориентация в предметной области; владение современными технологиями; умение соотнести свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой культуры в целом, способность продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом, умение обобщить и передать свой опыт другим; креативность, как способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных технологических процессов и систем; способность к рефлексии [11].

Понимание профессиональной компетентности включает в себя совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Они приобретают сегодня особую значимость, так как проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.). Для профессиональной педагогической деятельности базовыми назовем компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности, в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Базовые компетенции предполагают сформированность первоначального уровня способности к конкретной профессиональной деятельности. Базовую компетенцию можно приобрести только при овладении методами конкретной работы, принятия участия в обсуждении и решении конкретных профессиональных проблем разнообразного характера. Развитие специальной компетентности происходит через сочетание опыта работы и выполнение конкретных учебных заданий, проведения собственных тематических исследований, выполнения творческих работ и проектов, которые определяются актуальностью проблем, затрагивающей направленность личных и будущих интересов студентов.

Разумеется, все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и, в конечном итоге, обеспечивает становление профессиональной компетентности.

Ключевые, базовые и специальные компетенции, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, с использованием определенного образовательного пространства.

Компетентностный подход, определяя логику реализации модели профессионального образования, позволяет подготовить конкурентоспособного специалиста. Профессиональное образование, с точки зрения компетентностного подхода, не сводится исключительно только к приобретению суммы «познавательных» и профессиональных навыков, а предполагает развитие способности постоянно учиться. Единицей обучения при компетентностном подходе является не порция знаний, а профессиональная задача, педагогическое действие в определенном контексте во всей ее жизненной полноте и противоречивости. Можно утверждать, что компетентностный подход создает условия для перехода образования специалиста в непрерывное образование.

При компетентностном подходе образовательный процесс выполняет роль главного условия и основного средства целенаправленной подготовки человека к самообразованию. Только при сформированном опыте самообразовательной деятельности человек, являясь субъектом своей познавательной деятельности, может достигнуть тех высоких целей, которые ставит перед специалистами жизнь, экономическая ситуация в обществе, развивающийся рынок труда.

Построение образовательного процесса, направленного на управление самообразованием человека, обеспечивает создание внутренних условий для того, чтобы личность постепенно могла научиться, самостоятельно проектировать и двигаться к осуществлению своих жизненных планов на основе достаточно высокого уровня самообразования. Таким образом, компетентностный подход позволяет подготовить человека к жизни в условиях неопределенности.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания [5]. Подразумевается, что студент сам формирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

При этом, интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки.

Развитие субъектной позиции студента предполагает опору на деятельностный подход в обучении, формирование устойчивого познавательного интереса как средства повышения качества подготовки специалиста.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения указанной цели необходимо решить в первоочередном порядке ряд приоритетных, взаимосвязанных задач, в том числе – повышение социального статуса и профес-

сионализма работников образования. Также необходима и существенная модернизация содержания и структуры профессионального образования в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности, сферы услуг, культуры, армии, государственной службы и др. В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития.

Как уже ранее отмечалось нами, основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Решение вышеперечисленных задач коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки, имеет определяющее значение для будущего страны. Оно предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Система образования должна быть ориентирована не только на задания со стороны государства, но и на постоянно возрастающий общественный образовательный спрос, на конкретные интересы семей, местных сообществ, предприятий. Именно ориентация на реальные потребности конкретных потребителей образовательных услуг должна создать основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов.

Повышение профессионального уровня будущих педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни – необходимое условие модернизации системы образования России.

Анализируя профессиональное становление будущего учителя по содержанию и структуре деятельности, необходимо рассмотреть деятельность будущего учителя в образовательном процессе. Образовательный процесс и педагогическая деятельность в профессиональном педагогическом образовании выступают основой двух различных процессов образования и подготовки (С. И. Гессен, Г. П. Щедровицкий). Образовательный процесс – это, прежде всего, активная деятельность субъекта образования; процесс в котором осуществляется становление и развитие многообразных способностей человека.

Педагогическая деятельность – это деятельность по созданию условий образования личности [10]. Процесс образования будущего учителя нацелен на его общекультурное развитие и профессиональное становление: будущий учитель как субъект направляет в процессе деятельности свою ак-

тивность на целесообразное, следовательно, осознанное изменение и преобразование окружающего мира; изменение может быть как структурным, так и функциональным, выступает в форме накопления опыта).

Перестройка образования в нашей стране поставила перед высшей школой задачу коренного и всестороннего улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе, и адаптивного физического воспитания.

Физическая культура, является одной из составных частей общей культуры, она возникает и развивается одновременно и наряду с материальной и духовной культурой общества. Физическая культура имеет четыре основные формы: физическое воспитание и физическую подготовку к конкретной деятельности (профессионально-прикладная физическая подготовка); восстановление здоровья или утраченных сил средствами физической культуры – реабилитация; занятия физическими упражнениями в целях отдыха, рекреация; высшее достижение в области спорта (кроме абстрактно-игровых видов) [13].

Физическая культура посредством физических упражнений готовит людей к жизни и труду, используя естественные силы природы и весь комплекс факторов (режим труда, быт, отдых, гигиена и т. д.), определяющих состояние здоровья человека и уровень его общей и специальной физической подготовленности.

Показателями состояния физической культуры в обществе являются: массовость ее развития; степень использования средств физической культуры в сфере образования и воспитания; уровень здоровья и всестороннего развития физических способностей людей; уровень спортивных достижений; наличие и уровень квалификации профессиональных и общественных физкультурных кадров; пропаганда физической культуры; степень и характер использования СМИ, в сфере задач, стоящих перед физической культурой; состояние науки и наличие развитой системы физического воспитания [6].

Многие негативные процессы, происходящие в настоящее время в российском обществе, отрицательно сказались и на уровне общей культуры населения, и в том числе культуры физической. Специалистами констатируется (А. Ф. Артюшенко, А. В. Чесноков и др.), что фактически вся отрасль «физическая культура и спорт» и как ее составляющая «адаптивная физическая культура» оказалась в крайне запущенном состоянии. Сложившаяся система подготовки кадров для этой отрасли также имеет существенные недостатки и нуждается в серьезной перестройке [4; 15].

Недооценка в обществе социально-экономической, оздоровительной и воспитательной роли физической культуры, выраженная в остаточном принципе финансирования, остром дефиците материальной базы, слабой пропаганде физической культуры, привела к тому, что в стране сложилась устойчивая тенденция ухудшения здоровья и физической подготовленности населения [14].

И хотя, в последние годы в стране наблюдаются некоторые изменения,

как в области физического воспитания, так и в сфере адаптивной физической культуры, к сожалению, эти изменения пока слабо учитываются в системе подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры. Выпускники физкультурных ВУЗов и факультетов физической культуры оказываются недостаточно подготовленными к пропаганде здорового образа жизни и далеко не всегда сами являются примером в этом смысле. Кроме того, учебные планы и программы факультетов физического воспитания не учитывают меняющихся интересов подрастающего поколения к различным видам спорта и ориентированы только на изучение школьной программы.

Е. П. Ильин [12] отмечает, что физическое воспитание и адаптивная физическая культура не включает в свою сферу знание таких вопросов, как психическая саморегуляция, учет факторов внешней среды, биоэнергетических явлений, психологию психических кризисов и их предупреждение, их преодоление с помощью средств двигательной активности и многое другое. В этом отношении физическая культура могла бы сыграть роль интегратора учебных дисциплин, помогающих формировать у людей целостное представление о здоровом образе жизни.

Высказывая свое мнение по данной проблеме А. Ф. Артюшенко [3] считает, что идея разносторонней направленности подготовки будущего учителя адаптивной физической культуры, заложенная в учебном плане и реализованная в большом количестве специальных дисциплин, сама по себе возражений не вызывает. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что количество часов, отведенных на эти предметы в учебном плане, позволяет преподавателям останавливаться лишь на самых главных, узловых моментах техники и методики обучения, иначе говоря, ограничиваться «азами» в каждом виде. Изучение видов идет на уровне ознакомления, приобретаемые студентами знания поверхностны. Межпредметные связи в преподавании спортивных дисциплин должным образом не отработаны. Более того, при дефиците учебных часов, особенно на преподавание практических дисциплин, наблюдается многократное повторение общих основ обучения в разных видах. В результате студенты не получают целостного комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального понимания предмета «адаптивная физическая культура» и овладения им.

С. П. Евсеев, Г. А. Шашкин, Н. Н. Алфимов, исследуя перспективы развития физкультурного профессионального образования, также акцентируют внимание на том, что основной задачей в высшей школе на современном этапе должно являться повышение интереса и желание у молодых людей к освоению новых разделов знаний и подготовка их к жизни в условиях современного развития общества. «Система высшего физкультурного образования стоит перед фактом необходимости выхода за рамки того, что является традиционным в деятельности преподавателей ВУЗа, работающих по учебным программам, не вполне удовлетворяющим современным требованиям науки и жизни. Пришло время социально-психологического переосмысления системы преподавания и предлагаемых объемов знаний» [9].

Следовательно, модернизация физкультурного образования в целом обусловлена необходимостью преодоления проблемной ситуации, в которой ярко проявляется противоречие между высокими требованиями общества к реализации ценностей физической культуры в педагогической практике и качеством подготовки специалистов в этой области.

Цель модернизации профессиональной подготовки специалистов адаптивной физической культуры, таким образом, состоит в создании механизмов устойчивого развития педагогической системы профессиональной подготовки педагогических физкультурных кадров, соответствующей развитию и запросам личности, общества и государства и позволяющей существенно повысить качество образования, социокультурную и здоровьесберегающую роль физической культуры и спорта.

Обобщение вышесказанного, позволяет сформулировать требования к будущему педагогу по адаптивной физической культуре новой формации в виде его профессиональной компетентности.

Педагог по адаптивной физической культуре должен знать: содержание инновационных технологий в области физической культуры и спорта; формы, методы и принципы организации инновационного обучения; медико-биологические, психолого-педагогические, социокультурные основы инновационных технологий в области физической культуры и спорта.

Педагог по адаптивной физической культуре должен уметь: планировать, организовывать и проводить занятия с использованием инновационных технологий; применять на занятиях современные средства и методы физического воспитания, адекватные содержанию инновационных технологий; оценивать эффективность используемых технологий и контролировать качество учебно-воспитательного процесса; анализировать и корректировать свою профессиональную деятельность; организовывать и проводить научные исследования в сфере профессиональной деятельности, владеть ценностями физической культуры и пропагандировать их.

Для того чтобы успешно осуществить свою миссию педагога, быть примером для своих воспитанников и окружающих, специалист по адаптивной физической культуре должен постоянно стремиться действовать на основе приобретенных знаний и умений.

Таким образом, в настоящее время отмечается процесс смены ориентации высшего образования от подготовки узкопрофессионального специалиста к подготовке разностороннего профессионала, обладающего высоким уровнем культуры и мобильно действующего в меняющихся условиях динамического общества.

В этих условиях повышается социальная значимость физического воспитания в формировании всесторонне и гармонично развитой личности выпускника ВУЗа с высокой степенью готовности к социально-профессиональной деятельности для приобщения подрастающего поколения к физической культуре человечества (в широком смысле этого слова).

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности студентов на лабораторных занятиях в ВУЗе [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Изд-во. ин-та. пр-м. высш. шк., 1979. – 25 с.
2. **Андрианова, Г. Г.** Применение электростимуляции для тренировки мышечной силы [Текст] / Г. Г. Андрианова, Я. М. Коц, В. А. Мартынов [и др.] // Новости медицинского приборостроения. – 1971. – Вып. 3. – С. 40–47.
3. **Артюшенко, А. Ф.** О подготовке учителей физической культуры [Текст] / А. Ф. Артюшенко // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 10. – С. 45–49
4. **Артюшенко, А. Ф.** Некоторые вопросы подготовки специалистов на факультете физического воспитания [Текст] / А. Ф. Артюшенко, В. С. Лизогуб // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 12. – С. 34–35.
5. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.
6. **Бермус, А. Г.** Управление качеством профессионально-педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Бермус. – Ростов н/Д., 2003 – 45 с.
7. **Боголюбов, В. М.** Общая физиотерапия [Текст] / В. М. Боголюбов, Г. Н. Пономаренко. – М., СПб.: СЛП, 1998. – 480 с.
8. **Василевский, Н. Н.** Адаптивная саморегуляция функций [Текст] / Н. Н. Василевский. – М.: Медицина, 1977. – 327 с.
9. **Евсеев, С. П.** Опыт преподавания дополнительных глав общетеоретических профессиональных дисциплин (спецкурсов) в системе высшего и профессионального образования [Текст] / С. П. Евсеев, Г. А. Шашкин // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11. – С. 32–37.
10. **Жуковская, В. М.** Факторный анализ в социально-экономических исследованиях [Текст] / В. М. Жуковская, И. Б. Мучник. – М. : Статистика, 1976. – 151 с.
11. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
12. **Ильин, Е. П.** От культуры физической – к культуре здоровья [Текст] / Е. П. Ильин // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 7. – С. 46–52.
13. **Матвеев, Л. П.** Основы спортивной тренировки [Текст] / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1977. – 221 с.
14. **Столяров, В. И.** Философско-культурологический анализ физической культуры [Текст] / В. И. Столяров // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 17–25.
15. **Чесноков, А. В.** Модернизация процесса формирования профессиональных компетенций педагогов физической культуры [Текст]: монография / А. В. Чесноков. – Томск, изд-во ТГПУ. 2009 – 252с.

УДК 796.072.2

Костюнина Любовь Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Ульяновского государственного педагогического университета, likost@mail.ru, Ульяновск

Колесник Игорь Степанович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Ульяновского государственного педагогического университета, nasarenkold@rambler.ru, Ульяновск

**СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ
ДЕЙСТВИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СПОРТА**

Kostyunina Lyubov Ivanovna

Associate professor Ph. department theoretical bases physical training Ulyanovsk state pedagogical university likost@mail.ru, Ulyanovsk

Kolesnik Igor Stepanovich

Associate professor Ph. department theoretical bases physical training Ulyanovsk state pedagogical university nasarenkold@rambler.ru, Ulyanovsk

**SPECIFIC CHARACTER OF THE PERCEPTION OF ENGINE
ACTIONS IN DIFFERENT FORMS OF THE SPORT**

Понимание сущности любого вида деятельности связано с осмыслением ее содержания в зависимости от мотивов, поставленных целей и задач. Разнообразие направленности спортивной деятельности обуславливает использование различных подходов к ее оценке, анализу и обобщению на основе ведущих концептуальных положений: единства объективного и субъективного, а также социальной обусловленности сознания и поведения [1; 5; 7]. Закономерности обучения двигательным действиям должны рассматриваться в их развитии, взаимосвязи с другими формами деятельности и, прежде всего, мыслительной.

Спорт характеризуется необходимостью выбора альтернативных движений, их прогнозирования в непредвиденных ситуациях корректировки, по ходу выполнения. Все это связано с предварительным формированием модели физического упражнения, где значительная роль принадлежит восприятию как одному из ведущих интеллектуальных качеств [2; 3; 6].

Спортивная деятельность, в зависимости от ее направленности, предъявляет неоднозначные требования к организму. В беге на средние дистанции при выполнении последовательных действий с одноименным структурным

содержанием формируются стереотипные двигательные акты как реакция на один и тот же внешний раздражитель [1; 2].

Восприятие индивидуализированного идеального двигательного образа бегового шага связано с воспроизведением его четких пространственно-временных и пространственно-силовых параметров, сохранением равновесия и прямолинейности бега, минимизацией вертикальных колебаний, максимальной экономичностью движений.

Постоянная ориентировка на разработанную модель двигательного действия является необходимым условием для подготовки лично-направленной программы обучения и тренировки, основанной на особенностях мысленного представления совершенной техники бега на конкретную дистанцию. При этом большое значение имеет четкость восприятия бегового шага как целостного моторного акта, выполняемого в пространстве и времени с заданной согласованностью движений верхних и нижних конечностей, состоящего из совокупности частей: ведущего звена техники и второстепенных деталей.

Сопоставление собственных мышечных ощущений с разработанной моделью с учетом индивидуальных морфофункциональных особенностей создает необходимые предпосылки для совершенствования техники бега.

В боксе двигательные действия ациклического характера, выполняются с высокой скоростью и постоянной сменой моторных актов в зависимости от возникающих ситуаций [4]. В этом виде спорта создание образа воспринимаемого движения обеспечивается, в основном, функцией зрительного анализатора, а также соотношением процесса возбуждения и торможения в коре головного мозга.

Качество восприятия движений зависит от опыта двигательной деятельности спортсмена, уровня его технико-тактического мастерства, установки на решение конкретной двигательной задачи в данном боксерском поединке. Модель характера взаимодействия боксера с противником определяется используемыми соперником техническими приемами, способами их выполнения и другими особенностями поведения на ринге. В этой ситуации роль восприятия двигательных действий значительно возрастает, так как по первым признакам движений опытный мастер способен прогнозировать последующий моторный акт и своевременно реализовать эффективный контрудар. Четкость и скорость восприятия двигательного действия обеспечиваются быстротой сенсорного реагирования, способностью к импровизации, что создает условия для более эффективного управления ходом боя.

Для целенаправленного развития и совершенствования восприятия нами была разработана методика, включающая в свое содержание:

– систему специальных заданий, направленных на формирование навыков анализа физического упражнения (выявление его отдельных частей, фаз, основных элементов техники и ее деталей; характерных признаков) и обобщения (установления связей между отдельными структурными элементами моторного акта);

– использование сравнений нового двигательного действия с усвоенным ранее физическим упражнением со сходной структурой;

– комментирование формы и содержания двигательного действия, выполняемого в разных условиях с целью коррекции его восприятия.

Для проверки целесообразности развития восприятия усваиваемых физических упражнений у спортсменов различной специализации нами был проведен педагогический эксперимент с участием 68 человек: 36 подростков занимающихся боксом и 32 бегунов на средние дистанции; возраст – 16–18 лет. Были организованы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы боксеров, в каждой по 18 спортсменов; а также КГ и ЭГ бегунов, в каждой по 16 человек.

Перед началом педагогического эксперимента было проведено тестирование для выявления исходного уровня физической и технической подготовленности, а также уровня развития восприятия. Физическая подготовленность оценивалась по результатам выполнения бега на 30 м; челночного бега (3x10м) сек., прыжка в длину с места (см); поднимания прямых ног до касания пола за головой из положения лежа на спине (количество раз); подтягивание из виса на перекладине (количество раз).

Обработка полученных данных не выявила достоверных различий у занимающихся КГ и ЭГ ($p > 0,05$). Техническая подготовка оценивалась по качеству выполнения основного двигательного действия с применением разработанных нами критериев.

Технический прием: *прямой удар левой в туловище с шагом вперед.*

5 баллов – четкая последовательность фаз двигательного действия; рациональное распределение мышечных усилий; оптимальная устойчивость тела; высокая скорость финальной фазы; точное нанесение удара в наменную точку;

4 балла – недостаточная слитность выполнения частей двигательного действия; некоторая напряженность движений;

3 балла – недостаточная скорость финальной фазы технического приема; нерациональное распределение мышечных усилий; скованность движений, неточность ударного действия;

2 балла – нарушение последовательности фаз моторного акта; нерациональное распределение общего центра тяжести тел, неустойчивое положение тела, непопадание удара в указанную точку;

1 балл – частичное выполнение двигательного задания.

Анализ материалов исследования не выявил существенных различий в усвоении техники данного технического приема в КГ и ЭГ ($p > 0,05$).

Оценка уровня развития восприятия у занимающихся боксом проводилась на основе анализа выполнения одного из основных технических приемов – *прямого удара левой в туловище с шагом вперед:*

5 баллов – заострение внимания на четком выполнении основных фаз двигательного действия, объективная оценка темпа и ритма движений боксера; выявление важного элемента техники данного приема: одновремен-

ность выполнения атакующего и защитного (уклон вправо) действия; своевременность передачи тяжести тела на левую ногу; передача веса на обе ноги и уменьшение уклона вправо в момент завершения ударного действия;

4 балла – неадекватное восприятие оптимального темпа и ритма двигательных действий;

3 балла – нечеткое восприятие величины уклона вправо; затруднения в выявлении момента передачи тяжести тела на обе ноги, уменьшение уклона вправо при выполнении подготовительного удара;

2 балла – восприятие общей схемы двигательного действия без четкого различения фаз данного технического приема;

1 балл – частичное выполнение двигательного задания.

Анализ результатов исследования показал, что, по сравнению с исходными данными, *уровень восприятия* усваиваемого технического приема повысился в обеих группах КГ и ЭГ при разных показателях. Так, если в КГ восприятие улучшилось с 2,78 до 3,03 баллов ($p > 0,05$), то в ЭГ, соответственно, с 2,76 до 3,64 балла ($p < 0,05$).

Степень *сформированности восприятия* у бегунов на средние дистанции выявлялась по оценке техники выполнения бегового шага:

5 баллов – четкое восприятие соотношения длины и частоты бегового шага; длительности безопорной фазы высоты вылета; величины горизонтальных и вертикальных колебаний тела; рационального расположения частей и звеньев тела в пространстве;

4 балла – недостаточное четкое восприятие рационального расположения частей и звеньев тела в пространстве и времени;

3 балла – затруднения в объективном восприятии длины бегового шага и величины горизонтальных колебаний;

2 балла – восприятие общей схемы бегового шага без четкого выявления его основных компонентов;

1 балл – восприятие бегового шага как целостного двигательного действия.

Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует об улучшении восприятия техники бегового шага занимающимися КГ и ЭГ, однако в ЭГ результаты оказались более значимыми. Так, если в КГ показатели, характеризующие степень сформированности восприятия изменились с 2,93 до 3,12 балла, то в ЭГ, соответственно, с 2,97 до 3,81 балла.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что восприятие техники усваиваемых двигательных действий в разных видах спортивной деятельности имеет свои особенности. В боксе, формирование объективного восприятия структурного содержания технического приема требует более длительного времени, что связано с высокой динамичностью параметров моторного акта, обусловленной непредвиденными действиями соперника, быстрой сменой ситуаций и обстоятельств взаимодействия боксеров на ринге.

Формирование восприятия параметров бегового шага в процессе усвое-

ния его техники осуществляется при наблюдении одного и того же циклически повторяющегося двигательного действия, что значительно облегчает выполнение аналитических операций, выявления ведущих и дополнительных элементов моторного акта, а также взаимосвязей между ними. Использование методики формирования восприятия техники изучаемого физического упражнения способствует более успешному созданию его зрительного образа, пониманию особенностей структурного содержания, лучшей ориентировки в пространственно-временных и пространственно-силовых параметрах движений.

Библиографический список

1. **Бернштейн, Н. А.** Очерки по физиологии движений и физической активности [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1966. – 349 с.
2. **Боген, М. М.** Обучение двигательным действиям [Текст] / М. М. Боген. – М.: ФиС, 1985. – 192 с.
3. **Дмитриев, С. В.** Диалектика становления нового качества в системах движений спортсмена [Текст] / С. В. Дмитриев // Принципиальные вопросы кинезиологии спорта: Сб. науч. трудов / Под ред. В. Б. Коренберга / МОГИФК – Малаховка, 1991. – С. 61–69.
4. **Киселев, В. А.** Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров [Текст] / В. А. Киселев. – М.: Изд-во «ФК», 2006. – 127 с.
5. **Коренберг, В. Б.** Рефлекс и построение двигательной деятельности // Принципиальные вопросы кинезиологии спорта [Текст] / В. Б. Коренберг / Сб. науч. трудов / Под ред. Коренберга В.Б., Московский обл. гос. ин-т физ. культуры: – Малаховка, 1991 – С. 74–7
6. **Пуни, А. Ц.** Психологическая подготовка спортсменов различных видов спорта к соревнованиям [Текст] / А. Ц. Пуни – М. – Физкультура и спорт, 1968. – С. 57–69.
7. **Фарфель, В. С.** Управление движениями в спорте [Текст] / В. С. Фарфель. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 208 с.

РАЗДЕЛ XI

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 371

Лоханова Галина Михайловна

Начальник научно-исследовательской лаборатории инноваций и качества Чебоксарского кооперативного института (филиал) АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации», tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Lokhonova Galina Mikhailovna

The scientific research innovation and quality laboratory lead of the Cheboksary cooperative Institute, tanjanal@yandex.ru, Cheboksary

SCIENCE AND METHODOLOGICAL BASES UNDERPINNINGS OF THE STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH EFFECTIVENESS IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Развитие Болонского процесса естественным образом приводит к появлению тезиса о преобразовании общеевропейского образовательного пространства в общеевропейское образовательное и исследовательское пространство. В его документах отмечается повышение внимания студентов в процессе обучения в вузе к научным исследованиям. Фундаментальность образования полагается при этом на принцип традиционной неразрывности учебного и научного процессов. С одной стороны, этой традиции столько же лет, сколько самим университетам как особым институциям. Студенты под руководством преподавателя должны и сами приобщаться к науке. Обычными формами такого приобщения являются курсовые и дипломные проекты, участие в студенческих научных обществах и научно-практических конференциях. С другой, этот аспект связан с характером и вузовской науки, и вузовского преподавания: и вузовская наука, и вузовское преподавание носят главным образом фундаментальный характер. Фундаментальность означает обращенность к основополагающим категориям соответствующих дисциплин, к установлению основных законов природы и общества. Студент должен понимать структуру своей науки, видеть любой конкретный вопрос в свете этой структуры, владеть логикой научного знания, логикой исследования, в том числе логикой эксперимента, и т. д.

Если верить неофициальной статистике, лишь 40% преподавателей российских вузов занимаются научной работой [7]. Этот факт говорит о том, что современные условия в российских вузах, по-видимому, недостаточно содействуют вовлеченности преподавателей и студентов в процесс научно-

го исследования. В связи с этим мы хотели бы представить в нашей статье опыт организации научно-исследовательской работы студентов в вузе.

Исследователи отмечают, что к основным условиям успешной и эффективной организации научно-исследовательской работы студентов в вузе можно отнести следующие положения:

1. Целеобразование должно заключать в себе определенный организационный замысел; проявлять определенную совокупность организационных отношений; выявлять в процессе деятельности их механизмы.

2. Самостоятельный выбор методов в соответствии с познавательной закономерностью должен быть целесообразным и оптимальным.

3. Выбор оптимальных средств для осуществления деятельности является показателем роста мастерства и культуры труда.

4. Существо планирования состоит в осуществлении следующих закономерностей: мысленное опережение процесса и результата деятельности, формирование ее системы [1].

Процесс выбора решения можно связать с тремя видами ситуаций: ситуации, о которых имеется необходимая информация; ситуации, информация о которых определена вероятностным путем; ситуации, состояние которых выражается неопределенностью. Другими словами, в первом случае выбор решения определяется тем, что выражает известная информация, во втором случае обосновывается при помощи оценки ожидаемых результатов, в третьем случае для выбора решения необходимо информационное пополнение, проведение дополнительных операций, снижающих уровень неопределенности.

Все указанные ситуации имеют место в научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС), с их помощью можно охарактеризовать динамику разработки той или иной проблемы.

Особое значение в НИДС имеет оценочная деятельность. Одним из условий ее осуществления является наличие умений самоорганизации.

К наиболее значимым организационным условиям научно-исследовательской деятельности мы относим необходимость развития рефлексивных способностей и умений у студентов. Рефлексия имеет место при осуществлении любого этапа научно-исследовательской деятельности. Действительно, на каждом из этапов развития индивидуальных способностей НИД рефлексия имеет свои особенности. Не углубляясь в их выявление и описание, поставим акцент на формировании и развитии рефлексивной культуры студента.

Рефлексивная культура личности может быть охарактеризована следующими компонентами: готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемные ситуации; умениями обретать новые смыслы и ценности; умениями адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений; умениями ставить и решать неординарные практические задания; умениями работать в неопределенности.

Методически грамотная организация процесса подготовки студентов к научному исследованию с применением системного и аналитического подходов в первую очередь требует использования приема планирования, ко-

торое включают ряд этапов. НИДС связана с поиском ответа на творческую исследовательскую задачу с заранее известным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

При выделении этапов в НИДС мы опирались на работы В. П. Беспалько. Изучение и анализ работ В. И. Андреева, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, А. И. Кочетова, П. Т. Приходько, В. И. Рузавина, М. Н. Скаткина, З. П. Шульги и др. позволили нам конкретизировать содержание каждого из этапов применительно к научно-исследовательской деятельности студентов. Итак:

I этап – актуализирующий. Этот этап предполагает формирование направленности личности студента на развитие научно-исследовательской компетенции, осознание ими необходимости ее формирования, актуализация личностного потенциала и личностного проявления в процессе научно-исследовательской работы. Непременным условием при этом является, как показывает практика, право студента выбирать тему или проблему научного исследования и свободная реализация своего интеллектуального потенциала. Для проведения самостоятельного научного исследования студенты должны уметь: ставить исследовательский вопрос; определять переменные и постоянные величины эксперимента; формулировать и объяснять гипотезу; подбирать необходимое для проверки гипотезы оборудование; составлять процедуру эксперимента для проверки гипотезы; собирать экспериментальную установку.

Своеобразие процесса развития научно-исследовательских творческих способностей в условиях вуза обуславливается особенностями организации научного поиска, направленного на развитие личности студента на основе осознанного, свободного определения сферы приложения своих способностей для удовлетворения личных потребностей и способствующего ее самореализации в ходе научно-исследовательской деятельности в условиях образовательного пространства;

II этап – технологический. Он предусматривает развитие технологических умений в структуре учебной деятельности студентов, формирование у них научно-исследовательских качеств и навыков и готовности к НИР на основе определенных инструкций. Инструкция, выдается студентам за неделю до исследования с тем, чтобы они продумали гипотезу, переменные величины и ход эксперимента. Ответ на каждое задание студент может написать в этой же инструкции, для чего в ней предусмотрено место. Таким образом, из инструкции в процессе работы получается полноценный лабораторный отчет, выявление и постановка проблемы исследования;

III этап – конструктивно-креативный. Этот этап предполагает формирование у студентов креативных способностей, познавательной культуры, культуры научного поиска, ценностных установок на саморазвитие, творческую самореализацию, развитие интереса к познанию нового и приобретение собственного научно-исследовательского опыта. Познавательная культура при этом понимается нами как совокупность «исторически спе-

цифических средств, традиций и идеалов приобщения субъекта к знаниям, социальным нормам культурным ценностям» [2];

IV этап – коррекционный. Целью этого этапа является выработка у студентов устойчивой ценностной ориентации на систематическое саморазвитие, самообразование и самосовершенствование. Эта проблема решается сегодня с помощью различных концептуальных подходов: системного, программно-целевого, комплексного, личностно-ориентированного, индивидуально-творческого, личностно-деятельностного и др. Однако, мы считаем, что целесообразнее использовать процессуально-технологический подход, под которым мы понимаем направленность на процесс развития интеллектуальной активности личности студента, способного самореализовываться в ходе научно-исследовательской деятельности и общении в студенческой среде на основе взаимодействия всех способов и форм организации учебного процесса в образовательном пространстве, направленных на гарантированное достижение результатов и их коррекцию.

В организации научно-исследовательского проекта студентов мы выделяем несколько блоков, в которых предварительная и подготовительная работа с ними строится по-разному, а задачи имеют свои особенности.

Итак, 1 блок – теоретический – посвящен изучению философских основ научных исследований, взгляда на проблему и ее развитие в научно-философских работах и трудах ведущих ученых по данной проблематике, изучению со студентами принципов научного исследования. При этом обращаем особое внимание на то, что, если до недавнего времени научное исследование по обозначенной проблеме проводилось в рамках единой философской концепции, то в настоящее время необходимо показать значение методологии как ключевого исходного учения о методах познания, познакомить с разнообразием философских взглядов. На этом блоке организации работы очень важно изучение философской литературы, подготовка рефератов и дискуссии.

I блок – структурно-конструктивный – посвящен изучению построения концепции исследования, использования понятийного аппарата по выбранной студентами проблеме исследования, рассмотрению уровней и этапов исследования, анализу их особенностей и вычленение различий. Построение (конструирование) каждого этапа, характеристика структурных компонентов и особенностей организации каждого, вариативность в построении исследования. При этом студенты самостоятельно работают с подлинными научными текстами и вычленению использованного другими исследователями понятийного аппарата, анализу структуры исследования, конструирование по ней этапов исследования, определения их содержания, моделирование (конструирование) структуры исследования на условно заданную тему, сформулированную в общем виде.

III блок – литературно-аналитический – посвящен работе с научной литературой и архивными материалами. Обучение поиску и чтению научной литературы, систематизации материалов (взглядов ученых, выделение направлений, классификация точек зрения). Работа с каталогами,

составление и оформление библиографии. Овладение основными понятиями (реферат, аннотация, тезисы, план и др.). При этом важна работа с библиографическими справочниками, выполнение заданий по составлению библиографии и ее оформлению, экспертная оценка качества подготовки списков литературы в дипломных работах прошлых лет, семинары-диалоги.

IV блок – методический – посвящен изучению методов исследования. Знакомство с теорией вопроса, разновидностями методов, их особенностями, сущностью и функциями. Разработка и построение методик, знакомство с требованиями к разработке, организации и проведению. При этом мы активизируем работу по изучению подлинных научных текстов, первоисточников; даем экспертную оценку разработанных студентами методик; проводим анализ визуальных материалов (видеофильмов) по технологии использования методик; организовываем опосредованное погружение в исследовательский процесс с помощью работы с визуальными материалами и выполнение функции по сбору фактического материала. Здесь важна также работа в форме деловых игр с реальными экспериментальными данными (опубликованными в научной литературе) с последующим их качественным анализом.

V блок – аналитический – посвящен изучению методов теоретического анализа и их использованию при обработке результатов исследования, интерпретация полученных материалов, оформлению заключения и формулировке научных выводов. В этом блоке проводится сбор данных, их анализ, синтез и интерпретация (накопление фактов, наблюдений, доказательств), анализ экспериментальных данных, полученных в ходе реальных научных исследований; дается сравнение аналитических материалов, полученных студентами, с авторскими аналитическими материалами, сопоставление (соотношение) данных и умозаключений, их проверка.

VI блок – презентационный – посвящен знакомству с требованиями к оформлению научно-исследовательской работы, к подготовке научного доклада, защите курсовой и дипломной работе, ведению научной дискуссии, оформлению конкурсных студенческих работ, написанию реферата в форма деловой игры, анализа визуальных материалов, дискуссии.

Подготовка и написание (оформление) сообщения; выступление с подготовленным сообщением; переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; подготовка выводов, заключений.

Моделирование таким образом научного исследования позволяет студентам опосредованно погрузиться в технологию работы, получить первый реальный опыт изучения экспериментальных материалов, а также почувствовать интерес к исследовательской работе по выбранной ими проблеме.

Научное исследование нуждается в особом научном языке. Многие терминологические понятия имеют неоднозначное толкование. При проведении научно-исследовательской работы, особенно при ее оформлении, необходимо постоянно следить за тем смыслом, который вкладывается в тот или иной используемый термин. Поэтому считаем, в первую очередь, необходимым познакомить студентов с процедурой определения понятийного

аппарата исследования. Эта работа скрупулезная, кропотливая, требующая осознания основных категорий проблемы, которые используются в научном исследовании. Она фактически продолжается на протяжении всего исследования и состоит в следующем:

– работа со словарями по профессиональной терминологии; словарем иностранных слов; энциклопедическим словарем. Эти источники показывают толкование общеупотребительных терминов. Несмотря на то, что терминология в них трактуется иногда одинаково, в каждом словаре можно увидеть некоторые нюансы в объяснении значений слов. Нахождение синонимов расширяет границы терминов, облегчает их использование и обогащает научный лексикон. Все это позволяет лучше ориентироваться при использовании того или иного термина;

– работа со специальными словарями по определению педагогических, психологических, философских понятий, связанных с контекстом исследования;

– определение терминов, имеющих существенное значение для обозначенной студентами проблеме исследования. Их толкование с точки зрения фундаментальных работ авторов, чьи теории, концепции студент берет в основу своей работы. Изучение публикаций под этим углом зрения позволит составить тезаурус-словарь используемых терминов с раскрытием их толкований и соотношений между ними. Использование такого тезауруса придаст терминологическую стройность научному исследованию. Если студент использует термин в трактовке тех или иных ученых, важно указать на это в своей работе и обосновать такую необходимость;

– определение понятий, отражающих основные характеристики научного исследования. На основе изучения литературных источников составляется понятийный аппарат, который обычно отражается во введении. Наряду с выводами научный аппарат является важной частью любого исследования. Сопоставление указанных понятий между собой позволяет определить, насколько логично и адекватно построено исследование, доведено ли оно до конца. Знакомство с экспериментальной частью, методами, использованными на разных этапах исследования, списком изученной литературы позволяет преподавателю оценить широту научного кругозора студента и достоинства в построении исследования.

Таким образом, разработка поэтапной и блочной модели процесса в организации научно-исследовательской деятельности студентов позволит создать систему интеллектуального и творческого саморазвития личности студента в условиях обучения в вузе, позволяющую реализовать его личностные возможности и способности.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996.
2. **Билалов, М. И.** К моделированию понятия «познавательная культура» [Текст] / М. И. Билалов. – Махачкала, 2001.
3. **Дружинин, В. Н.** Диагностика познавательных способностей [Текст] / В. Н. Дружинин // Школа Здоровья. 1995. – № 4. – Т. 2. – С. 101–107.
4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003, – № 5.
5. **Кантор, И.М.** Понятийно-терминологическая система педагогики / И. М. Кантор. – М. 1980.
6. **Кондаков, Н. И.** Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1975.
7. **Стратегия** развития науки и инноваций в Российской Федерации и на период до 2015 года. – Москва, 2000.
8. **Философский** энциклопедический словарь. – М., 1983.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. 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 / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / 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 / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

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;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

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: Додогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Додогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

13/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244–12–95, 244–11–55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 42,70. Уч.-изд. 33,68 л.,
Подписано в печать: 15.11.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 632
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 292–12–68, e-mail: nemo-press@mail.ru