

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

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2012

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, Новосибирск

Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Новосибирск

Р. О. Агавельян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of IIGSO

R. I. Aizman, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Honored member of Science of Russian Federation, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deserved worker the higher school of the Russian Federation, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

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

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, президент МАНПО, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акумуллы, Уфа

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

Э. В. Галажинский, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск

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

А. Н. Джурунский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

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

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

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

А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск

П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President MANPO, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Corresponding Member of the RAE, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk

P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of ASPA, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор КГПА, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН, ректор Кузбасского регионального института развития профессионального образования», Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом теории воспитания Института теории и истории РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Синенко, член-корреспондент РАО, доктор наук, профессор, ректор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, директор Института проблем воспитания НАПН Украины, Киев
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. М. Сидоркин, канд. пед.наук, доктор философии образования, профессор, декан факультета педагогики и психологии Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of KSPA, Novokuznetsk
E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector of Kusbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo
G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Rector of Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Education Representatives Professional Retraining, Novosibirsk
A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg
F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa
V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine? Director of the Institute of Educational Problems of NAPO of Ukraine, Kiev
A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati
A. M. Sidorkin, Professor, Dean Feinstein School of Education and Human Development Rhode Island Collegel, USA
Richard W. Zinser, Doctor, professor, Western Michigan University, USA
Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012

© Сибирский педагогический журнал, 2012

Founder: FSBEЕ HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certifi cate of registration PI №77 – 16812 on 20.11.2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012

© Siberian pedagogical journal, 2012

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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 основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические сообщения

- Осипова С. И., Фомина Е. И.* Дискурс как объект педагогического анализа 9
- Жаркова Г. А.* Использование вычислительных номограмм при обработке данных педагогических экспериментов 13
- Борисенко И. Г.* Информация в образовательной системе: особенности социально-философского исследования 20
- Тихонов Э. А.* Теоретико-методологические проблемы современного образования 25

Профессиональное образование

- Асадуллин Р. М., Васильев Л. И.* Проблемы трансформации методологических принципов организации образовательного процесса в вузе 28
- Десятловский Д. Н., Игнатова В. В.* Компоненты и структура профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте формирования их праксиологических умений с учетом идей компетентного подхода 33
- Полукаров В. В., Долженко О. В.* Формирование и оценка мотивационной компетенции будущих журналистов при обучении в вузе 38
- Дудович Д. Л.* Структура межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов 43
- Локтышина Е. А.* Единство формирования профессиональной и языковой компетентности как основа проектирования системы подготовки специалистов 48
- Мищенко В. А., Тенюнина И. А., Беловолова С. П., Жданок А. И.* Педагогические условия формирования профессиональной мобильности у студентов вузов 54
- Попов Н. И.* Задачный подход в профессиональной подготовке математиков 60
- Курпешева А. И.* Иноязычная коммуникативная компетентность выпускника технического вуза: сущность и инвариантная структура 65
- Колдаев В. Д.* Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза 68

Theoretical messages

- Osipova S. I. Fomina E. I.* Discourse as the object of pedagogical analysis 9
- Zharkova G. A.* Using computation nomograms in processing data of pedagogic experiments 13
- Borisenko I. G.* Information on the educational system: characteristics of social and philosophical studies 20
- Tikhonov E. A.* Teoretiko-methodological problems of the modern education 25

Vocational training

- Asadullin R. M., Vasilyev L. I.* Problems of transformation of the methodological principles of educational process in higher school 28
- Devyatlovskiy D. N., Ignatova V. V.* The components & structure of the future specialists' professional training in the context of their praxiological skills' forming taking into account the ideas of the competence approach 33
- Polukarov V. V., Dolzhenko O. V.* Formation and evaluation of motivating competence of to-be journalists getting higher education 38
- Dudovich D. L.* The intercultural competence structure of the would-be culture experts 43
- Loktyushina E. A.* The unity of forming professional and language competence as the basis of projecting the system of specialists training 48
- Mishenko V. A., Tenyunina I. A., Belovolova S. P., Zhdanok A. I.* Pedagogical conditions of forming students' professional mobility 54
- Popov N. I.* The task approach on professional preparation of mathematicians 60
- Kurpesheva A. I.* The foreign communicative competence of a graduate of a technical higher educational establishment: the essence and invariant structure 65
- Koldaev V. D.* Simulation individual of educational the route the student in educational process high school 68

Непрерывное образование

- Синенко В. Я.* Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования..... 73
- Иванова В. А.* Использование ролевой игры при обучении взрослых на краткосрочных курсах иностранного языка (ККИЯ)..... 81
- Ахметова Э. Ж.* Реализация принципа непрерывного профессионального образования в педагогической подготовке преподавателей военных вузов 87
- Торсунова Э. Р.* О роли мониторинга в развитии экономической культуры обучаемых в системе «школа – колледж – вуз» 92
- Бурая Л. В.* Новая стратегия развития заочного педагогического образования в контексте непрерывного образования 97
- Матвеева О. М.* Становление профессиональной компетентности специалиста в условиях внутрифирменной подготовки как педагогическая проблема 103

Воспитание, социализация и развитие личности

- Овсянников А. О.* Ученик как субъект творчества..... 109
- Барышников Г. Б.* Современные проблемы воспитания экологической культуры студентов – будущих учителей начальных классов..... 114
- Валиева З. И.* Патриотическое воспитание как фактор поддержания мира и международного согласия в условиях северокавказского региона 118
- Жакупов Т. Б.* Проблема этнорелигиозного экстремизма и воспитательная работа с верующими военнослужащими 123
- Джилкишиева М. С.* Структурно-содержательная модель гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Казахстана 128
- Глебова Е. А.* Влияние компьютерных технологий на развитие молодежной субкультуры 135
- Масалова О. Ю.* Ценностные ориентиры в формировании физической культуры студента в высшей школе 139
- Абубакаров З. Г.* сущность и содержание гражданского воспитания студентов в вузе..... 146

Continuous education

- Sinenko V. Y.* Modernization of system of additional professional pedagogical education 73
- Ivanova V. A.* The use of role-playing game by training of adults at short-term foreign language courses..... 81
- Akhmetova E. Z.* Realization of principle of continuous professional education in pedagogical preparation of teachers of military higher educationas institutions..... 87
- Torsunova E. R.* The monitoring's role in the development of the students' economic culture in the system «school – college – university»..... 92
- Buraya L. V.* A new strategy pedagogical correspondence education in the context of lifelong learning..... 97
- Matveeva O. M.* Formation of professional competence of the expert in the conditions of intrafirm preparation as the pedagogical problem 103

Education, socialization and development of the person

- Ovsyannikov A. O.* Pupil as a subject of creation..... 109
- Baryshnikova G. B.* Modern problems of education of ecological culture of the future teachers of initial classes..... 114
- Valieva Z. I.* Patriotic education as a factor in maintaining peace and inter-ethnic harmony in the north caucasus 118
- Gakupov T. B.* The problem of ethnoreligious extremism and educational work with believing serving military men 123
- Dzhilkishieva M. S.* Structural and substantial model of civil-patriotic education of student's youth of kazakhstan 128
- Glebova E. A.* The influence of computer technologies on youth subculture development..... 135
- Masalova O. J.* Valuable reference points in formation of physical culture of the student at the higher school..... 139
- Abubakarov Z. G.* The essence and content of civic education of students at the university... 146

| | | | |
|---|-----|---|-----|
| Яковлева А. Н. Локус контроля и взаимоотношения в семье..... | 151 | Yakovleva A. N. Locus of control and family relationships | 151 |
| Шилоносков А. В. Педагогическое наследие отечественных полководцев XIX–XX века – основа формирования ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих..... | 157 | Shilonosov A. V. Pedagogical inheritance of russian military leaders of the XIX–XX centuries as the basis for formation of value attitudes among young officers towards education and training of servicemen | 157 |
| Психология развития | | Development psychology | |
| Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Перевозкина Ю. М. Организационная идентичность как аддиктивная фиксация..... | 162 | Dmitriev N. V., Korolenko C. P., Perevozki-na J. M. Organizational identity as dependent fixing | 162 |
| Маленьких Н. А., Нургалеев В. С. Познавательные мотивы субъекта как предмет психологического анализа..... | 167 | Malenkikh N. A., Nurgaleev V. S. Human’s cognitive motives as the subject of psychological analysis..... | 167 |
| Белокopyтов Ю. Н. Личность в толпе: социобиология самоорганизации и психоанализ взаимовлияния | 172 | Belokopytov Y. N. Person in the crowd: the sociobiology of the self-organization and the psychoanalysis of mutual-influence..... | 172 |
| Хазова С. А. Юмор как ресурс совладающего поведения | 177 | Hazova S.A. Humour as resource coping-behaviour..... | 177 |
| Сизикова Т. Э., Волошина Т. В. Рефлексивное психологическое консультирование как новое направление оказания психологической помощи | 183 | Sizikova T. E., Voloshina T. V. Reflexive psychological counseling as new direction of rendering psychological help | 183 |
| Модернизация общего образования | | Modernization of the general education | |
| Синенко В. Я. Ведущие проблемы работы с интеллектуально одарёнными детьми | 189 | Sinenko V. Y. Leading problems of work with intellectually exceptional children | 189 |
| Жафьяров А. Ж. Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики | 192 | Zhafyarov A. Z. Competentional models of children’s development, gifted in maths | 192 |
| Ларченкова Л. А. Методика организации исследовательской деятельности учащихся по физике на основе цифровых образовательных ресурсов | 201 | Larchenkova L. A. Methods of organization of research students in physics with help of digital educational resources | 201 |
| Лурье М. Л. Довузовская математическая подготовка школьников-россиян к участию в Болонском процессе..... | 207 | Lurie M. L. Pre-universiti mathematical training of schoolboys-Russians for participation in Bologna process | 207 |
| Деденко Н. И., Савинков Л. А., Дятлова С. Д. К проблеме качества образования учащихся средней общеобразовательной школы | 212 | Dedenko N. I., Savinkov L. A., Djatlova S. D. To the problem of quality of formation of pupils of average comprehensive school | 201 |
| Сидоренко И. В. Проектирование условий и этапов реализации тьюторского сопровождения учащихся в учреждении общего образования | 217 | Sidorenko I. V. Design of conditions and stages of realization of the tutor support of students in the institution of general education..... | 217 |
| Полякова Н. П. Развитие слухового восприятия у слепых учащихся на уроках русского языка..... | 222 | Polyakova N. P. Development of hearing of the blind students at the lessons of russian language..... | 222 |

| | | | |
|---|-----|---|-----|
| <i>Москвин К. М.</i> Решение основных задач линейной алгебры помощью средств математической системы scilab | 227 | <i>Moskvin K. M.</i> Solving the main problems of linear algebra by means of mathematical system scilab | 227 |
| <i>Цатурян А. М.</i> Применение математических знаний учащихся при решении физических задач в процессе завершающего повторения учебного материала | 231 | <i>Tsaturyan A. M.</i> The usage of the knowledge of mathematics in solving exercises of physics during the final revision of the educational material | 231 |
| <i>Андросова Ю. В.</i> Психологическая готовность к школе как фактор обеспечения преемственности основных общеобразовательных программ дошкольного и начального образования | 237 | <i>Androsova Y. V.</i> Psychologic readiness for school as the factor of maintenance of continuity of the basic general educational programs preschool and elementary education | 237 |
| <i>Богданова Р. А.</i> Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников | 244 | <i>Bogdanova R. A.</i> Pedagogical support of projective activity of younger schoolchildren | 244 |
| <i>Краснова В. И.</i> Самореализация одаренного подростка как педагогическая проблема | 248 | <i>Krasnova V. I.</i> The self-realization of a gifted teenager as a pedagogical problem | 248 |
| <i>Аммосова Н. В., Краснова Г. Г.</i> Реализация преемственности в обучении математике в основной и старшей школе (на примере изучения уравнений) | 252 | <i>Ammosova N. V., Krasnova G. G.</i> Continuity realization in training to the mathematician at the basic and senior school (on the example of studying of the equations) | 252 |
| <i>Галкина Л. С.</i> Применение сетевых сервисов google в учебном процессе | 257 | <i>Galkina L. S.</i> Application of google network services in the educational process | 257 |

Психофизиология

| | | | |
|--|-----|--|-----|
| <i>Айзман Р. И., Чанчаева Е. А.</i> Психофизиологические показатели адаптации подростков разных этнических групп горного алтая | 262 | <i>Aizman R. I., Chanchaeva Y. A.</i> Psychophysiological parameters of adaptation of mountainous altai's teenagers of different ethnic groups | 262 |
| <i>Быструшкин С. К.</i> Психофизиологические аспекты агрессивного поведения личности | 266 | <i>Bystrushkin S. K.</i> Psychophysiological aspects of aggressive behavior of the person | 266 |

Коррекционная педагогика, специальная психология

| | | | |
|--|-----|--|-----|
| <i>Яковлева Г. В., Кондакова О. Н.</i> Условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья | 270 | <i>Jakovleva G. V., Kondakova O. N.</i> Conditions of development of endowments at children with the limited possibilities of health | 270 |
| <i>Пецух О. П.</i> Развитие языковой личности учителя-логопеда как условие оптимизации логопедического воздействия | 274 | <i>Petsukh O. P.</i> The development of the lingual personality of teacher-logopedician as the condition for the optimization of logopedicheskogo action | 274 |

УДК 13+37.0+81+378+159.9

Осипова Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой высшей математики Сибирского федерального университета, osisi@yandex.ru, Красноярск

Фомина Елена Ивановна

Доцент кафедры иностранных языков Сибирского федерального университета, hfomina@yandex.ru, Красноярск

ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Анотация. Рассматриваются основные направления употребления термина «дискурс», анализируются существенные характеристики, свойственные педагогическому дискурсу как типу институционального общения. Освещается процесс функционирования педагогического дискурса в образовательной среде высшей профессиональной школы и его роль в поддержке развития коммуникативной компетентности студентов. Обосновывается роль коммуникативной компетентности как ключевой, влияющей на успех в получении образования, определяющей профессиональный и личностный рост.

Ключевые слова: дискурс, педагогический дискурс, анализ, коммуникативная компетентность.

Osipova Svetlana Ivanovna

Doctor of Pedagogics, professor, chair of higher mathematics department of the Siberian Federal University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk

Fomina Elena Ivanovna

Senior lecturer of foreign languages department of the Siberian Federal University, hfomina@yandex.ru, Krasnoyarsk

DISCOURSE AS THE OBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article gives consideration to the main areas of using the term “discourse” and analyzes the characteristics inherent in the pedagogical discourse as a type of institutional communication. It also covers the functioning process of the pedagogical discourse in the educational environment of higher vocational education and its role in supporting the development of communicative competence of students. It is substantiated the role of communicative competence as the key that affects the success in education and defines professional and personal growth.

Keywords: discourse, pedagogical discourse, analysis, communicative competence.

Речевая деятельность находится в фокусе интересов не только современного языкознания, но и смежных с лингвистикой наук, прежде всего психологии, педагогики, социологии и культурологии. Многие термины, используемые в лингвистике речи, психолингвистике, социолингвистике, лингвокультурологии, трактуются неоднозначно. К их числу несомненно относится дискурс, анализ которого имеет междисциплинарное значение.

Педагогика, как относительно самостоятельная наука, в качестве объекта изучения имеет систему педагогических явлений

и процессов, связанных с развитием человеческого индивида. Мы рассматриваем дискурс как одно из таких явлений, заслуживающее внимание и требующее анализа его сущности и перспектив развития, поскольку оно имеет прямое отношение к взаимодействию в педагогическом общении. Остановимся на существующих определениях понятия дискурс. К настоящему времени наиболее отчетливо выделяются три основных направления употребления этого термина.

К первому направлению относятся собственно лингвистические употребления,

исторически первым из которых было его использование в названии статьи «Дискурс-анализ» американского лингвиста З. Харриса, опубликованной в 1952. В большинстве работ отечественных и зарубежных ученых-лингвистов (Н. Д. Арутюновой, В. Н. Борботько, Т. А. ван Дейка, В. З. Демьянкова, В. И. Карасика, Ю. Н. Караулова, В. В. Красных, М. Л. Макарова, Т. М. Николаевой, Е. В. Падучевой, К. Ф. Седова) под словом «дискурс» понимается вербализованная речемыслительная деятельность, реализованная в целостном речевом произведении, включающая в себя не только лингвистические, но и экстралингвистические компоненты. Так, Н. Д. Арутюнова, обобщив различные определения дискурса в отечественном и зарубежном языкознании, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» характеризует дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [1].

Второе направление употреблений термина «дискурс», присущее социологии, социальной семиотике и политологии, в последние годы вышедшее за рамки науки и ставшее популярным в публицистике, восходит прежде всего к французскому философу, историку и культурологу Мишелю Фуко. В его работах (конец 1960-х – 1970-е гг.) дискурс представляет собой социально обусловленную организацию системы речи и действия, совокупность высказываний, которые можно исследовать не только лингвистически, прояснением содержащихся в них значений, но и социально, в ходе определенных дискурсивных практик. Дискурсивные практики рассматриваются как совокупность анонимных исторических правил, которые определяют условия выполнения функций высказывания в данную эпоху и для данного социального, лингвистического, экономического или географического пространства. Понимаемый таким образом термин «дискурс» (а также производный от него термин «дискурсивные практики») характеризуется стилистической

спецификой и стоящей за ней идеологией. Более того, предполагается, что способ говорения во многом предопределяет и создает саму предметную сферу (тему) дискурса, а также соответствующие ей социальные институты. Французская школа анализа дискурса (П. Анри, Ж. Гийому, А. Греймас, Ж. Деррида, Д. Мальдидье, М. Пеше, П. Серрио) рассматривает не дискурс вообще, а его конкретные разновидности, задаваемые как языковыми отличительными чертами и стилистической спецификой, так и средствами воздействия высказывания на его получателя, спецификой тематики, систем убеждений, спецификой тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т. д.

Третье употребление термина «дискурс» может считаться видовым по отношению к предыдущему пониманию, но имеет значительную специфику. Оно связано прежде всего с именем немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса, который в 1980 – 90-х гг. трактует дискурс как особый идеальный вид речевой коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отстранении от социальной реальности, традиций, авторитета, и имеющий целью критическое рассмотрение ценностей, норм и правил социальной жизни. В рамках данного подхода (О. В. Коротеева, Е. С. Кубрякова, А. К. Михальская) центр тяжести переносится с сугубо лингвистического анализа дискурса на социальные факторы общения: «Дискурс начинает пониматься как сложное коммуникативное явление, не только включающее акт создания определенного текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений и конкретных целей говорящего как создателя текста» [2].

В нашем исследовании релевантным является рассмотрение дискурса с позиций социолингвистики, в рамках которой разграничивают статусно-ориентированный (институциональный) и лично-ориентированный (персональный) дискурс. Педагогический дискурс является разновидностью институционального. При существующем многообразии различий в определении термина, мнения ученых часто сходятся в следующем: дискурс понимается как «речевое общение, сопровождающее процесс социально значимого взаимодей-

ствия людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации, т.е. институциональное общение» [3]. Применительно к современному социуму с известной степенью условности выделяют политический, административный, юридический, педагогический, медицинский и другие виды институционального дискурса, список которых может быть дополнен или видоизменен.

Педагогический дискурс как тип институционального общения представлен в различных исследованиях (Т. В. Ежова, В. И. Карасик, О. В. Коротеева, А. П. Липаева, Ж. В. Милованова, М. Н. Черкасова).

Обращаясь к утверждению о том, что в науке понятие «анализ» определяется как реальное или мысленное разделение объекта на составные части, исследователи рассматривают сущностные характеристики понятия «педагогический дискурс», а именно его участников, цель, ценности, стратегии и жанры.

Для определения педагогического дискурса необходимо «учитывать статусно-ролевые характеристики участников общения (учитель – ученик), цель общения (социализация нового члена общества), прототипное место общения (школа)» [3]. Ядром педагогического дискурса является общение базовой пары участников коммуникации (учителя и ученика), которое происходит в коммуникативных ситуациях, рассматриваемых в культурном контексте. Педагогический дискурс является основой для формирования мировоззрения. Ценности педагогического дискурса объясняются его системообразующей целью и соответствуют ценностям социализации как общественного явления и организованного обществом института. Следовательно в этом типе дискурса заложены почти все моральные ценности, которые несут также и идеологический заряд.

Стратегии педагогического дискурса можно представить как коммуникативные стратегии, среди которых, к примеру, В. И. Карасик выделяет объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую. Мы полагаем, что этот список в известной степени условен и представляется исследовательской абстракцией. В реальном общении существует совокупность стратегий, переходящих друг

друга, меняющихся в зависимости от обстоятельств общения, и их координация.

Жанры педагогического дискурса представляются исследователями (Ж. В. Милованова, В. И. Карасик) тесно связанными с его стратегиями. На основании реально существующих естественно сложившихся форм общения возможно выделить урок, лекцию, семинар, диспут, беседу и др.

Рассмотрев некоторые системообразующие признаки педагогического дискурса, объективно выделяемого в системе институционального дискурса, его участников, цель, ценности, стратегии и жанры, рассмотрим функционирование педагогического дискурса в образовательной среде высшей профессиональной школы. Цель педагогического дискурса в вузе представляется трехкомпонентной: в профессиональной области – формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса, в общественной жизни – полноценная социализация личности в обществе, в личностной сфере – становление самоценной личности.

Педагогический дискурс формируется и функционирует в образовательной среде ВУЗа, содержательная составляющая которой отражает «стилистическую специфику педагогического взаимодействия субъектов и обеспечивает формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса (социокультурной, коммуникативной, когнитивной, межкультурной, информационной)» [4].

Человек, в полной мере владеющий ключевыми компетенциями, будет востребован и сможет самореализоваться, проявить свою индивидуальность. Образование выступает в этом контексте средством и формой самосовершенствования, т.к. оно рассматривает в качестве своей основной цели подготовку компетентного специалиста, способного свободно ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной деятельности в условиях современного поликультурного мира. Как отмечает М. Д. Ильязова «именно с формированием компетентности будущего специалиста связывают сегодня качество высшего образования, обеспечивающего конкурентоспособность специалиста на рынке труда» [5, с. 62].

Сравнивая понятия «компетенция» и «компетентность», мы разделяем точку зре-

ния И. А. Зимней, Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова, О. В. Соколовой, А. В. Хуторского и других исследователей, определяющих компетентность через обладание и проявление компетенции, как сформированное профессионально значимое качество личности, и рассматриваем коммуникативную компетентность студента вуза как ключевую, влияющую на его успешную образовательную деятельность. Успех в получении образования во многом зависит от умений студента реализовать себя через общение с преподавателями и сокурсниками, адекватно понимать их, сообщать и разъяснять свои мысли, предложения и решения, снимать напряженность и не допускать возникновения конфликтов.

По определению Е. Н. Борисенко, коммуникативная компетентность студента вуза есть «интегративное качество личности, позволяющее осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию в процессе межличностного и социального общения при осуществлении учебной и сопутствующих ей видах деятельности в среде высшего учебного заведения и в обществе в целом» [6, с. 126].

Компетентность формируется в деятельности. Мы рассматриваем педагогический дискурс не только как продукт деятельности, но и как источник ее инициализации. Эффективность протекания этого процесса определяется рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы обусловлены социальной и образовательной средой, в которой создается и функционирует педагогический дискурс, а внутренние факторы связаны с личностными качествами и установками субъектов образовательного процесса.

Стратегии и связанные с ними жанры педагогического дискурса определяют успешность его функционирования в образовательной среде вуза. Различные виды работы с текстом, выступления с докладами, презентациями, полемические выступления, участие в обсуждениях, дискуссиях, ролевых и деловых играх составляют содержание учебной деятельности студентов и ориентируют на осознание студентами практической ценности и необходимости обладания коммуникативной компетентностью, что обеспечивает мотивирование студентов к ее формированию.

Таким образом, в ходе межличностного взаимодействия в образовательном про-

цессе, направленном на помощь субъекту обучения в формировании и развитии его коммуникативных способностей, необходимых для профессионального и личностного роста, уверенности в себе, своих возможностях, осуществляется поддержка развития его коммуникативной компетентности.

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что педагогический дискурс – это «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде ВУЗа» [7], включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающую подготовку компетентного специалиста, способного свободно ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной деятельности.

Педагогический дискурс призван сыграть существенную роль в функционировании и развитии системной совокупности средств, привлекаемых для оптимизации образовательного процесса в вузе, результатом которого является не только усвоение содержания образования, но и развитие личности.

Библиографический список

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 136–137.
2. Кубрякова Е. С. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. Материалы научной конференции / Под ред. Е. С. Кубряковой, О. А. Александровой. – М.: Диалог; МГУ, 1997. – С. 15–26.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 193–195.
4. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. – 2006. – № 2. – Том 1. Гуманитарные науки. – С. 52–56.
5. Ильязова М. Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–77.
6. Борисенко Е. Н. Формирование компетентности в общении студента вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 124–135.
7. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.

Жаркова Галина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, zharkovaga@inbox.ru, Ульяновск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НОМОГРАММ ПРИ ОБРАБОТКЕ ДАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена особенностям подготовки и проведения педагогических экспериментов, математической обработке их результатов. Среди индикаторов выделяются те, которые допускают статистическую обработку, проверку различных статистических гипотез.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, информационная культура, индикаторы педагогического эксперимента, статистические методы, номограммы специальных функций.

Zharkova Galina Alekseevna

Chair of Information Technologies, Ulyanovsk State University, zharkovaga@inbox.ru, Ulyanovsk

USING COMPUTATION NOMOGRAMS IN PROCESSING DATA OF PEDAGOGIC EXPERIMENTS

Abstract. This paper deals with preparation and conducting pedagogic experiments as well as processing their results. We select the indicators, which allow statistical processing and verification of different statistical hypotheses.

Keywords: Pedagogic experiment, informational culture, indicators of pedagogic experiment, statistical methods, nomograms of special functions.

Анализ любого педагогического факта или явления требует причинное объяснение его появления, установление связи с другими педагогическими явлениями. Как и во многих других науках, основным инструментом исследователя является эксперимент, в данном случае – учебно-воспитательный эксперимент. В ходе эксперимента исследователь получает новые опытные данные, характеризующие изучаемое педагогическое явление, ставит и решает задачи проверки гипотез об эффективности тех или иных методов, форм и средств обучения и воспитания.

Идеальным результатом эксперимента было бы выявление всех латентных (не наблюдаемых напрямую) величин, определяющих развитие педагогического явления, математическая формулировка зависимостей между входными, латентными и наблюдаемыми величинами, то есть полное описание динамики эксперимента [1]. После этого можно было бы ставить вопрос о синтезе педагогического явления с заранее заданными свойствами, о выборе оптимальной стратегии развития.

Однако ничего подобного современная педагогическая наука не предлагает, математический аппарат, используемый для изучения других управляемых систем: в технике, биологии, медицине, для этих целей не подходит, или, лучше сказать, мы его не умеем использовать.

Планируя педагогический эксперимент, педагог определяет объект исследования, педагогические методы воздействия на него, описывает средства измерения результатов эксперимента. В экспериментах объект это не абстрактное человеческое сообщество, а вполне конкретное множество людей, связанных одним учебным процессом, образованием, возрастом и т.п.

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

делью эксперимента называется связь или выражение индикаторов через латентные переменные [2, С. 158]. Присвоение конкретных значений индикаторам производится в ходе специальной измерительной процедуры, в роли которой выступают: тестирование, экзамен, контрольная работа и т.п. При необходимости достичь высокого качества педагогических измерений к подобным процедурам необходимо предъявлять серьезные требования: объективность, полнота, воспроизводимость, непротиворечивость и многие другие. В данной работе мы не будем на этом останавливаться подробно, под-разумевая выполнение всех необходимых требований.

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

Опишем типичный «педагогический эксперимент», чуть ли не ежедневно проводимый в практической педагогике для оценивания успешности обучения школьника (студента, слушателя). Латентная переменная здесь – уровень знаний испытуемого по данной теме. Предположим, что n школьникам в ходе контрольной работы (теста, школьного экзамена, ЕГЭ), например, по информатике, предлагается m заданий по теме прошедшего цикла обучения. При проектировании задания автор (педагог) явно или неявно оценивает уровень трудности каждого задания, его валидность (способность отразить знания испытуемых), адекватность данной теме, творческую составляющую и т.п. Все эти оценки субъективны.

При решении каждого задания испытуемый пытается реализовать (отразить) достигнутый уровень знаний по данной теме, а также некоторые свои личностные характеристики (интеллект, способность мыслить нестандартно, творческие способности и т.п.). Результат выполнения задания (решение) рассматривается экспертом (преподавателем). Предположим, что его оценка представляет собой число x_{ij} (i -й школьник в

списке, j -е задание в тесте, $i=1, 2, \dots, n, j=1, 2, \dots, m, m < n$).

В большинстве случаев в педагогике x_{ij} представляет собой ранговую (порядковую) оценку успешности выполнения данного задания. Часто это дихотомичная оценка: $x_{ij} \in \{1; 0\}$ (то есть задание либо выполнено, либо нет). В лучшем случае $x_{ij} \in \{0, 1, \dots, x_{max}\}$, то есть экспертом устанавливаются критерии выполнения задания на некоторой числовой шкале. Для опытного педагога, знающего определенные приемы, достичь при проектировании теста величины $x_{max}=5$ или даже $x_{max}=10$ не представляется непреодолимой трудностью. Очевидно, что чем больше x_{max} , тем ближе мы приближаемся к количественной шкале оценивания выполнения задания, в которой только и можно достаточно надежно применять математические методы анализа данных. Увеличение числа заданий m и соответствующее кумулятивное вычисление итоговой оценки x_i еще более улучшают статистические характеристики этой оценки. Например, в ЕГЭ по информатике итоговая оценка (в первичных баллах) представляет собой число от 0 до 40.

Сама постановка вопроса, формулировка цели эксперимента приводит нас к пониманию того факта, что проверка гипотезы будет иметь статистический характер и будет проводиться статистическим методом. В педагогических экспериментах это – основной математический метод исследования. Его основная посылка – представление о бесконечной генеральной совокупности. В математической статистике это понятие является абстракцией, отражающей представление, что эксперимент можно повторять бесконечно много раз. При этом предполагается, что относительная частота интересующего нас события обладает свойством статистической устойчивости, более того, при неограниченном возрастании объема выборки эта частота достигает некоторого «истинного» значения [4, с. 165].

Однако эти предположения именно в педагогических экспериментах вызывают основанную критику. Причин здесь несколько: весьма ограниченные объемы выборок, слабая воспроизводимость результатов педагогических экспериментов, имеющая место из-за «человеческой» природы как субъекта измерения, так и «прибора» измерения,

опасение, что если результат эксперимента зарегистрирован и измерен педагогом-исследователем, то имеются ли основания приписать изменение состояния обучаемого лишь экспериментальному воздействию, а не каким-либо другим факторам, вообще не связанным с экспериментальными воздействиями [2, с. 152].

Указанные обстоятельства иногда приводят исследователя к получению недостоверных результатов обработки данных, слабо обоснованных выводов, а то и к вульгаризации итогов исследования. Отсюда превалирование среди педагогов-исследователей качественных методов исследования, принципиальное неприятие вообще любых количественных методов.

На наш взгляд эти обстоятельства проистекают от плохого проектирования эксперимента. Под этим понимается ситуация, когда экспериментатор не отдает себе отчет, какие предпосылки (гипотезы) он выдвигает в эксперименте, не заботится о проверке их выполнения, а статистические выводы подгоняются под заранее известный ответ.

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

Математические методы обработки данных и проверки статистических гипотез весьма развиты, разнообразны, однако содержат трудоемкие процедуры, включая табличные вычисления специальных функций. Здесь мы предложим алгоритмы, используемые в наиболее часто встречающихся в практике педагогических экспериментов статистических процедурах, но в которых вместо таблиц специальных функций ис-

пользуются вычислительные номограммы. При этом предварительные вычисления сведены к минимуму и могут быть осуществлены на обычном калькуляторе.

Первой таким алгоритмом является процедура проверки гипотезы о принадлежности экспериментальной выборки генеральной совокупности с нормальным распределением. Необходимость проверки этой гипотезы вызвана тем, что большинство статистических методов принятия решений основаны на предположении о нормальности распределений случайных величин. Причиной распространенности нормального распределения в прикладных науках, в том числе в педагогике, является общепринятое предположение о многочисленности и независимости факторов, влияющих на значение случайной величины – результата эксперимента, а также о том, что ни один фактор в отдельности не является определяющим.

Под выборкой будем понимать набор оценок, полученный в результате применения педагогического теста успешности обучения (или уровня формирования качества знаний, например, уровня информационной культуры личности [3]) к группе педагогических объектов (студентов, слушателей и т.п.). Предполагается, что с помощью применения различных методов шкалирования «оценка» допускает большее число фиксированных уровней, то есть представляет собой, по существу, интервальную оценку, к которой могут быть применены любые математические процедуры.

Итак, в результате эксперимента получена выборка $\{x_i\}, (i = 1, \dots, n)$. Требуется проверить гипотезу H , что эта выборка извлечена из некоторой нормально распределенной генеральной совокупности. Параметры этой совокупности обычно неизвестны и определяются по выборке: $a = \frac{1}{n} \sum x_i, \sigma = \sqrt{D}$, где $D = \frac{1}{n-1} \sum (x_i - a)^2$ – несмещенная выборочная оценка дисперсии. Вычислим нормированные данные выборки: $t_i = (x_i - a)/\sigma$. По известным свойствам нормального распределения, если гипотеза H верна, то $\{t_i\}$ будет выборкой из стандартной нормальной генеральной совокупности с параметрами $a = 0, \sigma = 1$.

Разобьем отрезок $[0; 1]$ на k ($k = 2, 3, \dots$) одинаковых по длине промежутков и вычислим $z_j = \Phi^{-1}(j/k), (j = 1, 2, \dots, k-1)$,

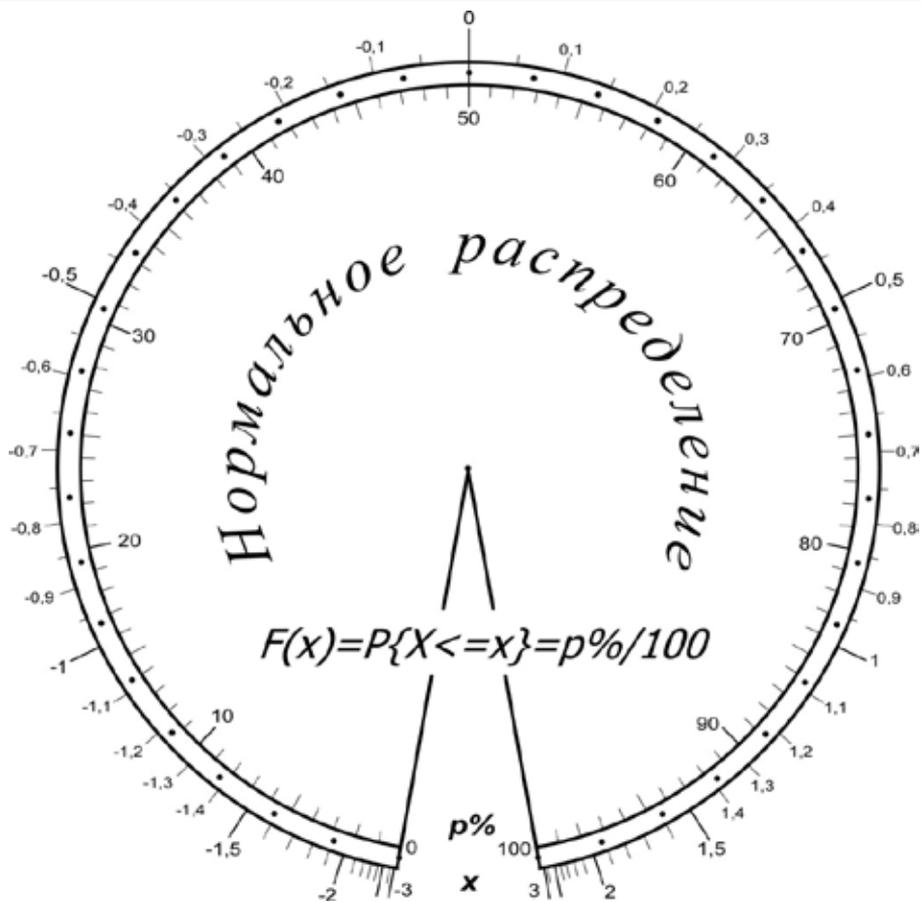


Рис 1. Круговая номограмма для вычисления прямой и обратной функций распределения стандартного нормального распределения

где $\Phi^{-1}(j/k)$ – обратная функция к функции стандартного нормального распределения.

Вычисление значений z_j упрощает номограмма, приведенная на рис. 1. Достаточно внутреннюю окружность на номограмме разбить на k одинаковых частей, что легко сделать по специально нанесенным точкам разбиения в том случае, если k является делителем числа 36 (то есть $k=2,3,4,6,9,12,18,36$). При этом на внешней окружности считываем значения z_j .

Тем самым мы получаем k непересекающихся промежутков:

$$(-\infty; z_1], (z_1; z_2], \dots, (z_{k-1}; +\infty).$$

Подсчитаем количество элементов t_i выборки, попавших в каждый из этих интервалов, обозначим эти количества n_j ($j = 1, 2, \dots, k$).

Очевидно, $\sum_{j=1}^k n_j = n$. Подсчитаем число

$$\chi^2 = \frac{k}{n} \sum_{j=1}^k n_j^2 - n \tag{1}$$

Это и есть величина χ^2 – мера отклонения экспериментального распределения выборки от стандартного нормального распределения. Поясним этот факт преобразованием величины χ^2 из [4, стр. 454]:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= \sum_{j=1}^k \frac{(n_j - np_j)^2}{np_j} = \sum \frac{n_j^2 - 2n_j p_j + n^2 p_j^2}{np_j} = \\ &= \sum \frac{n_j^2}{np_j} - n = \frac{k}{n} \sum n_j^2 - n, \end{aligned}$$

где p_j – вероятность стандартной нормальной случайной величины попасть в j -й из указанных промежутков, причем $p_j = \frac{1}{k}$ для всех j и $\sum p_j = 1$.

Как известно [4, стр. 457], если гипотеза H верна, то величина χ^2 должна быть мала, точнее она отличается от 0 только в силу случайных причин, еще точнее: большие от-

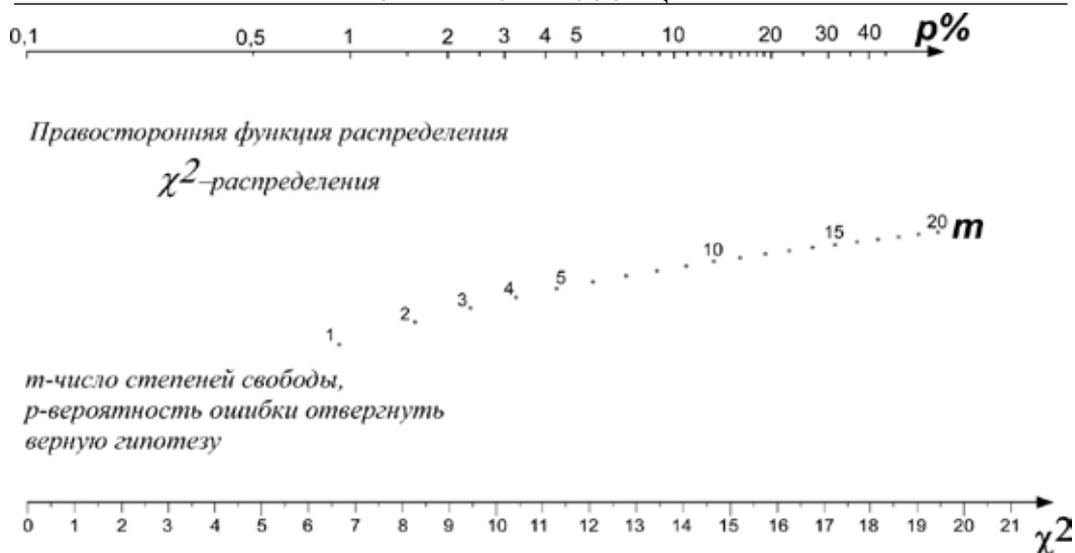


Рис 2. Номограмма из выравненных точек для вычисления правосторонней функции χ^2 -распределения

клонения χ^2 от 0 маловероятны. Это означает, что если величина χ^2 велика (произошло редкое событие), то гипотезу H следует отвергать. Однако следует понимать, что при этом мы можем допустить ошибку: отвергнуть все же верную гипотезу $H!$

Вероятность этой ошибки $p\%$, то есть вероятность отвергнуть верную гипотезу о принадлежности рассматриваемой выборки некоторой нормальной генеральной совокупности, может быть подсчитана с помощью специальной номограммы, приведенной на рис. 2.

Номограмма предназначена для решения уравнения $P_m(\xi > \chi^2) = p\%/100$, где ξ – случайная величина с χ^2 -распределением с m степенями свободы. При использовании номограммы потребуется указать параметр m – число степеней свободы. В нашем случае он подсчитывается так: $m = k - 3$, если параметры нормального распределения оценивались по выборке, $m = k - 1$, если параметры нормального распределения были заданы заранее.

Все «вычисления» на номограмме проводятся с помощью обыкновенной линейки. Достаточно известные два числа из трех: χ^2 и m или $p\%$ и m , отложить на соответствующих шкалах, полученные точки соединить по линейке прямой; тогда на третьей шкале можно прочитать значение недостающей пе-

ременной. Следует понимать, что номограмма дает лишь приближенно правильный ответ. Относительная погрешность по оси χ^2 не превосходит 1,5–2%.

Если полученная вероятность ошибки $p\%$ велика (например, более 20%), то гипотезу H можно принимать, то есть признать нормальное распределение рассматриваемой выборки. Более осторожным (но и более надежным) является совет повторить эксперимент, получить новую выборку и еще раз проверить гипотезу.

Если эта вероятность мала (например, 5% или меньше), то гипотезу о нормальности распределения выборки следует отвергать. В промежуточных случаях исследователь должен принимать решение, опираясь на свой опыт и уровень ответственности за то или иное принятое решение.

Можно следовать обычным рекомендациям справочников по статистической обработке данных: заранее задаться уровнем значимости $p\%$ (обычно $p\%=0,1\%$, 1% или 5%); зная число степеней свободы m , вычислить по номограмме значение $\chi^2 = \chi^2_{\text{крит}}$ (оно называется критическим p -процентным уровнем значимости). Теперь, если вычисленное значение $\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}}$, то наша выборка обнаруживает значимое отклонение от гипотезы H (то есть экспериментальное распределение значимо отличается от нор-

| Успеваемость | Группа 1 | Группа 2 | Всего: | Доли |
|--------------|----------|----------|-------------|------------|
| Уровень 1 | g_1 | h_1 | $g_1 + h_1$ | ω_1 |
| Уровень 2 | g_2 | h_2 | $g_2 + h_2$ | ω_2 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| Уровень k | g_k | h_k | $g_k + h_k$ | ω_k |
| Всего: | m | n | $m+n$ | ω |
| | | | $\chi^2 =$ | ... |

мального распределения), и мы должны гипотезу H отвергать на $p\%$ -м уровне значимости. Вероятность того, что такое положение возникнет в случае, когда гипотеза на самом деле справедлива и, следовательно, была отвергнута ошибочно, равна $p\%$. Если вычисленное значение $\chi^2 \leq \chi^2_{\text{крит}}$, то это значение можно считать совместимым с гипотезой H .

Для проведения этапа планирования педагогического эксперимента следует отметить, что чем больше число степеней свободы (то есть число k – количество интервалов разбиения), тем надежнее будут результаты. Однако при этом должно быть выполнено условие, чтобы все $n_j > 10$ [4, с. 457].

В качестве примера математического моделирования нами было сгенерировано по алгоритму Марсалье [5, стр. 465] 1000 выборок по 1000 значений в каждой, выбранных из генеральной совокупности со стандартным нормальным распределением. Подсчитывая для каждой выборки величину χ^2 по описанной выше методике (для $k = 12$, $m = 11$), получили, что гипотеза о нормальности распределения выборки отвергается на 0,1%-м уровне значимости ($\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}} = 31,3$) всего 1 раз, на 1%-м уровне значимости ($\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}} = 24,7$) – 7 раз, на 5%-м уровне значимости ($\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}} = 19,6$) – 46 раз. Эти данные укладываются в расчетные величины для χ^2 -распределения, что подтверждает как справедливость предлагаемой методики, а так и хорошие качества использованного алгоритма генерации.

Отметим, что формула (1) подсчета величины χ^2 остается справедливой и для любого другого теоретического распределения генеральной совокупности. В подсчетах меняется только набор промежутков $(z_{j-1}; z_j]$. Например, для равномерного распределения на отрезке $[a; b]$ достаточно этот отрезок

разделить на k одинаковых частей. Разумеется, номограммой 1 при этом пользоваться не имеет смысла. Расчеты по номограмме 2 сохраняют свой смысл, только надо иметь в виду, что величина χ^2 будет иметь необходимое распределение только в асимптотическом (при $n \rightarrow \infty$) смысле.

В педагогических экспериментах часто ставится задача статистически проверить влияние или эффективность того или иного педагогического воздействия (новой методики, формы, средства, приема и т.п.) [2, с. 150]. В этом случае формируются две группы испытуемых: группа 1 из испытуемых, подвергнутых изучаемому воздействию и так называемая «контрольная группа 2», оставшаяся без указанного воздействия. В обеих группах отслеживается одинаковый признак, например, достигнутый уровень информационной культуры личности [3] (или просто успеваемость по рассматриваемому предмету). Признак квантуется на k уровней, которые могут быть выражены как в порядковой, так и в номинальной шкале.

По окончании эксперимента составляется таблица («таблица сопряженности») количества обучающихся в каждой группе, находящихся на каждом из уровней успеваемости (см. табл 1).

Здесь: $\omega_i = g_i / (g_i + h_i)$, $\omega = m / (m + n)$. Величину χ^2 теперь можно вычислить по формуле, удобной для практических расчетов [4, стр. 485]

$$\chi^2 = \frac{1}{\omega(1-\omega)} \left(\sum_{i=1}^k g_i \omega_i - m\omega \right) \quad (2)$$

Вычислив в (2) по данным проведенного эксперимента величину χ^2 и сравнивая ее с $\chi^2_{\text{крит}}$, вычисленным по номограмме 2 при $m = k - 1$ степенях свободы, принимаем

решение о значимости изучаемого педагогического воздействия: если $\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}}$, то гипотезу об однородности групп следует отвергать, и при этом вероятность ошибиться в случае, если гипотеза все же верна, будет не больше $p\%$. В противном случае гипотезу об однородности групп по данному признаку можно принимать, что трактуется как отсутствие влияния педагогического воздействия. Наоборот, неоднородность распределений трактуется как значимость исследуемого педагогического воздействия. Величину $p\%$ заранее берут малым числом (обычно 1%, 5% или 10%).

Статистическое обоснование данной процедуры следующее: число χ^2 является случайной величиной (так как зависит от случайной выборки), причем асимптотически распределение этой величины известно. Если верна гипотеза об однородности двух выборок (то есть они извлечены из одной и той же генеральной совокупности), то значение χ^2 должно быть близко к нулю, и можно считать, что отклонение χ^2 от 0 вызвано случайными, незначительными причинами, причем вероятность этого отклонения может быть подсчитано.

В статье обсуждаются принципы и алгоритмы статистической обработки результатов педагогических экспериментов. Предложены новые процедуры проверки статистических гипотез, часто встречающихся в педагогических исследованиях. Получены новые формулы вычисления статистических характеристик, более простые и удобные. Использование статистических таблиц специальных функций полностью исключено и заменено расчетами на вычислительных номограммах, разработанных нами.

Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Педагогическое измерение латентных качеств // Педагогическая диагностика. – 2003. – №4. – С. 69–78.
2. *Михеев В. И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 200 с.
3. *Жаркова Г. А.* Метрическая модель информационной культуры учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №3. – С. 84ж93.
4. *Крамер Г.* Математические методы статистики. – М.: Мир, 1975. – 648 с.
5. *Каханер Д., Моулер К., Нэш С.* Численные методы и математическое обеспечение: пер. с англ. – М.: Мир, 1998. – 575 с.

Борисенко Ирина Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры начертательной геометрии и черчения, i.g.borisenko@yandex.ru, Красноярск

ИНФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ: ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: В статье освещаются актуальные проблемы в отечественном образовании, связанные с процессами информатизации, их неоднозначностью при переходе к информационному обществу, где информация, знания выступают в качестве основных социальных ценностей. Автор акцентирует внимание на особой роли новых информационных технологий в обновлении образовательной системы, а так же о проблемах связанных с их использованием в образовательном процессе.

Ключевые слова: информационное общество, информационное образование, глобальное образование, информация, информатика.

Borisenko Irina Gennadievna

Senior Lecturer, Department of descriptive geometry and drawing, i.g.borisenko@yandex.ru, Krasnoyarsk

INFORMATION ON THE EDUCATIONAL SYSTEM: CHARACTERISTICS OF SOCIAL AND PHILOSOPHICAL STUDIES

Abstract. The article highlights the current problems in the national education associated with the processes of information, their ambiguity in the transition to an information society where information and knowledge serve as the basic social values. The author emphasizes the special role of new information technologies to upgrade the educational system, as well as the problems associated with their use in the educational process.

Keywords: information society, information education, global education, information, informatics.

Проблема информации в настоящее время играет все большую роль в обществе и, особенно в науке благодаря интенсивному разворачиванию процесса информатизации и становлению глобального информационного общества. Понятие информации вышло на приоритетное место в современной науке и стало общенаучной категорией. Вместе с тем, расширение и фундаментализация категориального статуса информации позволяет по-новому рассматривать ряд проблем, в том числе проблем образования.

Обращение к информационному аспекту образования вызвано следующими обстоятельствами. Во-первых, образование, как социальный институт имеет двойственную основу, поскольку с одной стороны, представляет собой довольно консервативную сферу жизни (передача знаний консервативна по своей сути, т.е. носит традиционный характер), а с другой стороны, своим вектором направлено в будущее, потому что гото-

вит к самореализации современное молодое поколение в новых социально-экономических условиях.

Во-вторых, амбивалентность информации связана с ее изначально интегрированной сущностью, поскольку она находится на стыке гуманитарных и естественных дисциплин.

В-третьих, расширение компьютерного бытия в условиях формирования современного социального пространства характеризуется детерминацией целого комплекса неизвестных ранее проблем (например, проблема информационного неравенства; проблема информационной безопасности).

Поэтому проблемность положения современной системы образования и неоднозначность информационных процессов чрезвычайно актуализируют вопросы, связанные с социально-философским осмыслением информации.

Исследование социально-философских проблем информации в современном об-

разовательном пространстве позволяет выявить основные тенденции развития образовательной системы в современном мире, пути преодоления возникших кризисных явлений в сфере образования.

Внедрение новых информационных технологий в сфере образования ускоряют трансформацию всей образовательной системы. Отставание философского и теоретического осмысления проблем образования от интенсивно развивающихся информационных технологий во многом определяют проблемы информатизации образования, преодоление которых является насущно необходимым для становления образовательной системы информационного общества.

Образовательная система определяется как совокупность факторов, определяющих обучение и развитие личности, социокультурные и экономические условия общества, влияющие на образование, характер информационных и межличностных отношений, взаимодействия с социальной средой. Поскольку зависимость межличностных отношений и взаимодействия образования с социальной средой очевидна, то есть в любом случае факторы и условия, определяющие обучение и развитие личности, не только привносятся из внешней по отношению к образованию социально-экономической среды, но и создаются самим образовательным процессом, являются продуктом информационно-образовательного взаимодействия, межличностных отношений субъектов образования.

В связи с выше изложенным, необходимо акцентировать внимание на двух важных аспектах. Во-первых, информационная среда является внешним фактором для образовательного процесса, она тесно связана с образовательной сферой, поскольку в той или иной степени порождается образовательным процессом. Во-вторых, образовательная система является информационной и по своей природе, и по форме выражения, так как образуется информацией социальной среды и элементами ее инфраструктуры, то есть она становится частью более общей глобальной социально-информационной системы.

Важно также учитывать, что современное образование находится в стадии коренных преобразований, вызванных кардинальными изменениями современного общества: политического и экономического устройства,

идеологии, мировоззрения, общественной морали, внутреннего состояния субъектов среды, содержания и форм субъектных отношений, информационной сферы. Развитие общества ведет к расширению и укреплению информационной и экономической базы образовательной среды, что в свою очередь влечет появление новых проблем и противоречий и в обществе, и в системе образования в целом.

Информационный характер современной образовательной системы – одно из важнейших ее свойств. В век глобальной информатизации признание этого свойства является необходимым для понимания и исследования содержания образовательной среды и для практического использования, преобразования, развития образовательной сферы, развития методологии образования и реализации его целей в современных условиях.

Современный аспект информатизации образования тесно связан с определением информатизации общества, как средства его перехода в состояние информационного общества, которое дано А. Д. Урсулом. Информатизация – это «системно – деятельностный процесс овладения информацией, как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества, и на этой основе – дальнейшего продолжения прогресса цивилизации» [3]. Основываясь на этом определении, можно подчеркнуть, что информатизация образования является средством развития, модернизации, совершенствования всей образовательной системы, соответствующей информационному обществу.

Образование, имеющее информационную природу и использующее средства информатики, может и должно стать ядром информационного общества и одним из основных механизмов дальнейшего устойчивого развития.

Образование должно стать более универсальным. Вместе с тем в современных условиях оно должно выполнять важную практическую функцию, обеспечивая обучающемуся не только возможность адаптации к широкой сфере деятельности, но и реализуя потребность неоднократного изменения сфер деятельности и методов работы в течение жизни. Это обусловлено непрерывными трансформациями и социальной неоднородностью ситуации в стране и в мире.

Перед современным образованием, на наш взгляд, еще более остро встанут следующие проблемы:

- соответствия духовного и интеллектуального, гуманитарного и естественнонаучного, репродуктивного и развивающего обучения;
- состава и объема содержания образовательных предметов в аспекте эффективности и безопасности обучения;
- системной (метасистемной) взаимосвязи образовательных предметов;
- соответствия фундаментальности и универсальности в обучении, предметности и метапредметности.

Решение подобных задач невозможно без развития информационной составляющей образовательного процесса.

Адаптация в современной социально-информационной среде обусловлена необходимостью развития духовного начала у субъекта обучения, что предполагает не только наличие знаний, компетентности и интеллекта субъекта, но и культуры деятельности, культуры отношений, этики, современного мировоззрения, соблюдение им социально-правовых норм и норм морали, бережного отношения к нравственным ценностям.

Потребность в новых подходах отношения в системе «образование – информация» детерминировано также огромным потоком информации, увеличивающийся в геометрической прогрессии, который грозит захлестнуть классическую субъектно-объектную систему в образовании, влияя на его, затрудняя его адекватное отражение. И в связи с этим еще более значимой становится роль преподавателя, важнейшая задача которого – научить жить в информационном мире, не заблудиться в огромном потоке информации, уметь находить и использовать необходимые знания. Эффективность процесса образования напрямую зависит не только от профессионального уровня самого преподавателя, его способности осваивать новшества. «Педагог должен стать центральной фигурой наступающей эпохи и его главным оружием должны быть информация и научные знания, а основным инструментом – средства информатики и информационные технологии» [1].

Одной из основных причин инертности перехода к информационному образованию,

основанному на инновациях, использовании новых информационных технологий, на современных достижениях экономики, науки и педагогической мысли, является педагогический консерватизм, опирающийся на старые, традиционные методы обучения. Возникают проблемы и с количеством образовательных предметов, и с их содержанием и объемом в учебных программах, в частности, проблемы оптимального сочетания традиционных консервативных и инновационных подходов в образовательной сфере проявляются в «перекосах», имеющим место в учебных планах, разработанных по новым образовательным стандартам.

Проанализировав несколько учебных планов, разработанных по ФГОС ВПО в политехническом институте Сибирского федерального университета по укрупненной группе 150000 «Металлургия, машиностроение и металлообработка» и просуммировав общее количество часов, становится очевидным, что более половины времени отводится дисциплинам, несущим общеобразовательный характер, не имеющим отношения к специальности. Например, на изучение русского языка, валеологии, культурологии, по учебному плану отводится столько же часов, как и на изучение дисциплин «начертательная геометрия» и «инженерная графика», составляющих основу инженерного образования, формирующего базовые знания, необходимые для изучения специальных дисциплин.

Необходимо отметить, что информационный характер системы образования создает предпосылки для универсализации средств и ресурсов межпредметных связей. Дифференциация в современном образовании предполагает наличие интеграции множества учебных дисциплин на основе реализации межсистемных связей. Через общую образовательную среду различные гуманитарные и естественнонаучные предметы интегрируются, что предлагает находить источники межпредметных связей и средств их реализации, предлагая свои средства, методы и формы. Целью этого процесса является формирование у студентов системного научного мышления, экологической и информационной культуры, творческой активности и высокой нравственности – качеств, которые позволят им успешно адаптироваться, жить

и работать в глобальном информационном обществе. Особая роль в организации и реализации подобных подходов, по словам К. К. Колина: «принадлежит информатике, как фундаментальной естественной науке» [1], которая как раз и располагает универсальными методами и средствами осуществления этих процессов.

Усиление интеграционной компоненты информатики с другими предметами повышает эффективность использования компьютерных средств обучения в условиях создания всемирного информационного пространства, когда значительно увеличиваются возможности коммуникаций с помощью современных информационных технологий и средств связи (интернет, электронная почта) различным дисциплинам.

Однако и здесь возникает ряд проблем, к которым можно отнести:

- сложность ориентации в гигантских потоках информации;
- затруднения в отборе качественной и достоверной информации, т.е. угроза дезинформации;
- возросшие возможности манипулирования сознанием людей в результате влияния на общество средств массовой информации;
- информационное неравенство людей, что обостряет социальное неравенство и потенциальные социальные конфликты.

В статье «Информационная культура и качество жизни в информационном обществе» К. К. Колин отмечает, что содержание современной системы образования не нацелено на подготовку человека к жизни в условиях современного информационного общества, что «система образования не ориентирована на формирование новой информационной и электронной культуры личности и общества, адекватной той новой информационной реальности, которая уже сегодня окружает каждого человека, изменяет весь его образ жизни, многие ценности, привычные стереотипы поведения» [2].

По нашему мнению, несмотря на все методологические уловки, традиционная субъектно-объектная схема в образовательном процессе остается, и будет сохранять свои позиции в ближайшее десятилетия и роль информации в этом процессе трудно переоценить. Можно подытожить, что амбивалентность информационных потоков

связана с гносеологической сущностью образовательного процесса и особой роли информации в нем, что связано не только и не столько с обилием и даже противоречием информационных потоков, сколько с отсутствием механизма фильтрации и отсева ненужной, подчас опасной, информации.

Подводя итоги социально-философскому исследованию особенностей роли информации в образовательной системе, не представляется возможным в рамках одной конкретной статьи показать всю гамму проблем, однако применительно к образовательной сфере есть необходимость отметить следующие принципиальные моменты:

Первое. Исходя из выше сказанного, роль преподавателя, смещаясь в сторону координатора, не теряет своей значимости, более того, по нашим наблюдениям, она является еще более востребованной. Это связано с необходимостью оперативного отсека опасной информации, что может сделать грамотный преподаватель, выступающий в роли экскурсовода в море информации.

Второе. Темпы научно технического прогресса вынуждают преподавателя постоянно обновлять свои профессиональные знания, осваивать и использовать новые технологии, повышать свою компьютерную грамотность и информационную культуру, поскольку необходимо постоянно обновлять информационные источники.

Третье. Проблема информации в образовательном процессе резко обостряется в плане выбора источника информации между «учебником традиционным» и «учебником электронным». Известно, что степень полезности и вреда последнего дискутируется даже на уровне медицины и психологии, не говоря уже о традиционной преподавательской среде. По нашему мнению, учебник традиционный имеет некоторые преимущества, в частности, самая совершенная электронная книга не заменит особую гносеологическую ситуацию, которую порождает соприкосновение с традиционным учебником. Вот почему все прогнозы относительно кончины традиционных учебников являются преждевременными; они так же сомнительны, как прогнозы гибели кинотеатров в связи с развитием телевидения.

Четвертое. Облегчение доступности к информации, которую предлагают нам со-

временные носители, создает, по нашим наблюдениям опасную иллюзию облегченного гносеологического пути, т.е. современные студенты, как правило, путают различные вещи: упрощенный алгоритм получения информации с тяжелыми традиционными усилиями по обработке и усвоению информации.

Таким образом, проблема информации в современном образовательном пространстве предполагает социально-философский анализ; в противном случае пострадает глубина и комплексность проблемы образования. Кроме этого, социально-философский анализ в образовательной системе принципиален для выработки реальных гносеологических механизмов (учебных программ, учебных пособий и т. д.) в современном образовательном процессе.

Библиографический список

1. *Коллин К. К.* Информационное общество и проблемы образования // Информационное общество. – 1997. – Вып. 2–3. – С. 18–20.
2. *Коллин К. К.* Информационная культура и качество жизни в информационном обществе // Открытое образование. – 2010. – №6.
3. *Урсул А. Д.* Информатизация общества и переход к устойчивому развитию цивилизации // Вестник РОИВТ. – 1993. – № 1–2. – С. 35–45.

Тихонов Эдмунд Анатольевич

Кандидат педагогических наук, заместитель директора института Тюменского государственного нефтегазового университета, edmund67@mail.ru, Тюмень

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются ряд проблем современного образования: формирование критического и самостоятельного мышления, использование проектного метода, фрагментарность мышления современного обучающегося решение которых позволяет подготовить компетентного специалиста как в предметной области, так и в области общественных отношений. Автор акцентирует внимание на процессах понимания-оспособления знаний с позиций ценностно-смысловой сферы личности, усваивающей их.

Ключевые слова: критическое мышление, самостоятельное мышление, проектный метод, фрагментарность мышления обучающегося.

Tikhonov Edmund Anatolevich

The candidate of pedagogical sciences, the deputy director of institute of the Tyumen state oil and gas university. edmund67@mail.ru, Tumen

TEORETIKO-METHODOLOGICAL PROBLEMS OF THE MODERN EDUCATION

Abstract. The summary: In article are considered a number of problems of the modern education: formation of critical and independent thinking, use of a design method, a fragmentariness of thinking of modern students which decision allows to prepare the competent expert both in subject domain, and in the field of public relations. The author focuses attention on processes of understanding-assignment of knowledge from positions of value-semantic sphere of the person acquiring them.

Keywords: critical thinking, independent thinking, a design method, a fragmentariness of thinking trained

Условно говоря, современные педагогические технологии различных типов образования сгруппировались сегодня, на наш взгляд, вокруг нескольких основных проблем, которые тесно взаимосвязаны между собой и как бы, с одной стороны, предлагают каждая через себя оригинальное педагогическое решение какого-то вопроса, а, другой стороны ... еще больше запутывают этот клубок. Что же это за проблемы?

1. Проблема формирования критического мышления с использованием различного рода технологий.

2. Проблема значительного повышения роли самостоятельного мышления (и времени) в освоении даже основных образовательных программ.

3. Проблема придания своеобразного статуса панацеи от всех бед – проектному методу.

4. Проблема фрагментарности (клиповости) мышления современного обучающегося.

Почему здесь выделены именно эти проблемы, и какая между ними связь? Проблема формирования критического мышления это, по сути, проблема рефлексивного мышления, без освоения которого сегодня нельзя успешно продвинуться ни в одной из областей науки. И какие бы технологические приемы (РКМЧП, ТРИЗ, ФСА, дивергентные карты, PEST-, SWOT-анализы и др.) не использовались в обучении для будущего исследователя, остается проблема формирования общей способности видения проблемы с новой, не заданной этими схемами, стороны, которое представляет из себя особое чутье «материала», которое еще не до конца понято даже психологами.

Некоторые считают, что это отчасти компенсируется накоплением опыта (мудрости)

за счет большого освоения самостоятельно изученного материала (речь не идет, конечно, о большем количестве часов выделяемым студентам для самостоятельной работы, но параллели напрашиваются). Несомненно, этот, по традиции – «знаниевый багаж», – является обязательным (а точнее – желательным), но не гарантирующим успех в решении проблемы.

Еще одним вариантом современной интенсификации учебного процесса рассматривается проектный метод, в котором соединяется «знание многих», новые возможности рефлексивного анализа, большие объемы информации, повышенная скорость обработки информации и др. преимущества метода. Несомненно, все это имеет место, но ... решение-то возникает в голове ОДНОГО человека, того самого, который имеет особое чутье на материал, о котором речь шла выше и для которого все эти организационные факторы проектного метода выступают не более, чем «провокаторами» его творчества.

Интересно, что поиски педагогических реформаторов наталкиваются на так называемые «встречные движения» в изменениях психологии обучающихся: нежелание и даже неумение читать длинные тексты (упование педагогики на самостоятельное изучение дисциплин будут касаться только самородков). Фрагментарность мышления (клиповость) – быстро меняющийся ряд впечатлений о каком-либо событии, часто без обдумывания его смысла, причем преимущественно аудиовизуального, что, кстати, принципиально может работать на легкость усвоения опорных сигналов или дивергентных карт, но... без гарантии улавливания их смысла, с одной стороны, а с другой – в этого рода материалах очень часто обучаемому бывает трудно выделить существенную часть, даже если на нее обращено внимание преподавателя. Последнее обстоятельство связано с проблемой ограничения представления информации (сущность информации все равно требует определенного разворота и объема, например, дивергентной карты, частично оставляют вопрос, а все ли существенное выложено) и целостностью схватывания обучающимся всей схемы (без рефлексивного выделения опорной схемы мышления).

Не детализируя далее контуры обозначен-

ного подхода, сосредоточимся на конструктивной части решения психолого-педагогического разматывания обозначенного клубка проблем.

На рис. 1 представлен один из вариантов ее решения. Как и любая схема, она достаточно условна, поэтому уточним способы ее прочтения.

Схема читается в нескольких направлениях. Стрелка сверху слева - направо означает ориентированность процесса обучения на когнитивные особенности обучаемых воспринимать информацию (фрагментарность), которая требует специфической наглядной визуализации (дивергентные карты, опорные сигналы, схемы РКМЧП и т.д.)

Такая наглядная визуализация хорошо оформляется в презентационных результатах проектной деятельности (вертикальная стрелка сверху - вниз). Организацию проектной деятельности, как показывает сегодняшняя образовательная практика, лучше строить на групповой основе (это важно, прежде всего, из-за распределения ролей, умения вести дискуссию, развивающую необходимую сегодня коммуникабельность и т.д.).

Своеобразным промежуточным звеном при решении какой-то проблемы возникает эффект, который мы условно обозначили, как «единство многого». Однако, принципиально важно то, что это «единство многого» должно быть логически научно упорядочено и поэтому все стрелки сходятся в овале под названием «структурно-логическая схема содержания». Именно эта часть схемы является ключевой для построения любого научного знания.

Но построить можно любые схемы, важно как обучаемый уже в этом варианте будет усваивать соответствующую информацию. И здесь на первый план выходят процессы интериоризации-экстериоризации, а точнее – понимания-оспособления знания. Тем более, это становится значимым уже не столько с точки зрения «чистой информации», но и с позиций ценностно-смысловой сферы личности, усваивающей ее.

Правильная организация каждого из этих процессов достаточно сложный психолого-педагогический процесс и требует специального обсуждения. Здесь бы нам хотелось обратить внимание на следующие моменты. Допустим, что в групповой дискуссии все

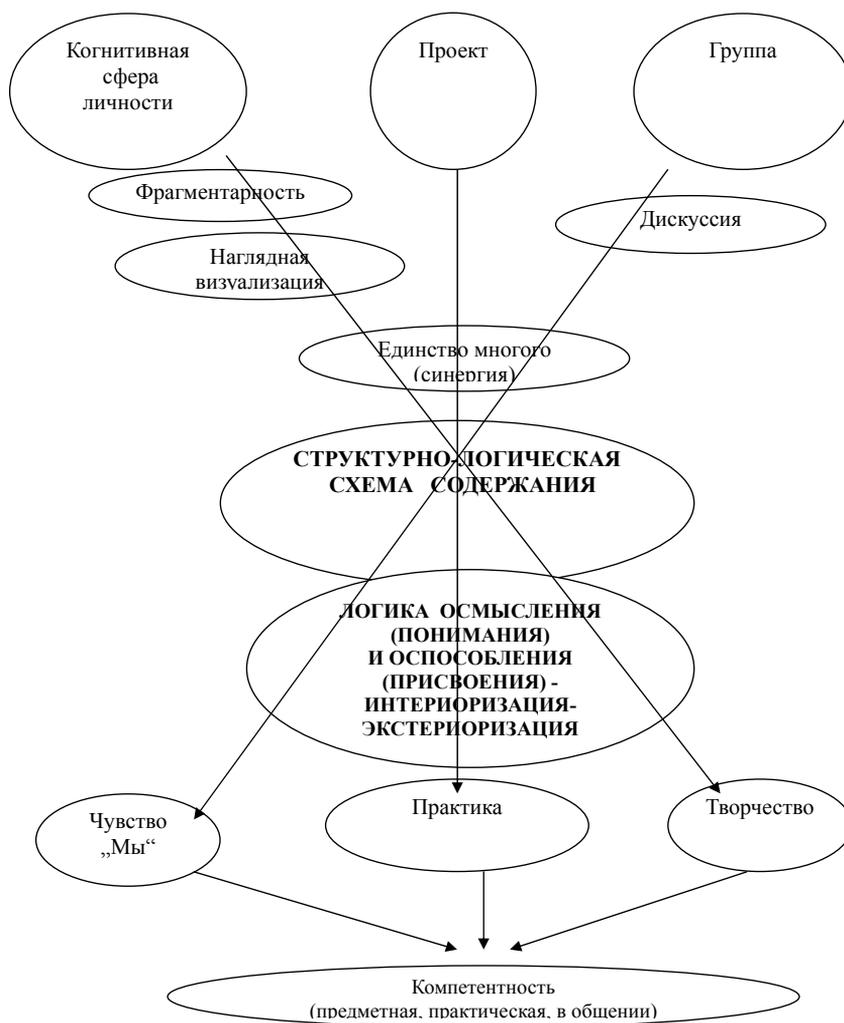


Рис. Структурно-логическая схема содержания

«организовано правильно» и это, в конечном итоге, должно вывести ее на команду единомышленников, объединенных чувством «Мы», умеющих работать в команде, толерантных друг к другу и т.д. Опробование идей на практике (вертикаль) закрепляет выстроенные межличностные связи в определенных ролевых взаимораспределениях и соответствующих ожиданиях. Цементирующим звеном всех этих взаимоусилий выступает творческое решение проблемы и повышение творческого потенциала каждого участника таким образом организованного учебного действия. Другими словами, личностный результат для каждого – компетентный специалист как в предметной области, так и в области общественных отношений.

Библиографический список

1. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. – Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
2. Жаринова Н. Д. Особенности диагностики индивидуальной педагогической технологии в контексте личностно ориентированного обучения: автореф. дисс. канд пед. н. – Тюмень, 2000. – 23 с.
3. Колесникова И. А., Горчакова–Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
4. Морева О. В. Педагогическое проектирование: концептуальные основания и практика реализации. – Тюмень: Вектор Бук, 2005. – Ч. 1. – 282 с.

УДК 378

Асадуллин Раиль Мирваевич

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, rail_53@mail.ru, Уфа

Васильев Леонид Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора филиала по научной работе Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского в г. Мелеуз, vasiljev-li@narod.ru, Мелеуз

ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Аннотация. Трансформация методологических принципов организации образовательного процесса в вузе рассматривается на основе особого видения природы человека, его структуры и законов внутреннего развития. В статье обосновано положение о том, что организация образовательного процесса с применением синергетического подхода позволяет когерентно соединить все входящие в него подструктуры и синхронизировать темп их эволюции с самоорганизующейся познавательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс, целостность, нелинейность, синергетика

Asadullin Rail Mirvaevich

Professor, doctor of pedagogical sciences, Bashkir state pedagogical university named after Miftakhedin Akmulla (Bashkortostan), rail_53@mail.ru, Ufa

Vasilyev Leonid Ivanovich

Candidate of pedagogical science, a university reader The Razumovskiy Moscow state university of technology and management, branch of an institute in Meleuz, vasiljev-li@narod.ru, Meleuz

PROBLEMS OF TRANSFORMATION OF THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

Abstract. Transformation of the methodological principles of organization of educational process in the university is considered on the basis of a particular human's nature vision, its structures and laws of internal development. This article is justified provision that the organization of educational process with synergetic approach allows to combine coherently all its constituent substructures and synchronize their rate of evolution with a self-organizing students' cognitive activity.

Keywords: educational process, entirety, non-linearity, synergetics

Реалии сегодняшнего дня и достижения современной науки убедительно доказали ограниченность использования линейных закономерностей в описании сложных общественных процессов, в том числе в системе образования. В открытом, необратимом мире, где будущее не может быть с точностью предопределено, а настоящее имеет несколько потенциальных линий развития, человек находится в ситуации постоянного выбора, поиска оптимального решения в со-

ответствии с изменяющимися условиями. Данное положение свидетельствует о том, что сложность и многообразие задач, возникающих перед обществом, требуют индивидуальной инициативы, а следовательно, и индивидуального разнообразия. Именно поэтому, традиционная система образования, опирающаяся на принципы классической науки, в настоящих условиях уже не может эффективно выполнять роль средства освоения мира человеком. Современное образо-

вание предполагает открытость будущему, а его дальнейшее развитие связано с преодолением закрытости и приданием процессу обучения творческого характера. Для открытой системы образования данное положение выступает основополагающим фактором, тогда как классическая модель образования предполагает жесткие нормы, унифицирующие человеческую индивидуальность. Данные обстоятельства требуют трансформации методологических принципов организации образовательного процесса в вузе.

В педагогике давно назревает необходимость особого методологического подхода, который позволил бы раскрыть пути и способы системообразующей и синтезирующей «точки зрения» на весь образовательный процесс, а именно: объединение множества ранее разобщенных компонентов в системное образование, обладающее целостными свойствами и закономерностями. В качестве объединяющей основы может рассматриваться особое видение природы человека, его структуры и законы внутреннего развития, способы восприятия и репрезентации действительности. Другими словами, синтетические знания о человеке могут и должны выполнять свою особую функцию – функцию образа-регулятора в определении структуры и конструировании других педагогических объектов.

Решение выше обозначенной задачи диктует необходимость конкретизации сущности понятий «образование» и «образовательный процесс», занимающих в педагогической науке и практике центральное положение. На протяжении истории становления педагогической науки феномен образования рассматривался с различных позиций: образование как процесс, как цель, как результат, как система, как ценность. Сущностные, ценностные, философские и другие характеристики этих педагогических явлений можно встретить в содержании многих современных научных отраслей знания. В целом же они сводятся к мысли о том, что образование следует рассматривать и как компонент культуры человека, и как накопленный человеческий капитал. Но подробные характеристики этих подходов мало разнятся. И в том и другом случае в центре внимания оказываются знания как соответствующие результаты духовного богатства

человечества, накопленного им в историческом опыте. Они заслоняют человека, уводят его на второй план, план подразумевания, превращая образовательный процесс в академизм и абсолютную ценность. Не менее сложные методологические и теоретические проблемы встают перед исследователями, когда они начинают изучать образовательный процесс, как процесс, для которого характерны количественные и качественные изменения, происходящие в результате имманентных сил и при этом, чтобы внутренняя логика его развития соответствовала логике развития человека. В существующей литературе практически нет работ, в которых исследуется специфическое содержание образовательного процесса как развивающегося явления. А утверждения необходимости в практической деятельности учитывать такую возможность являются скорее пожеланиями, чем решением проблемы. Когда речь идет о развитии какого-либо объекта недостаточно только описать его отдельные характеристики, а важно объект представить в таком виде, чтобы это допускало изображение его в состоянии развития.

Целый ряд современных исследователей (А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя и др.) отмечают, что системообразующим началом любого образовательного процесса должен *стать человек*. В частности Б. С. Гершунский пишет, что «образование – это специально организованная и тщательно продуманная среда жизнедеятельности детей, молодежи и взрослых, которая из поколения в поколение передавала бы и закрепляла и обогащала личностно и общественно глубинные ментальные качества, и напротив корректировала бы нежелательные, с точки зрения соответствующей системы критериев, ментальные характеристики, как личности, так общества в целом [8]. Действительно, центральной идеей образования призвана быть идея непрерывного саморазвивающегося человека. Но важно не только задаться вопросом как должен быть построен образовательный процесс, чтобы событие под названием «целостный саморазвивающийся человек» могло бы произойти, но и *дать нормативно-содержательную характеристику такому процессу, раскрыть технологию его проектирования и организации*.

Образовательный процесс – это педагогически организованная социализация людей, которая осуществляется в интересах личности, общества и государства, в результате функционирования которой становится возможной передача социально исторического опыта накопленного поколениями людей отдельным людям. В случае, когда эти процессы происходят целесообразно в результате организованной работы со стороны профессиональных педагогов, в которых прогнозируются и технологично реализуются цели воспитания и обучения, то такой образовательный процесс называется педагогическим. В образовательных системах и процессах могут быть использованы разные средства при различных условиях. Но главное в них изменение в личности, в ее отношении и оценке окружающей действительности.

Ведущим понятием антропоориентированного образовательного процесса является понятие «целостности» как определенной качественной полноты, внутреннего единства рассматриваемого явления, выражающегося в его системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности целого, способе существования в его специфическом качестве. (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, В. С. Ильин, Ю. П. Сокольников). На наш взгляд, образовательный процесс – это модель жизни, внешняя среда, находясь в которой студент получает импульсы, заставляющие его активно отражать их. Студент, вступая во взаимодействия с окружающей его средой, выстраивает отношения, которые позволяют видеть мир как целое и целостно отражать в себе такие свойства объекта. Целостность развития студента обеспечивается синхронизацией всех факторов образовательного процесса. Если образовательный процесс протекает синергетически, нелинейно и является самоорганизующимся, то и развитие студента следует в соответствии с указанными закономерностями.

Понимание образовательного процесса как эволюционирующей целостности требует рассмотрения различных его сторон, образующих его элементов и моментов в постоянном взаимном опосредствовании. В принципе в любом изменяющемся объекте можно выделить последовательно сменяющиеся друг друга фрагменты, которые толь-

ко в исследовательских целях можно представить в виде цепи или отдельных звеньев развития. Но важно организовать эти фрагменты в относительно замкнутое и изолированное целое и приписать ему такую структуру и такой механизм изменения, которые могли бы удовлетворить требованию имманентности. А это возможно тогда, когда целостность зарождается в лоне предшествующего целого. На практике это требование означает, что в процессе движения системы к целостности все ее элементы, качественно наполняясь, концентрично проявляются на каждом витке развития.

Уровень развития личности одновременно является уровнем развития ее интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств. По этой причине, любое педагогическое воздействие на студента вызывает сложный эффект, изменяет его физическое состояние, эмоционально-нравственный настрой, когнитивные процессы и другие характеристики. Для современной педагогики особое значение приобретает методология, которая позволяет учителю, преподавателю в мыслительных процессах увидеть переживания и действия человека, а в его действиях обнаружить ценности и знания. В этой связи, очень существенно ответить на вопрос: какая система педагогических воздействий может обеспечить взаимосвязанное проявление познавательного, эмоционального и поведенческого компонента психики человека в образовательном процессе? К сожалению, в психолого-педагогических исследованиях нет исчерпывающего ответа на вопрос о конкретном содержании образовательного процесса, реализующего вышеобозначенные требования.

Образовательная практика показывает, что не повторяющиеся воздействия факторов образовательного процесса не могут оказать существенного влияния на людей и коллективы, если они не несут сильного эмоционального заряда. Поэтому изучение образовательного процесса требует рассмотрения его не только как статичной педагогической системы, но и как непрерывного единого движения, как последовательную смену состояния системы, хода ее развития, как сочетание определенных последовательных действий по достижению какого-либо результата. Образовательный

процесс как система имеет свою статичную часть – структуру и «динамичную» часть – состояние. Структура основывается на категориях пространства и не подвержена изменениям, тогда как состояние, наоборот, максимально пластично и основывается на категориях времени. Структурные элементы образовательного процесса объединены функциональной целостностью, единством цели. Изменение любого элемента системы оказывает воздействие на другие и ведет к изменению всего образовательного процесса в целом. Саморазвитие системы как целое возможно, если она имеет собственную основу и содержит в себе предпосылки самосохранения и роста. Это условие выражено в известном замечании В.С. Библера о том, что в современном мышлении возникает идея радикально нового предмета и субъекта теоретического познания. Это – «идея предмета как «causa sui», «идея движения как самодействия, самодеятельности» [2].

Современные исследования в области философии и методологии науки, социологии, психологии, антропологии, педагогики позволяют рассматривать сферу образования как сложноорганизованную систему, целостность которой раскрывается через множество измерений и обусловлена процессами как организации, так и самоорганизации, взаимодействием как необходимого, так и случайного, характеризующими открытые системы. Наш подход состоит в моделировании образовательного процесса, центрированного на деятельности студентов, выступающей несущей конструкцией и позволяющей строить открытый, нелинейный образовательный процесс, изоморфный структуре человека и законам его общего и профессионального развития.

Раскрыть представления о динамичном характере сложноорганизованных субъектов и систем и связанных с ними процессов развития, обосновывающих рост упорядоченности и иерархической сложности самоорганизующихся педагогических явлений позволяет *синергетический* подход. В данный контекст органично вписывается позиция ряда современных исследователей о том, что ситуация, сложившаяся в российском образовании и педагогической науке, наиболее удачно описывается терминами синергетики. Ее основные понятия, пишет

В.А. Игнатова – система, процесс, вероятность, флуктуация, информация, обратная связь, кооперативное взаимодействие, точка бифуркации, фрактал, самоорганизация, организация и другие – являются инвариантами интеграции научного знания в содержании образования. Эти инварианты представляют естественную основу для понимания целостности и взаимосвязи социальных систем, механизмов их развития и взаимодействия с другими системами [1; 5; 6]. Выявленные синергетикой стохастичность и нелинейность педагогических законов, особенности их действия в конкретных педагогических ситуациях, неоднозначность их проявления, зависимость закономерностей педагогического процесса от внешних и внутренних условий, бифуркационный характер образовательного процесса и познавательной деятельности и т.д. – все это отражает известные положения синергетики. Математическое описание социальных процессов затруднено тем, что в них участвуют живые люди, поведение которых определяется не только массой непредсказуемых случайностей, влияющих на их психическое состояние, но и неповторимыми интеллектуальными и личностными качествами.

Сказанное выше требует специального рассмотрения факторов и условий развития образовательного процесса как саморазвивающегося явления. В истории человеческой мысли важным достижением является диалектическое понимание причины самодвижения, саморазвития объектов и явлений действительности. И то, что основными компонентами образовательного процесса являются студенты и преподаватели, в качестве субъектов образования, позволяет рассматривать сам образовательный процесс в аспекте свободного развертывания своих потенциалов и сил.

В исследованиях Л. В. Блинова, Е. В. Бондаревской, В. Г. Буцанова, С. В. Кульневич, И. Н. Трофимовой и др. показано, что система образования имеет бифуркационные критические точки разрушения старых структур и возникновения веера возможностей для перехода системы в новое качество (вероятностное развитие может быть представлено диссипативными структурами как образованиями более высокой сложности, чем

разрушаемые предыдущие); она обладает свойствами нелинейности, т.е. многовариативностью и непредсказуемостью перехода системы из одного состояния в другое; она неустойчива и сильно неравновесна, флуктуативна, открыта для развития и т.д. [3; 4; 7].

Таким образом, человек с позиции теории самоорганизации рассматривается как диссипативная структура, существующая за счет постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Применение синергетического подхода к анализу образовательного процесса как развивающегося явления дает возможность ответить на вопросы: как происходит самоорганизация студента, какими механизмами она движется. Но объем отдельной публикации не позволяет дать исчерпывающие ответы на возникающие вопросы. Наши последующие статьи будут отражать попытку увидеть такую перспективу.

Библиографический список

1. *Аришинов В. И.* Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 13–16.
2. *Библер В. С.* Мышление как творчество. – М., 1975. – 399 с.
3. *Блинов Л. В.* Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергетического подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 4. – С. 24–32.
4. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов-на-Дону, 1999.
5. *Игнатова В. А.* Идеи синергетики и педагогика // Наука и школа. – 2001. – № 3. – С. 9–15.
6. *Князева Е. Н.* Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
7. Синергетика и психология. Вып. 1: Методологические вопросы / под ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буцанова. – М., 1977. – 271 с.
8. *Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования.* 2-е изд. Пераб. и доп. – М.: Пед.-ое об.-во России, 2002.

Деятловский Дмитрий Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления на предприятии Лесосибирского филиала Сибирского государственного технологического университета, devyatlovskiy@mail.ru, Лесосибирск

Игнатова Валентина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, valyaing@mail.ru, Красноярск

КОМПОНЕНТЫ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ С УЧЕТОМ ИДЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс формирования прaksiологических умений будущих специалистов в контексте компетентностного подхода, а также их профессиональная подготовка с учетом основных положений данного подхода.

Ключевые слова: будущий специалист, компетентностный подход, прaksiологические умения, профессиональная подготовка.

Devyatlovskiy Dmitry Nickolayevich

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor Economics and Management of Siberian State University of technology, devyatlovskiy@mail.ru, Lesosibirsk

Ignatova Valentina Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Siberian State University of technology, valyaing@mail.ru, Krasnoyarsk

THE COMPONENTS & STRUCTURE OF THE FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THEIR PRAXIOLOGICAL SKILLS' FORMING TAKING INTO ACCOUNT THE IDEAS OF THE COMPETENCE APPROACH

Abstract. The process of forming future specialists' praxiological skills in the context of the competence approach & their professional training taking into account the main rules of the given approach are observed in this article.

Keywords: future specialist, competence approach, praxiological skills, professional training.

Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему, которая требует своего разрешения на предмет технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Обратимся к ее рассмотрению по одной из позиций – формирование прaksiологических умений будущих специалистов. Существует точка зрения на то, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение», поэтому все разговоры о компетентности и компетен-

ции представляются несколько искусственными. Перенос данного утверждения в контекст формирования умений показывает, что этот процесс равнозначен формированию компетентности. Противоположная точка зрения выражает отношение к компетентностному подходу как теоретическому и практическому ориентиру модернизации российского образования. Следовательно, формирование прaksiологических умений как процесс «приобретает» новые свойства, которые отражают его особый культурно-образовательный и технологический кон-

тест. Компетентностный подход призван решить ряд таких проблем в образовательном процессе, которые до сих пор остаются нерешенными в рамках существующих преобразований в системе высшей школы. Он вносит существенные коррективы в организацию процесса подготовки специалиста, придает ему деятельностный, практико-ориентированный характер. Чтобы учесть это необходимо профессиональную подготовку будущего специалиста рассматривать с учетом разработки новых стандартов, его компетентностных характеристик и разработки педагогических технологий, которые определяют результативность данного процесса.

Анализируя существующие теоретические концепции, позволяющие конкретизировать процесс формирования умений, мы обратили внимание на концепцию (теорию) планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [1]. Данная теория в течение многих лет в педагогических и методических исследованиях используется в качестве методологической основы овладения умениями. Она неоднократно излагалась в литературе, что освобождает нас от необходимости пересказывать основы этой теории. По мнению сторонников данной концепции И. И. Ильясова и Н. А. Галатенко, процесс формирования умений включает в себя две процедуры, соответствующие категориям «рождаться» и «совершенствоваться». По их мнению, первая категория соответствует процедуре уяснения, то есть здесь происходит «рождение» умений; вторая категория соответствует процедуре отработки, в ходе которой происходит «совершенствование» умений. Под уяснением ученые понимают «порождение, возникновение в сознании обучаемого новых образов и понятий. Уяснить – значить понять изучаемый предмет, создать о нем правильное представление, увидеть его» [2, с.74]. При этом данными учеными выделяется три подэтапа в структуре процесса уяснения: 1) восприятие; 2) осмысление; 3) фиксация. Под отработкой данные ученые понимают овладение возникших в результате уяснения умений на требуемом уровне скорости, легкости, прочности, происходящее посредством запоминания и тренировки при решении задач. Процедуру отработки умений И. И. Ильясов и Н. А. Галатенко де-

лят на три подэтапа: 1) материализованный (умение с опорой на материальный или материализованный источник); 2) речевой (умение с опорой на внешнюю речь, то есть выполнение приемов деятельности с их предварительным воспроизведением устной (рассуждением вслух) или письменной (на бумаге) форме, а затем применение их посредством этой речевой опоры и проговариванием выполнения приемов деятельности); 3) умственный (умение с опорой на внутреннюю речь, то есть в умственном плане).

В своей концепции планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, П. Я. Гальперин рассматривал шесть последовательных этапов формирования умственных действий. В качестве первого этапа он выделял «формирование мотивационной основы, то есть мотивации действия» [1, с. 95]. По его мнению, мотивация определяет степень успешности процесса овладения умственным действием, поскольку является «ориентирующим моментом», то есть моментом, направляющим, выделяющим в предмете действия и в самом действии то, что важно для испытуемого. В этой связи считаем, что этапам уяснения и отработки предшествует этап ориентирования. В соответствии с вышесказанным процесс формирования праксиологических умений будущих специалистов предполагает осуществление трех взаимосвязанных этапов: ориентирования будущих специалистов на формирование праксиологических умений; уяснения сущности праксиологических умений; отработку праксиологических умений в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности, что отражено на рисунке 1.

Данная модель получила название структурно-процессуальная, так как в ней отражены основные этапы формирования праксиологических умений.

В справочно-энциклопедической литературе понятие «структура» интерпретируется как «взаимное расположение частей, составляющих единое целое» [3]. По мнению С. В. Гиннэ, структура отражает совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта и сохраняет его основные свойства, а конфигурация и характер связей внутри системы и есть ее структура, остающаяся неизменной при измене-

нии системы в определенных пределах [4]. Следовательно, в модели структура праксиологических умений представлена компонентами: познавательный, аксиологический, организаторский и творческий, развитие которых в единстве обеспечивает результативность исследуемого процесса.



Условные обозначения:

1, 2, 3, 4 – компоненты праксиологических умений: познавательный, аксиологический, организаторский, творческий.

Y_1, Y_2, Y_3 – педагогические условия, соответствующие этапу.

Рис. 1 Структурно-процессуальная модель формирования праксиологических умений будущих специалистов

Модель представлена в виде пирамиды, которая отражает непрерывность и последовательность процесса формирования праксиологических умений, переход их на новый уровень сформированности, что условно отражено в ней. Завершается процесс овладением будущим специалистом данными умениями, что символично представлено на модели в виде конуса со знаком $\uparrow \blacktriangleright$ Пру (будущий специалист, овладевший праксиологическими умениями).

Обратимся к анализу понятия «профессиональная подготовка» будущего специали-

ста. В психолого-педагогической литературе профессиональная подготовка в широком смысле чаще всего рассматривается как процесс. Так Е. А. Климов определяет профессиональную подготовку как процесс овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками [5]. Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональную подготовку как одну из стадий профессионального становления. В профессиональной подготовке ученый выделяет следующие проблемы: формирование учебно-профессиональных мотивов, социально-профессиональных знаний, умений и навыков, овладение способами решения типовых профессионально значимых задач и заданий, развитие готовности к самостоятельной трудовой деятельности [6].

При разработке новых образовательных стандартов были определены основные их функциональные характеристики, принципы и другие параметры разработки и реализации, которые представлены в методических рекомендациях: «Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования» [7]. Охарактеризуем те из них, которые непосредственно определяют особенности организации исследуемого процесса в соответствии с компетентностным подходом. Новые образовательные стандарты являются преемниками ГОС ВПО первого и второго поколения. Отличие состоит в том, что осуществлен перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной сторон (при одновременном сохранении ее достоинств и важности) на ожидаемые результаты образовательного процесса в компетентностном формате. Это является проявлением существенного усиления его личностно-ориентированной направленности в контексте современных требований к будущим специалистам.

Компетенции подразделяются на общекультурные (универсальные, надпредметные) и профессиональные (предметно-специфические, предметно-специализированные). Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию. За формирование тех или иных компетенций отвечают как отдельные учебные дисциплины, так и со-

держание всей образовательной программы. Овладение компетенциями – это результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды, которые «складываются» в педагогические условия.

Важными принципами данного перехода являются: возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности, достижение сбалансированностей между когнитивным освоением учебных дисциплин и овладением практическими умениями в различных областях профессиональной деятельности; существенное усиление креативной направленности образовательного процесса; использование модульной организации учебного процесса; усиление направленности на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они, с точки зрения компетентностного подхода, обязаны продемонстрировать в режиме заданных оценочных средств и технологий и другие.

Профессиональная подготовка, представленная в данных стандартах в виде компетенций, имеет определенно-очерченную структуру и так же соответствует данному требованию. Их анализ показывает, что в ее структуре выделены блоки: гуманитарный, социальный и экономический; естественно-научный и математический; профессиональный. При этом понятие «профессиональная подготовка» употребляется в широком контексте как и сами образовательные программы и связываются с областью профессиональной деятельности выпускника, задачами, объектами, видами его профессиональной деятельности и другим. Все вышесказанное позволяет обратить внимание на то, что праксиологические умения являются результатом реализации образовательных программ высшего профессионального образования и отражены в структуре как универсальных (общекультурных), так и профессиональных компетенций. Осмысление выше представленного материала явилось основанием для конструирования модели профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте формирования их праксиологических умений, представленной в виде «Дома» (рис. 2). Данная модель позволяет структурно и содержательно рассмотреть формирование праксиологических умений будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

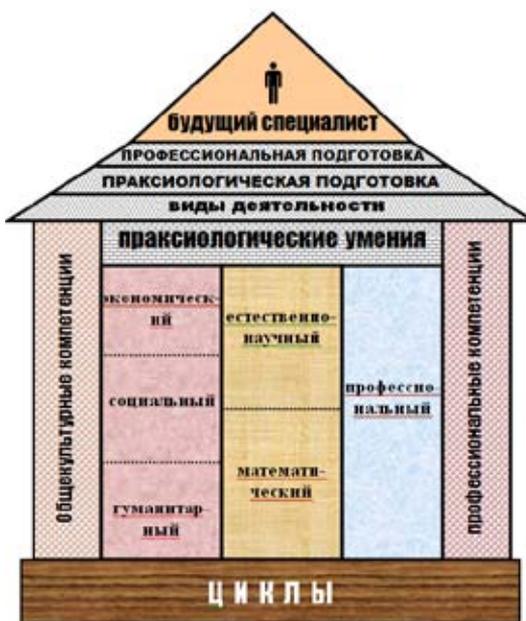


Рис. 2 Модель профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте формирования их праксиологических умений

Кратко пишем данную модель. Структуру профессиональной подготовки будущих специалистов рассмотрим на примере подготовки будущих специалистов экономического профиля. В вертикальном разрезе модель отражает содержание подготовки: общекультурные и профессиональные компетенции, которыми овладевают будущие специалисты. Горизонтальный разрез представлен тремя блоками, каждый из которых состоит из циклов (по терминологии новых образовательных стандартов): гуманитарного, социального и экономического; естественно-научного и математического; профессионального. Праксиологические умения отражают результат освоения совокупности умений (по перечисленным циклам), ведущих к организации успешной, целеустремленной деятельности в профессиональной сфере (по видам деятельности). Следовательно, праксиологические умения в структуре профессиональной деятельности определяют результативность труда, активизируют творчество будущего специалиста, рациональную систему его внутренних побуждений к активной преобразующей деятельности и другое.

Проведенный компонентный и структурный анализ системы профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе позволяет рассматривать один из ее компонентов – праксиологическую подготовку будущих специалистов, которая является результатом формирования праксиологических умений (рис. 2). Под праксиологической подготовкой будущих специалистов понимаем процесс, включающий ориентирование, уяснение и отработку умений, способствующих успешной, целеустремленной деятельности в профессиональной сфере и реализуемый за счет совокупности взаимосвязанных форм, средств, методов и приемов, необходимых для создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное и эффективное формирование данных умений.

Реализация данной совокупности форм, средств, методов и приемов осуществляется в процессе изучения соответствующего комплекса дисциплин – следующего структурного компонента системы праксиологической подготовки будущих специалистов. Учебная дисциплина рассматривается как педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, выражающая содержание той или иной науки и соответствующая деятельности по усвоению и использованию этих знаний и умений.

Дальнейшее разложение элементов праксиологической подготовки будущих специалистов обеспечивает нахождение в структуре конкретной дисциплины той основной «клеточки», которая определяет развитие конкретного умения. Это позволит понять, что является основой формирования умений в целом и праксиологических умений будущих специалистов в частности, и определить основное средство формирования данной совокупности умений. По мнению исследователей [2; 4; 6] такой «клеточкой» является «учебное задание».

Таким образом, основными структурными «единицами» в системе праксиологической подготовки будущих специалистов будут являться учебно-профессиональные задания и специально организованные учебно-профессиональные ситуации, которые направлены на уяснение и отработку праксиологических умений будущих специалистов.

В целом при описании компонентов и структуры профессиональной подготовки будущих специалистов в контексте формирования праксиологических умений, был определен состав данной системы, определены роль и значение компетентностного подхода как теоретического и практического ориентиры формирования данных умений.

Библиографический список

1. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Высшая школа, 2002. – 400 с.
2. *Ильясов И. И.* Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: пособие для преподавателей. – М.: Логос, 1994. – 208 с.
3. Большой толковый психологический словарь: около 60000 слов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 1268 с.
4. *Гиннэ С. В.* Формирование базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 22 с.
5. *Климов Е. А.* Основы психологии: учебник для вузов – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
6. *Зеер Э. Ф.* Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентированная монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.
7. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. Первая редакция. – М., 2009. – 80 с.

Полукаров Владимир Васильевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, dolight@rambler.ru, Пенза

Долженко Олег Владимирович

Соискатель научной степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, dolight@rambler.ru, Пенза

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается понятие мотивационной компетенции в системе ключевых компетенций будущих журналистов, уровни развития и ее значимость для формирования личности профессионального сотрудника СМИ. Кроме того, с использованием методики М. Рокича на примере студентов вуза оценена сформированность данной компетенции.

Ключевые слова: ключевые компетенции, журналистское образования, мотивационная компетенция, информационно-коммуникативные технологии.

Polukarov Vladimir Vasilievich

Doctor of pedagogics, professor of the chair of pedagogics in Penza state pedagogical university named after V.G. Belinsky, dolight@rambler.ru, Penza.

Dolzhenko Oleg Vladimirovich

Degree of candidate of pedagogic sciences of the chair of pedagogics in Penza state pedagogical university named after V.G. Belinsky, dolight@rambler.ru, Penza.

FORMATION AND EVALUATION OF MOTIVATING COMPETENCE OF TO-BE JOURNALISTS GETTING HIGHER EDUCATION

Abstract. The authors present the notion of motivating competence in the system of basic competences of to-be journalists, the levels of its development and its importance when forming the image of professional mass media employees. Moreover the set of M. Rokich methods employed on university students are used to evaluate the level of progress in shaping a given competence.

Keywords: key competencies, journalism education, motivational competence, information and communication technologies.

В современной России все чаще встречаются крупные компании, которые корпоративные принципы и ценности включили в модель компетенций и заботятся о том, чтобы поведение персонала соответствовало принятым установкам. Ряд организаций, напротив, разрабатывают только лишь набор ключевых компетенций сотрудника, не делая упор на особенности деятельности компании. Но и в том, и в другом случаях компетентностный подход при подборе персонала становится ключевым [2].

Обобщая достижения психолого-педагогической науки по проблеме формирования ключевых компетенций будущих специалистов, можно констатировать, что компетен-

ция – это единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью (мотивом), заданностью ситуации и должностью [5]. Закономерно, что современный журналист должен обладать рядом ключевых компетенций, ведь предметом его деятельности является решение социальных проблем посредством их освещения в общественной среде. Журналист является своеобразным посредником между источником информации (событие, человек, факт) и аудиторией (общественностью), которая способна и желает получить данную информацию. Такая роль посредника, безусловно, откладывает свои отпечатки на личность

журналиста, а именно, на его мотивацию, что должно влиять на человека, подталкивать к профессиональной деятельности.

Сверхзадача журналиста – изменение, развитие элементов общества, культуры и создание нового общественного мнения. Выполнение сверхзадачи повышает значимость творческого компонента в ключевых компетенциях журналиста [6].

Современное общество также требует от журналиста, чтобы он был специалистом-универсалом широкого профиля. При этом его профессионализм будет реализована только при гармоничном сочетании следующих компонентов:

- 1) владение основами журналистского мастерства;
- 2) готовность к творческому решению профессиональных задач;
- 3) наличие организаторских способностей в профессиональной деятельности;
- 4) приобретенный опыт творческой деятельности.

Таким образом, для реализации компетентностного подхода в процессе обучения журналистике упор делается на приобретение опыта самостоятельного решения профессиональных задач, что является смыслом образовательной деятельности будущего журналиста [3]. Причем сформировать все компетенции, необходимые для профессионально грамотной деятельности, у студента-журналиста невозможно в рамках одной образовательной программы в силу большой степени неопределенности этих компетенций, поэтому необходимо формировать и развивать как ключевые, так и профессиональные компетенции журналиста.

Ключевые компетенции можно представить в виде цепочки: «когнитивная (познавательные задачи) + операционально-технологические (орудийная основа деятельности – опосредованная и непосредственная) + мотивационные (социально-субъектные мотивы профессиональной деятельности) + этико-нравственные (саморегуляция профессиональной деятельности) + социально-политическая (решение проблем публичной сферы)» [там же, с. 17].

Рассмотрим подробнее мотивационную компетенцию, в которую включается стремление к саморазвитию; нацеленность на результат (стремление вызвать общественный

резонанс от журналистских материалов); ориентация на качество (стремление выполнять работу в соответствии с высокими стандартами качества и учетом всех принятых обязательств). Мотивационная компетенция связана с внутренней мотивацией, интересами, индивидуальным выбором личности (способность к обучению, изобретательность, навыки адаптироваться и быть мобильным, умение достигать успехов в жизни, интересы и внутренняя мотивация личности, практические способности, умения делать собственный выбор).

Таким образом, мотивационная компетенция – это совокупность умений и качеств человеческой личности, которая позволяет развиваться, искать новые пути решения, понимать причинно-следственные связи совершаемых действий, а, следовательно, определяет качество журналистского труда.

Выделяется три уровня сформированности ключевых компетенций: низкий уровень у студента – это наличие постоянных затруднений при выполнении профессионально-творческих заданий, низкая продуктивность их осмысления и решения. Студент не уверен в правильности выбора будущей профессии журналиста, пассивен в учебной, творческой и исследовательской деятельности. Средний уровень проявляется в интересе к учению, студент при минимальной поддержке овладевает профессиональными знаниями, стремится избегать неудач, способен реализовать себя в исследовательской деятельности при условии наличия внутренних и внешних стимулов. Высокий уровень характеризуется генерированием оригинальных идей и способов их воплощения, наличием потребности к творчеству. У студента ярко выражены творческие начала, проявляющиеся во всех направлениях профессиональной деятельности журналиста. Студент стремится к успеху, творчески заявляет о себе, реализует себя и свой опыт в учебной, исследовательской работе, в выполнении предлагаемых заданий [4].

Для оценки сформированности мотивационной компетенции в рамках психолого-педагогического эксперимента использовалась методика «Ценностной ориентации» М. Рокича.

Разработанная М. Рокичем методика, основана на прямом ранжировании списка

ценностей, различает два класса ценностей:

1. Терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

2. Инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Анкетирование по данной методике было проведено в ходе психолого-педагогического эксперимента среди студентов 3 курса отделения журналистики Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. В начале исследования были определены самые популярные и менее востребованные ценности среди студентов экспериментальной и контрольной групп.

Получив данные по всем ценностям, мы видим, что в терминальных ценностях экспериментальной и контрольных групп схожи. Закономерно, что среди самых популярных терминальных ценностей – здоровье и семейное счастье. Активная деятельная жизнь, интересная работа и поиск места в жизни находятся где-то в середине востребованных ценностей.

Никакой роли для большинства респондентов не играет красота природы и творческий потенциал, хотя на наш взгляд творчество и креативность как раз те ценности, которые нужны журналистам. Студенты 3 курса в начале учебного года не готовы еще максимально использовать все свои возможности и развивать способности.

Студенты на первый план ставят следующие инструментальные ценности: жизне-радостность и ответственность. Ближе к середине списку оказались такие важные для журналиста качества как широта взглядов. В инструментальных ценностях студенты также как и в терминальных ценностях эффективность в делах ставят ближе к концу списка. Также является отрицательным и то, что смелость в отстаивании взглядов и независимость остались менее популярны.

Целью нашего эксперимента являлась проверка выдвинутой гипотезы о том, что если в основу образовательного процесса студентов-журналистов положено использованием информационно-коммуникативных технологий, то это приведет к ускорению процесса формирования ключевых компетенций журналиста (в частности, мотивационной).

Одной из задач проводимого эксперимента было в процессе обучения журналистов с помощью использования ИКТ изменить выявленное ранжирование ценностей, помочь студентам осознать значимость творческого процесса, сформировать серьезное отношение к журналистскому труду, а, следовательно, сформировать более высокий уровень мотивационной компетенции. В обучении студентов-журналистов экспериментальной группы активно использовались ИКТ: была создана учебная газета, интернет-сайт, в рамках учебной дисциплины «Социология журналистики» использовалась технология проектной деятельности, которая не обходится без новых информационно-коммуникативных технологиях. В рамках нашего исследования были использованы уже имеющийся опыт внедрения информационно-коммуникативных технологий при обучении студентов на отделении «Журналистики» Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, а также внедрялись возможности применения ИКТ на различных этапах подготовки студентов.

ИКТ изначально используются как средства обучения в учебных дисциплинах «Технологии производства газеты», «Техника и технология СМИ», «Вспомогательные дисциплины». При этом акцент делается именно на использовании технологий, как главных вспомогательных средств в журналистском труде при верстке газет и создания веб-сайтов, монтаже теле и радио-передач. Следующий этап использования ИКТ – это использования их как средства коммуникации между студентом и преподавателем, создание интерактивной среды (курсы «Социология журналистики», «Психология журналистского труда», «Журналистские мастерские»). На данных дисциплинах студенты получают возможность использовать компьютерную технику для создания собственных проектов, их апробации в сети интернет, а также проведения заключительных оценочных занятий с использованием слайд-шоу. Таким образом студенты из пассивных объектов образовательного процесса превращаются в субъекты, действующие наравне с преподавателями.

Третий этап внедрения ИКТ в рамках нашего исследования – применение совре-

менной техники в деловых играх, нацеленных на формирование практических журналистских навыков (курсы «Выпуск учебных СМИ», «Основы тележурналистики»). При этом важно понимать, что на всех этапах сами средства массовой информации также выступают и предметом и предметом изучения журналистов, и средствами (являются той средой, в которой идет формирование личности будущего журналиста). В результате использование ИКТ становится дополнительным стимулом для освоения профессии журналиста.

Подтверждением положительного результата эксперимента стали результаты повторного анкетирования по методике М. Рокича. В результате, в экспериментальной группе, как и в контрольной, самой популярной ценностью осталась здоровье. Важно отметить, что такая ценность как активная деятельная жизнь, творчество и интересная работа приблизились к вершине рейтинга. Работа ранее вообще не входило даже в первую половину списка, теперь, после практических занятий, позволяющих студентам лучше осознать суть журналистского труда, именно интерес к профессиональной деятельности занял важное место. Стоит обратить внимание, что для студентов возросла ценность творческого процесса, а значит, возрос уровень мотивационной компетенции.

Данный вывод подтверждается и рейтингом инструментальных ценностей. Разница ценностей между экспериментальной и контрольной группой достаточно значительны. Студенты экспериментальной группы уже считают важными для себя не только образованность, но и смелость в отстаивании своих интересов (что важно для журналиста), независимость в принятии решений, и уже в первой половине рейтинга появляется рационализм, который у контрольной группы оказывается на 11 месте.

Безусловно, в обеих группах остаются самыми популярными общечеловеческие ценности: честность и воспитанность.

Достоверность полученных результатов определялась методом статистической обработки на основании коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Это метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями, определяется фактическая степень связи между двумя ко-

личественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента. При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,47 и менее, показателями слабой тесноты связи; значения от 0,47 до 0,6 – показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,6 и более – показателями высокой тесноты связи. Следовательно, чем больше теснота связи, тем очевидней правильность установленных изменений. В нашем случае, во всех группах ценностей коэффициент более 0,6.

Кроме того, данная методика была проведена и среди профессиональных журналистов. Ранжирование выявило важность для них общечеловеческих ценностей, а также приоритет творчества, рационализма в принятии решений и наличия воли для достижения поставленных целей. Важно, что в самые популярные ценности вошла и широта взглядом, которая столь необходима любому журналисту. Следовательно, именно преданность данным ценностям мотивирует журналистам к продуктивной творческой деятельности.

Таким образом, важно было определить, насколько ценности профессионального и творческого развития востребованы студентами на разных этапах обучения. Наш эксперимент позволил оценить уровень развития мотивационной компетенции в разрезе журналистского творчества (определить то, что подталкивает студентов овладевать профессией журналиста).

В начале эксперимента мы констатировали малую заинтересованность студентов самим творческим процессом и профессиональным ростом. А в конце эксперимента ценности интересной работы, профессионального роста и творческой реализации вошли в первую половину самых востребованных среди студентов. Но все же стоит отметить, что в экспериментальной группе творчество вошло в первую пятерку, а в контрольной оказалось ближе к середине (9 место). Среди же профессиональных журналистов главной мотивацией являются не только общечеловеческие ценности, но и стремление к самореализации.

Библиографический список

1. *Ахмадулин Е. В.* Краткий курс теории журналистики. – Р-н/Д.: ИКЦ «МарТ», 2006. – 272 с.
2. *Вещиков С., Пальчик М., Езерская К.* Ключевые компетенции руководителя // Люди дела. – 2005. – № 10. – С. 13–17.
3. *Дороцук Е. С.* Журналист и журналистская деятельность в системе публичных коммуникаций: Монография. – Казань: Казан, 2006. – 260 с.
4. *Илларионова И. А.* Формирование профессиональной компетентности журналистов в высших учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 290 с.
5. *Морозова Г. Б.* Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
6. *Корконосенко С. Г.* Основы журналистики: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 287 с.

Дудович Дарья Леонидовна

Преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Самарский государственный университет, dudovich@mail.ru, Самара

СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ КУЛЬТУРОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов – будущих культурологов. В условиях глобализации и интеграции культур возникает необходимость реализации более эффективных подходов к подготовке специалистов в области культуры. Автор указывает на необходимость формирования межкультурной компетентности, раскрывая ее структуру, для эффективной профессиональной деятельности будущих культурологов в условиях межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие; межкультурное взаимодействие; компетентность; межкультурная компетентность.

Dudovich Darya Leonidovna

Lecturer, The Dept. of Foreign Languages of Humanities Faculties Samara State University, dudovich@mail.ru, Samara

THE INTERCULTURAL COMPETENCE STRUCTURE OF THE WOULD-BE CULTURE EXPERTS

Abstract. The article deals with the problem of the would-be culture experts training. Under the conditions of globalization and culture integration the necessity of realization of more effective approaches to culture experts training has emerged. The author points out the intercultural competence formation giving the main idea of its definition. This competence can give much favor for professional activity in intercultural interaction

Keywords: interaction; intercultural interaction; competence; intercultural competence.

Современные тенденции развития мирового поликультурного пространства актуализируют проблемы интеграции личности в систему мировой и национальной культур. В современных условиях глобализации и интеграции культур государство ориентирует российские университеты не только на профессиональную подготовку, но и на развитие культуры личности, готовой к самостоятельной деятельности в новой поликультурной среде, к активному взаимодействию с представителями других культур на основе терпимости и миролюбия. После подписания Россией Болонской декларации активизировалась академическая мобильность студентов и преподавателей, все большее число университетов приобретает интернациональный характер, интегрирующий в международные и межгосударственные контакты. Отсюда и усилившийся в современной науке интерес к процессу взаимодействия и взаимовлияния.

Об актуальности роли образования в подготовке молодого поколения к межкультурному взаимодействию говорится в Законе Российской Федерации «Об образовании» и отмечается, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, вне зависимости от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, а также способствовать формированию общечеловеческих качеств личности будущего специалиста на основе усвоения универсальных ценностей мировой культуры [3].

Коренные преобразования, происходящие в мире, глобализация, социально – экономические реформы выдвинули в качестве первостепенной проблемы подготовку высококвалифицированных специалистов в области культуры, обладающих творческим и интеллектуальным потенциалом. По мнению исследователей (В. В. Сафонова, Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин) сегодня в сфере

культуры требуется широко образованный специалист, обладающий творческим потенциалом; организаторскими способностями, знанием и умением межличностного общения; умением прогнозировать и моделировать ситуацию, способностью принимать неординарные и ответственные решения в ситуации неопределенности[7].

Ориентиром такого пересмотра приоритетов образования является подготовка студентов – будущих культурологов, обладающих высокой профессиональной и индивидуальной культурой, способных находить и принимать решения в условиях межкультурного взаимодействия. Достижение этой цели требует разработки методологических основ, поиска и внедрения инновационных образовательных технологий подготовки студентов – будущих культурологов, которые будут осуществлять профессиональную деятельность в контексте диалога культур.

Культуролог – это специалист в области мировой культуры, имеющий фундаментальное гуманитарное образование, прекрасно разбирающийся в современных политических, экономических, социальных процессах, опираясь при этом на самые разнообразные области знания. Специалисты такого рода крайне необходимы в многонациональных и поликонфессиональных странах, каковой является и Россия. Знание особенностей национальных культур, восприятие всех культур как равноценных и уникальных является наиболее адекватным средством гармонизации этнокультурных и межконфессиональных отношений, позволяет предупреждать межнациональные и межконфессиональные конфликты.

Рассмотрев виды межкультурного взаимодействия (взаимодополнение, активный обмен, интеграция, синтез), пришли к выводу, что виды межкультурного взаимодействия взаимодействуют с компонентами межкультурной компетентности. Таким образом, в сегодняшних условиях развития нашего государства, в интересах повышения подготовки культурологов к профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, необходимо формировать межкультурную компетентность.

Межкультурная компетентность подразумевает способность человека жить и успешно осуществлять профессиональную

деятельность в межкультурном контексте, в поликультурном мире, в условиях другой культуры (А. В. Новицкая). Межкультурная компетентность предполагает обязательное наличие широко круга специальных знаний, обеспечивающих положительное отношение к языку и культуре других народов, осознание ценностей своей и иной культуры, сходств и различий между ними; а также способности участников эффективно включаться в межкультурное взаимодействие.

Результаты исследований позволили сделать вывод о том, что межкультурная компетентность – это интегративное свойство личности, представляющее собой систему взаимосвязанных компонентов. Компоненты межкультурной компетентности выделяются на основе идей личностно-деятельностного подхода Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Таким образом, на основе существующих в научной литературе определений понятия «межкультурная компетентность», специфики профессиональной деятельности культурологов и видов межкультурного взаимодействия, лежащих в основе профессиональной деятельности будущего культуролога, будем рассматривать «межкультурную компетентность студентов – будущих культурологов» как интегративное свойство личности, системообразующее когнитивный, деятельностный, стратегический и рефлексивный компоненты, доминирующие показатели которых свидетельствуют об умении осуществлять межкультурное взаимодействие.

Показатели компонентов межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов были определены на основе анализа квалификационных характеристик, представленных в государственном образовательном стандарте по специальности «Культурология» [1].

Когнитивный компонент межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов включает знания о культурных ценностях, присущих своей и изучаемой культурам; знания фактов о культуре; знания норм социального и личностного взаимодействия, которые служат основой для формирования умений, необходимых для выполнения профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия; знания паралингвистических средств обще-

ния; знания путей предупреждения межкультурных конфликтов.

Деятельностный компонент межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов обусловлен наличием умений и включает следующие показатели: умение участвовать в различных ситуациях межкультурного взаимодействия и выступать посредником между представителями различных культур; умение строить высказывания как единицы речи и общения; умение использовать социолингвистические средства.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности будущим культурологам необходимо обладать вербальными, учебными и исследовательскими стратегиями, что представлено в стратегическом компоненте межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов.

Рефлексивный компонент межкультурной компетентности включает аналитические и оценочно-информационные умения; умение анализировать собственную профессиональную деятельность (самокритичность, самоконтроль, самооценка), вносить соответствующие изменения в процесс взаимодействия с представителями различных этнических групп; толерантное отношение к представителям иной культуры; умение соотносить культурные события в родной и изучаемой культуре; умение интерпретировать документ или событие другой культуры.

Таким образом, выделение показателей компонентов межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов позволяет определить необходимые научно-практические направления для разработки содержания обеспечения формирования межкультурной компетентности в вузе.

Поиск средств формирования межкультурной компетентности показал, что одним из возможных средств является иностранный язык. Понятие «средство» в данном контексте определяется нами как идеальный объект, который используется для освоения знаний, формирования познавательной и практической деятельности. Иностранный язык как одна из учебных дисциплин в неязыковом вузе является предметом изучения и средством познания. В отличие от других учебных предметов, иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Так, если другими

учебными предметами студент овладевает посредством языка как инструмента, орудия, то при овладении самим иностранным языком, возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних более легких средств и способов для решения с их помощью задач освоения более сложных [4, с. 112–114.]. Таким образом, возникает возможность оценивать иностранный язык как средство профессионального развития студента, которое имеет специфические языковые возможности – языковые средства. Иностранный язык, обладая развивающим, профессионально обогащающим потенциалом, представляет дополнительный ресурс формирования межкультурной компетентности будущих культурологов.

Для формирования показателей рефлексивного компонента межкультурной компетентности считаем целесообразным проведение игр на психотехнику. Игры на психотехнику способствуют развитию умений определять и регулировать эмоциональное состояние партнёров по взаимодействию; управлять собой; снятию психологических барьеров, психической и физической напряжённости в процессе взаимодействия; концентрации, устойчивости и распределению внимания; становлению техники саморегуляции и самообладания. Игры на психотехнику развивают способность анализировать поведение окружающих и своё собственное, что в итоге способствует эффективному межкультурному взаимодействию. В нашем исследовании выделено три вида игр на психотехнику: игры на регуляцию и саморегуляцию эмоционального состояния партнёров по взаимодействию; игры на достижение взаимопонимания; игры на анализ поведения партнёров по взаимодействию [2, с. 101–102].

Формирование показателей деятельностного компонента межкультурной компетентности происходит путем применения деловых и ролевых игр на занятиях иностранного языка. Цель деловых игр заключается в развитии профессиональных умений, необходимых для профессионального взаимодействия, так как игры являются моделью профессиональной деятельности. В процессе ролевой игры вырабатываются навыки межличностного общения, а также развиваются личностные качества, необхо-

димые для адекватного функционирования в качестве профессионала [6].

К учебным стратегиям относят: **когнитивные стратегии** – сравнение и классификация фактов, критическая оценка, соотнесение с имеющимся опытом, выстраивание доказательства, аргументация; компенсаторные стратегии – лингвистическая догадка, использование синонимов, перифраз, уклонение от использования языковых явлений, в правильности которых не уверен, поиск и использование разнообразных опор. Все эти приемы помогают студенту не только справиться с поставленной задачей, но и в дальнейшем используются им как определенный алгоритм самостоятельной работы с информацией. Для формирования учебных стратегий применяем метод «интеллект – карта» (картирование мышления) на занятиях иностранного языка. Цель данного метода помочь справиться с потоком информации, научиться управлять им и структурировать его [6]. Исследовательская стратегия – это последовательность внутренних мыслительных операций и внешних действий, направленных на реализацию исследовательского результата [5]. К исследовательским стратегиям относят **информационные стратегии** – поиск и выделение информации; отделение главной информации от второстепенной; выделение информации в подтверждение. Исследовательские стратегии формируем методом «инцидента», цель которого – поиск информации для работы самим обучаемым и обучение его поиску необходимой информации, ее сбору, систематизации и анализу, логически правильному изложению материала, подготовке презентаций. Вербальные стратегии включают в себя совокупность личностных качеств коммуникатора, ораторское искусство, культура речи, его знания основ психологии аудитории, умение определить близкие ей ценности, а также руководствоваться необходимыми правилами составления и передачи информации для вербального воздействия на аудиторию. Для формирования вербальных стратегий используем тренинг профессионально-ориентированной риторики на занятиях английского языка, в процессе которого отрабатываются коммуникативные навыки – точно выражать свои мысли; аргументировано высказывать точку зрения,

развиваются презентационные умения и навыки по представлению информации; вырабатывается уверенность в себе и в своих силах; формируются устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации при решении комплексных проблем; формируются интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнерами[5].

Формирование показателей когнитивного компонента отражается в использовании метода диалогических и монологических высказываний (Д. Шейлз), ориентированных на получение знаний культурных ценностей, норм общения, фактов культуры (П. Б. Гурвич). В рамках невербального тренинга изучаются паралингвистические средства, формируется выразительность и воздейственность речи, коммуникативно-значимые неязыковые сигналы речи, необходимые будущему культурологу для взаимодействия с представителями других культур. Содержание предмета иностранный язык направлено на формирование межкультурной компетентности студентов – будущих культурологов, связанной с профессиональной деятельностью в условиях межкультурного взаимодействия.

Формирование межкультурной компетентности средствами иностранного языка позволит улучшить подготовку студентов – будущих культурологов к эффективному выполнению профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: специальность 033000 «Культурология». – М.: Государственный комитет РФ по высшему образованию, 2010. – 29 с.
2. *Иванова Т. С.* Психотехнические игры как средство воспитания внимания юных теннисистов // Сборник трудов ученых РГАФК. – М.: Б.и., 2000. – С. 101–102.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Б.и., 2002. – 28 с.
4. *Кунанбаева С. С.* Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы, 2005. – С. 112–114.
5. *Никандров В. В.* Вербально-коммуникативные методы в психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 84 с.

6. *Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.

7. *Сафонова В. В.* Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – с. 148.

Локтюшина Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета, lealok@gmail.com, Волгоград

ЕДИНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию современных подходов к проектированию профессионального образования с включенным языковым опытом. Особое внимание автором статьи уделено обоснованию необходимости одновременного освоения языкового и профессионального опыта в процессе иноязычной подготовки в вузе. В статье представлена модель учебного курса иностранного языка, в котором приоритетное место отводится профессиональному компоненту в системе иноязычной подготовки специалиста.

Ключевые слова: иноязычное образование в вузе, интегрированная профессиональная иноязычная компетентность, специфика профессиональной среды, профессиональный и языковой опыт, система профессионально-языковых ситуаций.

Loktyushina Elena Alexandrovna

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of Foreign Languages Chair of Volgograd State Social-Pedagogical University, lealok@gmail.com, Volgograd

THE UNITY OF FORMING PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCE AS THE BASIS OF PROJECTING THE SYSTEM OF SPECIALISTS TRAINING

Abstract. The article is devoted to the research of modern approaches to projecting professional education with the professional experience involved. The author pays special attention to the necessity of simultaneous mastering of language and professional experience in the process of foreign languages training in higher educational institutions. The article presents the model of a training course in which the priority is given to the professional component in the system of foreign languages training.

Keywords: foreign languages training, integrated professional and linguistic competence, peculiarity of professional field, professional and language experience, the system of professional and language situations.

В настоящее время ощущается острая потребность в разработке программ подготовки специалиста, способного к решению профессиональных задач на основе реализации профессиональной иноязычной компетентности в ситуациях, когда решение профессиональной задачи на уровне мировых стандартов качества профессиональной деятельности невозможно без использования иностранного языка, открывающего доступ к мировым информационным базам.

Тем не менее, обучение языку в духе традиционной «профессиональной направленности» не достигает ожидаемой цели, уровень профессиональной иноязычной компетентности выпускников продолжает

оставаться весьма невысоким, а на рынке труда ощущается острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессиональной деятельности [1].

В соответствии с ФГОС третьего поколения к вузовским программам по иностранному языку предъявляется ряд требований, отражающих суть компетентностного подхода:

- ориентация на *результативную* составляющую учебного процесса;
- описание *совокупности компетенций*, обеспечивающих успешное межкультурное профессиональное общение;
- формирование компетенций, релевантных для общения в условиях *реальной ком-*

муникации;

– соотнесенность коммуникативных умений с общепризнанными *уровнями владения* иностранным языком;

– соответствие *содержания* обучения современной образовательной траектории;

– соучастие *преподавателей и студентов в планировании и оценке* достигнутых результатов;

– делегирование *студентам* задач организации совместной учебной деятельности [2, с. 5].

Эти требования могут быть успешно реализованы за счет внедрения комплекса мер, призванных приблизить языковое образование к реалиям сегодняшнего дня и привязать его к требованиям рынка труда. Для этого необходимо: построение образовательного процесса на основе анализа потребностей общества и работодателей; разработку компетентностной модели выпускника по направлениям специализации и с учетом международных норм профессиональной коммуникации; разработку программы по специальностям с учетом области, объектов, видов профессиональной деятельности, комплекса профессиональных задач, которые можно и нужно решать, используя иноязычную компетенцию; использование подхода CEFR (“can-do” statements) «I can» / Intended Learners Outcomes; разработку содержания и формы итогового контроля в соответствии с дескрипторами уровней владения языком по CEFR.

Для осуществления этих мер, разработчики учебных программ по иностранному языку для неспециальных факультетов должны будут ответить на ряд вопросов:

1) Что ожидают работодатели от будущих специалистов?

2) Какие компетенции определяют профессиональную пригодность специалиста данного профиля?

3) Какими навыками он должен владеть в рамках данных компетенций?

4) Каковы основные требования к учебным программам, чтобы они могли обеспечивать достижение поставленных целей?

5) Какие виды учебной деятельности следует задействовать, чтобы сформировать необходимые компетенции?

Говоря о целях языковой подготовки в системе высшего профессионального обра-

зования, следует помнить, что они определяются системой задач, которые предстоит решать специалистам в процессе их профессиональной деятельности и заключаются в формировании интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста в единстве всех ее компонентов через освоение профессионального и языкового опыта в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Реализация целей осуществляется, в свою очередь, через содержание образования, которое призвано обеспечить: соответствующий мировому уровень общей и профессиональной культуры; интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Культура понимается сегодня как обобщенное цивилизованное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Это и опыт, и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношение людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам [3, с. 6]. Содержание образования нового типа, нацеленного на формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, складывается из опыта профессиональной деятельности, освоение которого происходит в процессе овладения предметно-деятельностной стороной специальных дисциплин, и языкового опыта, приобретаемого на основе межкультурного взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, протекающих в форме рефлексии, творчества и саморазвития.

Достижение запланированных результатов возможно только при построении целостной дидактической системы, включающей в себя целевые, содержательные и процессуальные компоненты.

Дидактическая система как понятие педагогической действительности представляет собой управляемую, развивающуюся целостность, множество людей, взаимодействующих друг с другом в дидактическом процессе и совершающих действия по отношению к объекту познания (умственные, познавательные действия) [4, с. 22].

Дидактическая система формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста, разработанная и внедренная на кафедре иностранных языков ВГСПУ, представляет

собой совокупность дидактических средств, которая выстраивается в соответствии с логикой качественных изменений в характеристиках формируемого вида компетентности и предполагает в качестве этапов: (1) овладение понятийным аппаратом будущей профессии и формирование иноязычных образов изучаемых явлений; (2) овладение способами функционирования в иноязычной среде на уровне имитации основных видов профессиональной деятельности; (3) ценностно-смысловая интеграция языкового опыта в структуру профессиональной деятельности с ориентацией на приоритетность функционального аспекта иноязычной деятельности в профессиональном контексте.

Каждый этап характеризуется конкретными целями, собственным содержанием, задействованием определенных психологических механизмов речевой деятельности, формами организации учебного процесса, технологиями и методами вовлечения студентов в учебную деятельность для достижения поставленных целей, критериями результативности.

Целью первого этапа явилось достижение уровня сформированности интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, при котором первокурсники осознают свою принадлежность к области избранной профессии через знакомство с типами современных организаций, их структурой, наименованием и распределением должностных обязанностей, овладение определенными формами деятельности и знакомство с особенностями функционирования организации в различных культурных средах.

Разработанная на основе проблемно-деятельностной, контекстной и модульной технологий, технология *триединой деятельности* (в каждом модуле в определенном контексте предлагается проблема, для решения которой необходимо предпринять набор определенных действий) позволяет на каждом этапе через систему ситуаций приблизить студентов к овладению суммой компетенций, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности.

Единицей работы студента становится «профессиональноподобное» предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций и приведение

их к виду, составляющему разрешение проблемы, решение задачи, реализацию той или иной должностной функции [5, с. 63].

Каждая ситуация имеет два аспекта: собственно экономическое решение и языковое решение профессиональной задачи. Экономический аспект представляет собой профессиональную задачу, связанную с поиском рационального решения проблемы. Языковой аспект проблемы связан с актуализацией сформированного у специалиста языкового мышления, посредством которого решаемая задача представляется как ценность, связанная с культурой профессиональной деятельности. Система ситуаций обеспечивает последовательное овладение студентами целостной профессиональной иноязычной деятельностью как интегрированного вида опыта.

Так в рамках первого модуля студенты вовлекаются в *ситуации первичного погружения в мир профессии*, где они на основе полученных представлений о типах современных организаций, разрабатывают модель собственной компании, определяя сферу ее деятельности, структуру организации, кадровый состав.

На первом этапе формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности в ситуациях первичного погружения в мир профессии происходит активизация социально-психологических механизмов ее становления, а именно, происходит *осознания социальной значимости* профессиональной деятельности, которое можно рассматривать как удовлетворение потребности в познании и профессиональном росте через осваивание пласта культуры, через смыслотворчество, через поиск мотива своей деятельности. Это происходит только при условии *коллективной деятельности в пространстве межсубъектного взаимодействия*.

По завершению каждого этапа преподавателю предстоит оценить, насколько достигнуты поставленные цели, и на каком уровне сформированности (предпороговый, пороговый, продвинутый) находится интегрированная профессиональная иноязычная компетентность (ИППК).

Целью второго этапа формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности, а именно, овладение

способами функционирования в иноязычной среде на уровне имитации основных видов профессиональной деятельности, является знакомство с основами предпринимательской деятельности и развитие способности выполнять определенные функции в соответствии со спецификой профессиональной среды.

На этом этапе студенты погружаются в *имитационно-деятельностные ситуации*. Студентам предстоит понять, из чего складывается предпринимательская деятельность, какие существуют формы владения бизнесом, какие шаги следует предпринять для начала своего дела, как осуществить его финансирование. В рамках тематического содержания этого модуля студенты овладевают такими речеповеденческими стратегиями как ведение *small talk*, обсуждение и соглашение по вопросу места и времени деловых встреч, внесение деловых предложений, их принятие или отказ, обсуждение условий деловых сделок.

На этом этапе происходит более интенсивное задействование психологических механизмов речемыслительной деятельности. Кратковременная память необходима для работы с различными источниками информации при переводах научной литературы, а также для варьирования своего коммуникативного поведения в ситуациях, требующих быстроты принятия решений (в дискуссиях и при работе с кейсами).

Третий этап формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности обозначен нами, как ценностно-смысловая интеграция языкового опыта в структуру профессиональной деятельности с ориентацией на приоритетность функционального аспекта иноязычной деятельности в профессиональном контексте.

Цель этого этапа сформировать у будущих специалистов способность и готовность успешно функционировать в сфере профессиональной деятельности, решать профессиональные задачи, непрерывно повышать свой образовательный уровень на основе умений использовать иностранный язык как средство достижения поставленных целей и профессионального роста.

Ведущий вид ситуаций профессионального развития на этом этапе – это *ситуации создания продукта*.

На этом этапе студенты обладают уже достаточной степенью сформированности профессиональных навыков и языковых умений, владеют определенным арсеналом знаний, приобретенных на занятиях по специальным дисциплинам, чтобы самостоятельно планировать и выстраивать коммуникацию с учетом поставленных целей и отобранного языкового материала. Студенты вовлекаются в такие сложные виды деятельности, как разработка рекламного текста и презентация продукта, составление и ведение деловой документации, анализ и оценка причинно-следственных связей происходящих явлений и событий в экономике и обществе.

Происходит усложнение функционирования психологических механизмов речевой деятельности. Активизируется оперативная память, связанная с сознательной постановкой и решением задачи на запоминание. Оперативная память включается в процесс речепорождения при конструировании реплик в диалогах в соответствии с выбранной тактикой беседы, участвует в компенсации проблем, связанных в несовершенной степени владения языком за счет оперативного использования хранящейся в сознании информации. Результатом задействования творческого мышления является новый опыт, приобретаемый через овладение набором действий и поиска новых путей решения проблемы. Особую роль приобретает воображение, как репродуктивное, так и продуктивное, связанное с конструированием на базе имеющегося опыта новых образов. Кроме того, развитое творческое продуктивное воображение дает студентам возможность прогнозирования вариантов развития ситуации в контексте профессиональной деятельности, а, следовательно, позволяет спланировать стратегию и тактику общения, влиять на коммуникативное поведение партнера.

Каждому уровню формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности соответствуют определенные формы организации учебной деятельности: от индивидуального контроля выполнения отдельных заданий до публичных выступлений и написания эссе. Ниже в таблице представлена система формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности.

Система формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности

| | | | |
|--|--|---|--|
| Этапы | Овладение понятийным аппаратом | Овладение способами функционирования в иноязычной среде | Интеграция языкового опыта в структуру профессиональной деятельности |
| Цель | Осознание своей принадлежности к области избранной профессии | Развитие способности выполнять определенные функции в соответствии со спецификой профессиональной среды | Формирование способности и готовности к решению профессиональных задач с использованием иностранного языка |
| Содержание | Модуль «Компания» | Модуль «Предпринимательство» | Модуль «5М экономики» |
| Ситуации | Первичное погружение в мир профессии | Имитационно-деятельностные ситуации | Ситуации создания продукта |
| Формы организации учебной деятельности | Индивидуальная, групповая, парная работа, проекты | Индивидуальная, групповая, парная работа, кейс-метод, дискуссии, мини-сочинения, работа с литературой по специальности (научно-технический перевод) | Публичные выступления, дискуссии, интервью, ролевые игры, создание профессиональной документации, написание эссе, реферативный перевод |
| Психолого-педагогические механизмы | Осознание значимости будущей профессии, активизация основных психических процессов: памяти, Воображения, внимания, мышления. | Задействование психологических механизмов речемыслительной деятельности, формирование умений внешнего высказывания | Активизация оперативной памяти, развитие творческого мышления, продуктивного и репродуктивного воображения |
| Уровни сформированности ИПИК (предпороговый, пороговый, продвинутый) | Уровень формальной учебной деятельности | Уровень учета профессионального контекста иноязычной деятельности | Сформированная компетентность в решении профессиональных задач через использование иностранного языка в своей деятельности |
| Роль преподавателя | Учитель, помогающий повысить образовательный уровень | Инструктор, корректирующий и направляющий процесс формирования компетенций | Тренер (консультант), создающий условия для совершенствования речеведческих стратегий и тактик |

Проектирование процесса преподавания иностранного языка в вузе с позиции компетентного подхода обуславливает изменение требований к профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Именно от его профессионализма и знаний психолого-педагогических механизмов формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности зависит выбор наиболее оптимальной педагогической технологии, призванной обеспечить достижение конкретного прогнозируемого результата. В зависимости от этапов формируемого качества изменяется роль и функции преподавателя иностранного языка: от обычного учителя до тренера-консультанта.

Для разработки критериев сформированности интегрированной профессиональной иноязычной компетентности специалиста мы пользовались описанием профессиональных компетенций (ПК), приведенных в стандартах третьего поколения для экономических специальностей и описанием языковых компетенций, прописанных CEFR. В качестве основы для определения степени сформированности интегрированной профессиональной иноязычной компетентности мы использовали принцип “I can” («Я могу»), лежащий в основе уровней CEFR.

Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность, как личностное

новообразование, свидетельствует о том, что область будущей профессии, как некой сферы бытия, воспринимается субъектом как собственная, что студентом освоен набор апробированных в собственном опыте способов решения задач, входящих в структуру компетентности, что осуществляется непрерывный самоконтроль собственных действий на основе образцов и критериев эффективности.

Библиографический список

1. *Арефьев А. Л.* Зарубежные стажировки: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 144–158.
2. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 5.
3. *Гальскова Н. Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
4. *Коротков А. М.* Теоретико-методическая система подготовки учащихся к обучению в компьютерной среде: дис. ... д-ра. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 336 с.
5. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 года. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

УДК: 378.1; 316.444.5

Мищенко Владимир Александрович

Канд. пед. наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет», доцент, vam@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск

Тенюнина Инна Александровна

Аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», tenyunina_inna@mail.ru, Ишим

Беловолова Светлана Павловна

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Жданок Александр Иванович

Доктор физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа и методики преподавания математики Туvinского государственного университета, zhdanok@inbox.ru, Кызыл

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлен анализ основных условий, способствующих формированию профессиональной мобильности. Дана характеристика особенностей данного процесса у студентов вуза.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, студенты вуза

Mishenko Vladimir Aleksandrovich

Candidate of pedagogics, dozent, H-MSU, vam@ugrasu.ru, Hanti-Mansiesk

Tenyunina Irina Aleksandrovna

Graduate student, departament of pedagogy, Ishim sste pedagogical insritut named after P. P. Yershov, tenyunina_inna@mail.ru, Ishim

Belovolova Svetlana Pavlovna

Doctor of pedagogics, professor NGPU, NVIMVD of Russia, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

Zhdanok Alexander Ivanovich

Doctor of Physicomathematical Sciences, Professor of the Department Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics Tuvan State University, zhdanok@inbox.ru, Kyzyl

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL MOBILITY

Abstract. In article the analysis of the main conditions promoting formation of professional mobility is presented. The characteristic of features of this process at students of higher education institution is given.

Keywords: mobility, professional mobility, students of higher education institution

Одним из способов конструирования целостного педагогического процесса, способствующего формированию профессиональной мобильности у студентов вузов, является определение педагогических условий организации такого процесса. Разумеется, и этому подходу присущи свои недостатки. К ним можно отнести, например, отсутствие общих подходов к определению педагогиче-

ских условий, включение или не включение в этот комплекс психологических, финансовых и административных и иных составляющих.

Вместе с тем, применительно к тематике настоящей статьи, преимущества использования понятия «педагогические условия» определяется, в первую очередь, возможностью использования различных подходов к определению специальных психолого-педа-

гогических условий формирования у студентов отдельных компонентов профессиональной мобильности.

Само понятие «педагогические условия» в последние десятилетия нашло достаточно широкое распространение в научной литературе применительно к самым различным областям педагогики. Вместе с тем, оно до сих пор не получило однозначного и общепринятого определения. Это обусловлено, на наш взгляд, следующими причинами. Во-первых, однозначного определения не имеет и само понятие «условия». Во-вторых, разные трактовки этого понятия зачастую связаны с тем, что некоторые авторы рассматривают лишь отдельные компоненты этого достаточно сложного феномена. В-третьих, педагогические условия - явление динамическое. Его содержание в процессе развития педагогики в целом менялось не только количественно, но и качественно. Это происходило, главным образом, за счет развития и совершенствования философии образования и появления в ней принципиально новых теорий.

В современной научной литературе существуют различные толкования понятия «условия»: краткие и более пространные. Не останавливаясь подобно на этой проблеме, отметим только, что в настоящей статье под условиями будет пониматься совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Что же касается собственно «педагогических условий», то «педагогические условия», Н. М. Яковлева [14] понимала как совокупность мер в образовательном процессе, которые должны обеспечить достижение студентами необходимого уровня знаний, умений и навыков. Подобное определение было напрямую связано с педагогической парадигмой «знания, умения, навыки», которая доминировала в отечественной педагогике до начала 90-х гг. XX в. Необходимо отметить, что и в последние годы подобная парадигма часто служит базисом для определения комплекса педагогических условий или его отдельных элементов.

Однако впоследствии, в том числе и под влиянием появления в педагогике высшей школы новых подходов к образованию, в первую очередь, гуманистического и личностно-ориентированного подходов к об-

разованию, определение понятия педагогические условия претерпело некоторые изменения. Так, вместо понятия просто «педагогические условия» все чаще стало использоваться понятие «психолого-педагогические условия» или «психологические условия» [9]. Вместе с тем, некоторые авторы сохраняют традиционное определение «педагогические условия», но включают в них определенные психологические компоненты. Подобный подход будет использован и в настоящей работе, поскольку формирование профессиональной мобильности - это целостный педагогический процесс, в котором формирование соответствующих чисто психологических качеств и умений играет очень важную роль.

Вместе с тем, в последнее десятилетие стала наблюдаться тенденция к неоправданному, на наш взгляд, расширению содержания понятия «педагогические условия». В них иногда включают методологическое, организационно-управленческое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение процесса обучения студентов. Мы полагаем, что подобный подход не является универсальным, поскольку выполнение всех этих «условий» зависит от особенностей и возможностей конкретного высшего учебного заведения и учитывает специфику получаемого в нем образования. Необходимо отметить и еще один, интересный и сравнительно редко встречающийся подход к определению структуры педагогических условий. Э. Р. Саитбаева [9] при выявлении психолого-педагогических условий формирования профессионального самоопределения педагогов делит условия на «объективные» и «субъективные». При этом последние связаны с некоторыми личностными особенностями преподавателей, их способностями оказывать личностную психологическую поддержку студентам в процессе формирования у них каких-либо профессионально-значимых психологических качеств.

Мы полагаем, что в некоторых случаях выделение «субъективных» (т. е. связанных с особенностями личности и уровнем профессионального мастерства специалистов) психолого-педагогических условий может оправдать себя. К подобным ситуациям можно отнести, например, какие-либо частные педагогические условия, обеспечивающие

выработку у студентов некоторых особых профессионально-психологических умений и навыков. Однако включать такие «субъективные» условия в состав общих педагогических условий подготовки студентов к различным видам профессиональной деятельности нам представляется нецелесообразным.

Рассмотренные выше разные способы определения педагогических условий, необходимых для эффективного проведения различных учебных занятий и формирования у студентов готовности к профессиональной деятельности того или иного рода, показывают, что в современной отечественной научно-педагогической литературе не существует общепринятого определения понятия «педагогические условия». Оно может использоваться в широком и узком смыслах и включать в себя: только чисто педагогические компоненты; комплекс взаимодополняющих педагогических и психологических элементов; элементы, отражающие административную, кадровую, материальную и финансовую стороны организации педагогического процесса. В отношении тематики настоящей статьи наиболее целесообразным при определении педагогических условий формирования у студентов вузов элементов профессиональной мобильности представляется включить в них комплекс тесно связанных друг с другом психолого-педагогических компонентов, а также некоторые организационные условия, связанные с характером учебной практики и организации взаимодействия вуза и самих студентов с потенциальными работодателями.

Исходя из вышесказанного, в целом педагогические условия формирования у студентов вузов первичной профессиональной мобильности можно определить как совокупность обстоятельств (объектов и мер) образовательного процесса, а также некоторых значимых внутренних особенностей личности студентов, от развития и реализации которых зависит выработка у них в процессе обучения в вузе первичной профессиональной мобильности. Эти педагогические условия в таком случае выступают необходимым компонентом процесса направленной выработки у студентов элементов их профессиональной мобильности.

Следующим важным аспектом настоящей статьи является определение оснований для

выделения искомых педагогических условий.

На основе анализа совокупности факторов, направленного формирования профессиональной мобильности в период получения студентами вузов образования, в качестве таких оснований можно назвать:

- комплексный характер самого феномена профессиональной мобильности, имеющий свою социологическую, психологическую и педагогическую составляющие, которые проявляются в совокупном взаимодействии;

- необходимость изучения интегративных специальных курсов, включающих в себя основы различных научных знаний [5; 7];

- особенности практики формирования профессиональной мобильности у студентов, которая включает в себя обеспечение значительного количества тренинговых занятий, выработку у студентов личностных психологических качеств и организацию их связи с реальными предприятиями и организациями - потенциальными работодателями;
- накопленный опыт теоретического осмысления и практической реализации различных способов формирования элементов профессиональной мобильности у будущих специалистов во время их обучения в вузах [5; 7; 15].

Ключевыми положениями каждого из выделенных оснований определения педагогических условий формирования профессиональной мобильности можно считать:

- 1) С одной стороны, потенциальную возможность получения студентами во время их обучения в вузах соответствующих общих и специальных знаний, которые в будущем помогут им быстро овладевать различными новыми профессиями и специальностями. С другой стороны, - такую же возможность развития у студентов определенных значимых личностных качеств и коммуникативных умений и навыков, которые смогут повысить психологическую готовность выпускников вузов к смене профессии или специальности.

- 2) Специфику содержания разнообразных интегрированных курсов, которая обеспечивает не только быстрое овладение знаниями в различных областях разных профессий, но и способствует осмыслению взаимосвязи между разными науками.

- 3) Необходимость проведения самых разнообразных групповых психологических

тренингов, преимущественно в форме деловых игр, посредством которых формируются необходимые для профессионально мобильного специалиста личностные психологические качества и навыки.

4) Самостоятельную научно-исследовательскую деятельность студентов, в процессе которой у них не только формируются навыки и умения к самостоятельной работе, но и развивается уверенность в своих силах и самостоятельность.

5) Инновационный подход к организации производственной практики, в процессе которой студенты не только будут выполнять какие-либо задания, и знакомиться с работой предприятия или организации, но и выбирать совместно с руководством вуза и предприятия свое потенциальное место работы.

6) Уже наработанные в современной педагогической науке варианты различных подходов к формированию профессиональной мобильности у студентов вузов в период их обучения. К ним можно, например, отнести:

- профессиональная ориентация студентов (В. В. Власов, Е. В. Конева, Е. А. Кузьмина, Н. А. Ямщикова и др.);

- формирование у студентов профессионального самоопределения (Б. Н. Пойзнер);

- включение в учебные программы интегрированных спецкурсов с элементами экономических, юридических и психологических знаний (А. Б. Довейко, Н. М. Зверева, Б. М. Игошев, Г. А. Лукичев и др.);

- развитие у студентов соответствующих психологических качеств и их психолого-педагогическая поддержка (Б. М. Игошев, В. И. Шаповалов и др.);

- организация в вузах студенческих научных исследований, связанных с потребностями конкретных предприятий (И. В. Сидорова и др.);

- внедрение в программы профильных вузов соответствующего опережающего образования (Л. В. Горюнова и др.), а также целый ряд других исследований по проблемам формирования профессиональной мобильности у студентов.

Таким образом, с учетом названных выше оснований, в качестве педагогических условий формирования профессиональной мобильности у студентов в период их обучения в вузах были выделены следующие:

1. Диагностирование профессиональной ориентации абитуриентов, их профессио-

нальное ориентирование в период обучения, что позволяет формировать некоторые элементы рефлексивно-оценочного компонента профессиональной мобильности.

2. Разработка и включение в программы обучения интегрированных спецкурсов двух типов: связанных с общим профилем конкретного вуза и включающих в себя основы юридических, экономических и психологических знаний вне зависимости от профиля вузов. Это способствует формированию когнитивно-компетентного компонента профессиональной мобильности, и отчасти, за счет включения в интегрированные курсы элементов психологии, - элементов ее общеличного компонента.

3. Организация психолого-педагогической поддержки студентов, направленная на развитие у них, во-первых, значимых для формирования профессиональной мобильности личностных психологических качеств и, во-вторых, на выработку коммуникативных умений и навыков. Это связано с формированием элементов общеличного компонента профессиональной мобильности.

4. Организация в вузах научно-прикладных исследований с участием студентов, направленных на выполнение конкретных заданий предприятий и организаций, что способствует формированию когнитивно-компетентного и, отчасти, рефлексивно-оценочного компонентов профессиональной мобильности.

5. Внедрение в учебную программу вузов элементов опережающего образования с учетом профиля вуза и определения наиболее перспективных направлений развития различных технологий, что связано с выработкой элементов когнитивно-компетентного компонента профессиональной мобильности.

6. Организация учебной практики студентов на предприятиях и организациях таким образом, чтобы студенты могли ознакомиться не только с технологическими процессами, используемыми в данной структуре, но и с конкретными условиями работы молодых специалистов. Подобная организации практики позитивно влияет на формирование элементов сразу трех компонентов профессиональной мобильности: рефлексивно-оценочного, когнитивно-компетентного и общеличного (за счет развития некоторых профессио-

нально значимых коммуникативных качеств в процессе общения с персоналом организаций, на которых проходит практика).

7. Предоставление студентам самой широкой информации о наличии потенциальных рабочих мест в регионе по различным профессиям и специальностям, а также условиях труда на разных предприятиях. Обучение студентов правилам поиска и использования подобной информации. Это, естественно, связано, с развитием рефлексивно-оценочного компонента профессиональной мобильности.

8. Организация комплексных специализированных занятий физкультурой и спортом, направленная одновременно на формирование у студентов здорового образа жизни, а также выработку у них физической и психологической устойчивости. Это способствует формированию такого элемента общечеловеческого компонента профессиональной мобильности, как физическое и психическое здоровье.

Заметим, что во всех этих педагогических условиях отсутствует напрямую развитие мотивационного компонента профессиональной мобильности. Тем не менее, это развитие присутствует почти во всех из них опосредованно, в первую очередь, за счет выработки рефлексивно-оценочного компонента, а также за счет развития мировоззрения студентов в целом, которое активно формируется в период обучения в вузе.

Следует отметить, что для реализации всех этих педагогических условий в том или ином учебном заведении должен предшествовать специальный мониторинг рынка труда в регионе, где расположен вуз, позволяющий оценить недостаток или избыток вакансий в регионе по различным специальностям. Кроме того, должны быть проведены социологические исследования, позволяющие оценить степень реального влияния отдельных факторов на уровень сформированности профессиональной мобильности у выпускников каждого конкретного вуза.

Другой особенностью перечисленных выше педагогических условий является их тесное взаимодействие и взаимопроникновение. Нередко отдельные элементы одного такого условия могут присутствовать и в другом условии, упоминаться в несколько ином

контексте. В качестве примера можно привести такое значимое для профессионально мобильного человека качество, как хорошее владение различными коммуникативными умениями и навыками. Их формирование происходит и в процессе общего обучения и общения с преподавателями, и при изучении интегрированных спецкурсов, и в процессе прохождения учебной или производственной практики.

Необходимо также подчеркнуть, что определенные в настоящей статье педагогические условия формирования профессиональной мобильности студентов в период их обучения в вузах являются идеализированным теоретическим построением, учитывающим большинство способов подобного психолого-педагогического воздействия на студентов. Многие вузы, особенно расположенные в небольших провинциальных городах, в силу целого ряда объективных причин не обладают возможностями полноценно заниматься этой работой. Поэтому в них практически могут быть реализованы только некоторые из предложенных педагогических условий, причем с той или иной степенью качества. Эта проблема требует дальнейшего более подробного исследования.

Библиографический список

1. Власов В. В., Ямицкова Н. А. Образованию – профессиональную ориентацию // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 29–32.
2. Беловолов В. А. Образование и культура в развитии современного общества // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
3. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2006. – 228 с.
4. Довейко А. Б. Образовательные ориентиры вузовской молодежи в условиях рынка // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 37–43.
5. Беловолов В. А., Сластенин В. А., Ильенко Е. В. Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.
6. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально-мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
7. Беловолов В. А. Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как пси-

холого-педагогическое явление // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 41–50.

8. *Пойзнер Б. Н., Захарова Э. А.* Проблема образования и ницшеанский идеал самосозидающей личности // *Alma mater*. – 1992. – №4–6. – С. 6–11.

9. *Саитбаева Э. Р.* Теоретические основы самоопределения педагогов-профессионалов в системе дополнительного педагогического образования. – Оренбург: ООИПКРО, 2005. – 501 с.

10. *Мищенко В. А.* Развитие профессиональной мобильности в СССР в послевоенный период // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 202–209.

11. *Сидорова Н. В.* Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: автореф. дис. ... кандидата социологических наук. – Иркутск, 2006.

12. *Шаповалов В. И.* Конкурентоспособность специалиста // *Высшая школа в России*. – 2005. – № 10. – С. 96–100.

13. *Мищенко В. А.* Национальный менталитет как особый фактор формирования профессиональной мобильности // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 128–136.

14. *Яковлева Н. М.* Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: автореф. дис. ... доктора педагогических наук. – Челябинск: ЧГПУ, 1992.

15. *Бebина О. И.* Технология обучения студентов педагогических специальностей реализационной функции учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 199–209.

Попов Николай Иванович

Кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по научной работе и инновационной деятельности ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», popovnikolay@yandex.ru, Йошкар-Ола

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАТЕМАТИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки математиков в контексте использования задачного подхода при изучении курса математического анализа.

Ключевые слова: математическая задача, профессиональная подготовка математиков.

Popov Nikolay Ivanovich

Doctor of mathematics, assistant professor, pro-rector on scientific work at Mari State University, popovnikolay@yandex.ru, Yoshkar-Ola

THE TASK APPROACH ON PROFESSIONAL PREPARATION OF MATHEMATICIANS

Abstract: In article the problem of professional preparation mathematicians is use context the task approach is considered at studying of the course mathematical analysis.

Keywords: mathematical problem, professional preparation of mathematicians.

Процесс формирования профессиональных компетенций у математиков обуславливает их подготовку к деятельности, связанной либо с поиском решения поставленных задач, либо с поиском доказательства конкретных теорем. Понятие «задача» является одним из фундаментальных понятий математики и методики ее преподавания. Впервые методика решения задач в достаточно общем виде была разработана Д. Пойа и опубликована в известной работе «Как решать задачу» [6]. Проблеме логико-психологического анализа задач в научно-методической литературе посвящено немало работ [1; 5; 12].

На основе анализа исследований различных авторов можно отметить, что задача есть модель ситуации, важным элементом которой является субъект, осознавший затруднение в своей деятельности. Следовательно, возникновение любой задачи связано с деятельностью субъекта. По мнению Л. М. Фридмана, различия между понятиями «задача» и «проблемная ситуация» объясняются тем, что проблемная ситуация существует в действительности, а задача является абстрактной моделью реальной ситуации, изложенной на каком-либо языке, и

поэтому проблемная ситуация всегда более содержательна, чем задача, которая отражает лишь некоторые ее стороны. Причем для каждой проблемной ситуации существует одна или несколько задач, которые могут отличаться друг от друга как совокупностью представленных в них свойств ситуации, так и языком, на которых они выражены.

Ю. М. Колягин утверждает, что проблемная ситуация порождает задачу не сама по себе, а при активном участии субъекта, который усматривает в некоторой ситуации проблемный характер [5]. Особенно широко пользуются термином «задача» при характеристике процессов мышления. Для психологов, занимающихся проблемами создания искусственного интеллекта, характерен подход, согласно которому каждое задание представляет собой логически организованную (со стороны его внутренней структуры) ситуацию, в которой субъекту необходимо установить определенную последовательность операций, составляющих его решение.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод о том, что представления о задаче зависят от области знания, которую она отражает. Мы придерживаемся точек зрения

работ [2; 5; 10; 11] и понимаем под задачей определенную ситуацию субъект-объектной категории, которую нужно разрешить с учетом условий, указанных в ней.

Одним из основных средств формирования математических компетенций у студентов классического университета являются математические задачи. По уровню сложности их можно разделить на задания по формированию фундаментальных знаний и на их закрепление, задания на формирование исследовательских умений и на развитие творческого мышления. Таким образом, под учебной математической задачей следует понимать некоторую цель математической деятельности, поставленную перед студентами вуза в виде учебного задания. Решая задачи подобного рода, студенты овладевают не только необходимыми на данном этапе образовательного процесса знаниями, умениями, навыками и алгоритмами, но и развивают свои личностные качества. Одна и та же математическая задача может служить достижению нескольких конкретных учебных целей и, следовательно, быть компонентом нескольких учебных заданий. В то же время та или иная конкретная учебная цель может быть достигнута несколькими предметными задачами.

По мнению Г. И. Саранцева, примеры и упражнения следует группировать по методам их решения: задания на геометрические преобразования, задания на векторы и т.д. В зависимости от числа объектов, имеющих в условии, и связей между ними задачи делятся на простые и сложные, кроме того, выделяются теоретические и практические, нестандартные и стандартные задачи. Поскольку некоторые классификации относительны, так как они не удовлетворяют логическим требованиям, предъявляемым к классификации объектов, поэтому правильнее было бы говорить об объединении заданий и упражнений в группы (типологии задач) [11].

Технология обучения студентов решению математических задач [3; 4; 7; 8], а также исследование математических моделей профессиональных задач должны осуществляться поэтапно, чтобы задания были понятны учащимися, а их выполнение было осмысленным. На первом этапе необходимо использовать задачи, направленные на фор-

мирование умений и навыков их решения на алгоритмическом уровне и умения формулировать их на операционном уровне. На втором этапе необходимо использовать задачи, нацеленные на формирование умений их решения на эвристическом уровне и умения формулировать их на технологическом уровне. На третьем этапе необходимо использовать задания, ориентированные на формирование умений решать прикладные и практические задачи на творческом уровне и умения формулировать их на обобщенном уровне.

Отметим, что в методике преподавания математики, как правило, непосредственно при решении конкретных задач используются следующие этапы (см., напр., [8]):

- 1) анализ текста задачи;
- 2) поиск способа и составление плана решения;
- 3) осуществление составленного плана;
- 4) анализ полученного решения.

Однако, как показывает практика, процесс выполнения задания не обязательно включает в себя все указанные этапы. Но все же, следует иметь в виду, что выделенные этапы служат той ориентировочной основой, опираясь на которую преподаватель управляет действиями обучаемых по формированию способов решения рассматриваемых задач.

Задачный подход в профессиональной подготовке математиков в классическом университете сочетается с синергетическим. Синергетический подход – это ситуация пробуждения возможностей, т.е. сил и способностей студента, инициирование его на один из собственных путей решения задачи. При этом знания не просто накапливаются, а, накапливаясь, стимулируют развитие индивидуальных способностей человека.

Применение интегрального исчисления к вопросам математической физики и механики часто удобнее проводить в векторной форме. Рассмотрим задачи, в которых используются некоторые основные понятия векторного анализа. Например, мы считаем целесообразным с учетом знаний, усвоенных студентами-математиками при изучении тем «Кратные интегралы», «Поверхностные интегралы» и раздела «Элементы теории поля» [9], рекомендовать им в качестве самостоятельного задания составление математических моделей проблемных си-

туаций, связанных с вычислениями потока векторного поля по формуле Остроградского и циркуляции векторного поля по формуле Стокса. Рассмотрим подробнее методические аспекты решения таких задач, требующих специальных знаний, анализа условий и, в конечном счете, способствующих формированию у студентов математических компетенций.

Постановка задачи 1. Найти поток векторного поля:

$$\vec{a} = P(x, y, z)\vec{i} + Q(x, y, z)\vec{j} + R(x, y, z)\vec{k}$$

через замкнутую поверхность Σ (нормаль внешняя).

План решения. Поток векторного поля через замкнутую поверхность Σ в направлении внешней нормали можно вычислить по формуле Остроградского:

$$\Pi = \iiint_{\Omega} \operatorname{div} \vec{a} \, dx \, dy \, dz, \quad (1)$$

где Ω – область, ограниченная поверхностью Σ , и

$$\operatorname{div} \vec{a} = \frac{\partial P}{\partial x} + \frac{\partial Q}{\partial y} + \frac{\partial R}{\partial z}$$

– дивергенция векторного поля \vec{a} .

Вычислим дивергенцию $\operatorname{div} \vec{a}$ и зададим область Ω неравенствами.

Определим поток по формуле (1) с использованием тройного интеграла.

Пример 1. Найти поток векторного поля

$$\vec{a} = (xy + y^2 + z)\vec{i} + (x^2z + yz)\vec{j} + (x^2 + xz)\vec{k}$$

через замкнутую поверхность Σ , являющуюся полной поверхностью цилиндра $x^2 + y^2 = 4$, $z = 0$, $z = 1$ (нормаль внешняя).

Решение. 1. Вычислим дивергенцию векторного поля \vec{a} :

$$\operatorname{div} \vec{a} = \frac{\partial(xy + y^2 + z)}{\partial x} + \frac{\partial(x^2z + yz)}{\partial y} + \frac{\partial(x^2 + xz)}{\partial z} = y + z + x.$$

Зададим область Ω неравенствами. Поверхность Σ , ограничивающая область Ω , состоит из трех частей и может быть записана в виде:

$$\left\{ \begin{array}{l} x^2 + y^2 = 4, \\ 0 \leq z \leq 1 \end{array} \right\} \cup \left\{ \begin{array}{l} z = 0, \\ x^2 + y^2 \leq 4 \end{array} \right\} \cup \left\{ \begin{array}{l} z = 1, \\ x^2 + y^2 \leq 4 \end{array} \right\}.$$

Из приведенных условий находим систему неравенств, определяющих область:

$$\Omega = \left\{ \begin{array}{l} (x, y, z): x^2 + y^2 \leq 4, \\ 0 \leq z \leq 1 \end{array} \right\}.$$

Форма области Ω такова, что удобно перейти к цилиндрическим координатам:

$$x = \rho \cos \varphi, \quad y = \rho \sin \varphi, \quad z = z.$$

Следовательно, имеем:

$$\Omega' = \left\{ \begin{array}{l} (\rho, \varphi, z): 0 \leq \varphi \leq 2\pi, \\ 0 \leq \rho \leq 2, 0 \leq z \leq 1 \end{array} \right\}.$$

2. Вычислим поток по формуле (1) с использованием тройного интеграла:

$$\Pi = \iiint_{\Omega} (x + y + z) \, dx \, dy \, dz.$$

Переходя к цилиндрическим координатам, получаем:

$$\Pi = \int_0^1 dz \int_0^{2\pi} d\varphi \int_0^2 \rho(\rho \cos \varphi + \rho \sin \varphi + z) d\rho = 2\pi$$

ед. потока.

Ярким примером, демонстрирующим ту глубину знаний, умений и навыков, которыми должен обладать студент-математик в результате изучения раздела математического анализа «Элементы теории поля», является задание, связанное с вычислением циркуляции векторного поля.

Постановка задачи 2. Найти модуль циркуляции векторного поля

$$\vec{F} = P(x, y, z)\vec{i} + Q(x, y, z)\vec{j} + R(x, y, z)\vec{k}$$

вдоль замкнутого контура:

$$L = \left\{ \begin{array}{l} (x, y, z): F_1(x, y, z) = 0 \\ F_2(x, y, z) = 0 \end{array} \right\}.$$

План решения. Циркуляция A векторного поля $\vec{F} = \{P, Q, R\}$ по замкнутому кусочно-гладкому контуру L , расположенному в области D , в которой функции $P(x, y, z)$, $Q(x, y, z)$, $R(x, y, z)$ имеют непрерывные частные производные, равна потоку ротора этого векторного поля через любую кусочно-гладкую поверхность Σ , натянутую на контур L и расположенную внутри области D , то есть справедлива формула Стокса:

$$A = \int_{\Sigma} (\operatorname{rot} \vec{F}, \vec{n}_0) d\sigma. \quad (2)$$

Предполагается, что ориентация единичных нормалей: $\vec{n}_0 = \{\cos \alpha, \cos \beta, \cos \gamma\}$ к поверхности Σ согласована с ориентацией контура L так, чтобы из конца каждой нормали обход контура в выбранном направлении выглядел как обход против движения часовой стрелки.

1. Возможны два противоположных направления обхода L . Циркуляция при этих обоих обходах отличается только знаком. Поскольку требуется найти только модуль циркуляции, выбираем направление обхода произвольно, а в ответе запишем абсолютную величину результата.

2. Выберем поверхность Σ , натянутую на контур L , и определяем нормали \vec{n}_0 к поверхности Σ .

3. Находим:

$$\operatorname{rot} \vec{F} = \begin{vmatrix} i & j & k \\ \frac{\partial}{\partial x} & \frac{\partial}{\partial y} & \frac{\partial}{\partial z} \\ P & Q & R \end{vmatrix} = \left(\frac{\partial R}{\partial y} - \frac{\partial Q}{\partial z} \right) \vec{i} + \left(\frac{\partial P}{\partial z} - \frac{\partial R}{\partial x} \right) \vec{j} + \left(\frac{\partial Q}{\partial x} - \frac{\partial P}{\partial y} \right) \vec{k}.$$

Вычислим скалярное произведение $(\operatorname{rot} \vec{F}, \vec{n}_0)$.

4. Применим формулу Стокса (2) и вычислим поверхностный интеграл.

Пример 2. Найти модуль циркуляции векторного поля $F = y\vec{i} + (1-x)\vec{j} - z\vec{k}$ вдоль замкнутого контура:

$$L = \left\{ \begin{array}{l} (x, y, z): x^2 + y^2 + z^2 = 9 \\ x^2 + y^2 = 4 (z > 0) \end{array} \right\}.$$

Решение. 1. В данном случае L – окружность $x^2 + y^2 = 4$, лежащая в плоскости $z = \sqrt{5}$. Выбираем направление обхода контура L против часовой стрелки, если смотреть из конца вектора \vec{k} .

2. В нашем случае.

$$\Sigma = \left\{ \begin{array}{l} (x, y, z): z = \sqrt{5} \\ x^2 + y^2 \leq 4 \end{array} \right\}$$

Согласно выбранной ориентации контура, нормаль \vec{n}_0 к Σ одна и та же в каждой точке и равна \vec{k} .

3. Находим:

$$\operatorname{rot} \vec{F} = \begin{vmatrix} i & j & k \\ \frac{\partial}{\partial x} & \frac{\partial}{\partial y} & \frac{\partial}{\partial z} \\ y & 1-x & -z \end{vmatrix} = -2\vec{k},$$

следовательно $(\operatorname{rot} \vec{F}, \vec{n}_0) = -2$.

4. По формуле (2) имеем:

$$A = \int_{\Sigma} -2d\sigma = -2 \int_{x^2+y^2 \leq 4} dx dy = -8\pi,$$

т.е. $|A| = 8\pi$.

Методическая ценность выполнения заданий подобного рода заключается, прежде всего, в том, что у студентов не только формируется устойчивый интерес к математическим знаниям, но и потребность их реального применения на практике. Выполнение аналогичных заданий стимулирует студентов-математиков к активной образовательной деятельности, в ходе которой они постепенно приобщаются к научно-исследовательской работе.

Для успешного усвоения студентами учебного материала по разделу математического анализа «Элементы теории поля» автором был разработан и внедрен в учебный процесс специальности «Прикладная математика и информатика» физико-математического факультета ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» электронный образовательный ресурс, который был апробирован в естественных условиях образовательного процесса на 2 курсе указанной специальности в 2011 г. Приведем характеристику результатов контрольной работы студентов, прошедших обучение по разделу «Элементы теории поля» с использованием электронного образовательного ресурса (см. табл.).

Для оценки эффективности усвоения знаний по рассматриваемому разделу математического анализа использовался обобщенный показатель, расчет которого производился по формуле: $D = \frac{M}{n \cdot p}$, где M – суммарное число правильно выполненных заданий, p – число запланированных заданий, n – число студентов.

Отметим, что использование электронного образовательного ресурса

– при изучении раздела «Элементы теории поля»:

– развивает логическое и пространствен-

Тематика заданий контрольной работы по разделу «Элементы теории поля»

| | 2010-2011 учебный год | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|---|----|-----|-------|
| | п | р | М | п·р | Д (%) |
| 1. Вычисление потока векторного поля | 20 | 1 | 18 | 20 | 90% |
| 2. Определение работы силового поля | 20 | 1 | 16 | 20 | 80% |
| 3. Циркуляция векторного поля | 20 | 1 | 17 | 20 | 85% |

ное мышление;

– обеспечивает оптимальную для каждого конкретного студента последовательность работы, состоящую в изучении алгоритмов, разборе примеров, отработке навыков решения типовых задач, проведении самостоятельных исследований, возможности самоконтроля качества полученных знаний.

Таким образом, как показывает опыт и анализ специальной литературы, с целью более эффективного формирования у студентов классического университета математических компетенций необходимо активно использовать задачный подход, позволяющий на примере учебных заданий развивать у студентов математический стиль мышления. Кроме того, данный подход позволяет сформировать способности решать профессиональные задачи посредством математического моделирования, умения устанавливать связи математических знаний с содержанием изучаемых курсов и дисциплин специальности и направлений подготовки, способность использовать пространственные представления и аналитическое мышление, математическую интуицию, умение самостоятельно ставить математические задачи и поэтапно находить их решения.

Библиографический список

1. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» // Вопросы психологии. – 1970. – № 6. – С. 81.
2. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.
3. Журбенко Л. Н. Дидактическая система гибкой многопрофильной подготовки в технологическом университете: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань, 2000. – 45 с.
4. Калинин С. И. Методическая система обучения студентов педвуза дифференциальному и интегральному исчислению функций в контексте фундаментализации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 46 с.

5. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. – М.: Просвещение, 1977. – Ч. 1, 2.

6. Поля Д. Как решать задачу: пер. с англ. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.

7. Попов Н. И. Задачи на составление уравнений: учеб. пособие / под ред. Н. И. Попов, А. Н. Марасанов. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2003. – 109 с.

8. Попов Н. И. Теоретико-методологические основы обучения решению текстовых алгебраических задач // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – №3(60). – С. 88–96.

9. Попов Н. И. Элементы теории поля: учеб.-метод. Пособие. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2003. – 23 с.

10. Саранцев Г. И. Методология методики обучения математике. – Саранск, 2001. – 141 с.

11. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.

12. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.

*Курпешева Алия Ивановна**Ассистент кафедры «Иностранные языки в инженерно-техническом образовании» Астраханского государственного технического университета, irgalusha777@mail.ru, Астрахань*

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: СУЩНОСТЬ И ИНВАРИАНТНАЯ СТРУКТУРА

Аннотация. Представлены результаты теоретического анализа структуры иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Показано, что инвариант ИКК представляет собой интегральную систему устойчивых связей между её компонентами, содержательное наполнение которых осуществляется с учетом видов ИКК – субкомпетенций.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, инвариантная структура

*Kurpesheva Aliya Ivanovna**Senior teacher of the department «Foreign languages in engineering-technical education» of the Astrakhan state technical university, irgalusha777@mail.ru, Astrakhan*

THE FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A GRADUATE OF A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: THE ESSENCE AND INVARIANT STRUCTURE

Abstract. The results of the theoretical analysis of the structure of the foreign communicative competence (FCC) are presented in this article. It is shown that the invariant structure of the FCC is an integral system of the stable relations among its components, the informative filling of which is carried out, taking into account the kinds of the FCC – subcompetences.

Keywords: foreign communicative competence, the invariant structure

В условиях возрастания функциональной значимости иностранных языков вопросы коммуникативного обучения иностранному языку приобретают все большее значение. Основная цель обучения иностранному языку в техническом вузе состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетентности выпускника, как участника профессионального общения на иностранном языке в научно-технической, производственной и образовательной сфере.

Иноязычная коммуникативная компетенция/компетентность (далее ИКК) достаточно давно является предметом психолого-педагогических, методических и лингвистических исследований. Анализ литературы показывает, что «ИКК» – сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие, определяемое в научной литературе с помощью множества различных дефиниций; описания содержания этого понятия имеют нестрогий характер и отличаются по объему, составу, семантической и логической структуре.

Мы выделяем два принципиальных направления в описании структуры ИКК: 1) выделение базовых, ключевых компонентов ИКК, которые являются необходимыми и достаточными для функционирования ИКК (как части целого, не имеющие свойства всего целого; 2) выделение компонентов ИКК, т.н. «суб-компетентностей», «видов ИКК» (как частей целого, имеющего свойства всего целого).

Так, например [1], к базовым компонентам ИКК относит: 1) умения говорения, аудирования, чтения, письма; 2) языковые знания (фонетические, грамматические, лексические) и навыки ими. Опираясь на результаты анализа различных трактовок понятия «ИКК» проведенного Л. К. Гейхман, И. А. Мазаева [3] определяет иноязычную коммуникативную компетентность выпускника вуза как «способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях» [там же, с. 86] и рассматривает структуру ИКК

как комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений, навыков: 1) владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи; 2) грамматические знания, умения, навыки; 3) лексические грамматические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); 4) орфографические знания, умения, навыки; 5) произносительные умения распознавание речи на слух; 6) умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения [3].

Анализ результатов этих и других исследований [1, 2, 4–6 и др.] показывает, что многие авторы представляют структуру ИКК достаточно узко, наполняя различным содержанием основные три её компонента – знания, умения, навыки, в то время, как структура такого психического образования, как «компетентность» / «компетенция» в современной научной литературе рассматривается гораздо шире. Действительно, ИКК является предметной актуализацией общего понятия «компетентность/компетенция».

Так, например, И. А. Зимняя, крупный, авторитетный исследователь в этой области, выделяет в структуре компетентности субъекта деятельности следующие компоненты: 1) готовность к актуализации компетентности; 2) знания (когнитивная основа компетенции) знания; 3) опыт использования знаний (умения) опыт; 4) отношение к процессу, содержанию и результату компетентностей отношение; 5) эмоционально-волевая саморегуляция [4].

Э. В. Бибилова в структуре ИКК также выделяет функциональный, рефлексивный и мотивационный компоненты. Мотивационный компонент определяет стремление к актуальному и последующему изучению иностранного языка, а также стремление к профессиональному общению на иностранном языке. Функциональный компонент включает навыки говорения, аудирования, чтения, письма на иностранном языке. Рефлексивный компонент определяет способность проанализировать собственный коммуникативный опыт [1].

Ряд исследователей выделяют среди обязательных компонентов ИКК – т.н. языковые способности, «без которых невозможен рост языковой компетенции, в частности, это ка-

сается способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде языковых правил» [3, с. 11].

М. Д. Ильязова обращает наше внимание на то, что в других исследованиях суть понятия «компетентность/компетенция» может быть описана как характеристика личности (свойство, качество личности, компонент личности)

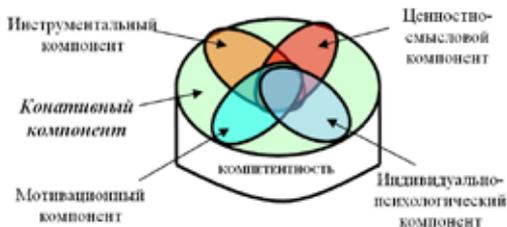


Рис. Компоненты инварианта компетентности выпускника вуза (по М. Д. Ильязовой)

Первоначально к числу ключевых компонентов ИКК относили языковую компетенцию, в ряде работ обозначаемую терминологически как лингвистическая (грамматическая), и речевую компетенцию (стратегическую), а также социокультурную и социолингвистическую компетенции [там же и др.]. У некоторых авторов компонентный состав ИКК расширен за счет введения в ее структуру дискурсивной, тематической, компенсаторной, социальной и учебной компетенций [1–3]. Идея объединить компетенции и представить весь набор в более сжатом виде, но без нарушения логики и целостности, принадлежит профессору В. В. Сафоновой. Выделенные при таком подходе суб-компетенции – языковая (лингвистическая), речевая (стратегическая и дискурсивная) и социокультурная (соединение социолингвистической, социокультурной и социальной компетенций), на наш взгляд, являются необходимыми и достаточными инвариантами ИКК выпускника современного технического вуза.

Исследование и описание содержания инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности выпускника технического университета с учетом вида его профессиональной деятельности позволит вывести разработать и реализовать педагогическую модель формирования инвариантов иноязычной коммуникативной ком-

петентности в образовательном процессе вуза.

Таким образом, инвариант иноязычной коммуникативной компетентности выпускника технического вуза представляет собой интегральную систему устойчивых связей между её компонентами (ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным, индивидуально-психологическим, конативным), содержательное наполнение которых осуществляется с учетом субкомпетентностей – языковой, речевой, социокультурной.

Библиографический список

1. *Бибикова Э. В.* Теоретико-методологические основы иноязычной коммуникативной компетенции будущих экологов // Вестник Адыгейского государственного университета, Сер.: Педагогика и психология. – 2010. – № 2 (60). – С. 18–21.
2. *Бушueva М. А.* О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза: материалы международной научно-практической конференции (1–2 июня 2009 года, г. Пермь). – Пермь: ПГПУ, 2009. – 324 с.
3. *Гейхман Л. К.* Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
5. *Ильязова М. Д.* Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 61–77.
6. J. A. Van Ek. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999.

Колдаев Виктор Дмитриевич

Кандидат технических наук, доцент кафедры «Информатика и программное обеспечение вычислительных систем» Национальный исследовательский университет Московский институт электронной техники, koldaev.v@mail.ru, Москва

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В работе отражены технологии для построения организационно-образовательных моделей многоуровневой системы образования. Анализируются задачи, решаемые при моделировании индивидуальных образовательных маршрутов. Рассматриваются интенсивные и высокие технологии обучения и усвоения материала, а также вопросы проектирования систем управления процессом обучения.

Ключевые слова: многоуровневая система образования, модели, парадигма образования, информационная образовательная система, индивидуальный образовательный маршрут, технологии обучения.

Koldaev Victor Dmitrievich

PhD in engineering, associate professor of Department «Information and software computer systems» National Research University Moscow Institute of Electronic Technology, koldaev.v@mail.ru, Moscow

SIMULATION INDIVIDUAL OF EDUCATIONAL THE ROUTE THE STUDENT IN EDUCATIONAL PROCESS HIGH SCHOOL

Abstract. This paper reflects the technology to build the organizational and educational models of multilevel system of education. Analyzes the problems solved in the simulation of individual educational routes. Considered intensive and high technology training and learning, as well as the design of control systems learning process.

Keywords: multi-level system of education, a model, a paradigm of education, information education system, individual educational route, learning technologies.

Одним из решающих условий успешного развития педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой действия преподавателя, которые направлены на конструирование содержания, средств и программ совместной работы со студентами. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство методики планирования *содержания* (конструктивно-содержательная деятельность), *материальных* или материализованных средств (конструктивно-материальная деятельность) и *деятельности* (конструктивно-операциональная деятельность). В каждой из них выделяются: аналитическая деятельность,

прогностическая и проективная творческая мыслительная деятельность [1].

Новая парадигма образования ставит задачи личностно-ориентированного образования, укрепления связей между образованием и культурой, резкого повышения требований к научному уровню и творческому потенциалу студентов, усилению фундаментальной подготовки, приоритетному развитию университетского типа высшего образования, которое наиболее полно отвечает новым задачам развития цивилизации и человеческих качеств.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это персональный образовательный путь реализации личностного потенциала каждого студента и формирование умений учебно-познавательной компетенции в процессе обучения. Под личностным потенциалом понимают совокупность спо-

способностей студентов: оргдеятельностных, познавательных, творческих, коммуникативных. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей происходит в ходе учебного продвижения по ИОМ. При этом студенту предоставляются следующие возможности: определять индивидуальный и профессиональный смысл изучения дисциплины; ставить собственные цели овладения коммуникативными навыками и умениями; выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы обучения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности. Диапазон возможностей, предоставляемых студенту в его движении по ИОМ, достаточно широк: от самостоятельного овладения учебными объектами и личностной трактовки изучаемых понятий, до построения индивидуальной картины мира и личного образа жизни.

Большая часть традиционных ИОМ строится по аналогии с *прямой линией*, идущей вверх, что позволяет реализовать систематичность и последовательность: от простого к сложному. Другой способ решения – структурирование учебного материала по типу нескольких *концентрических окружностей*. В структуру такой программы обычно входят несколько более мелких относительно автономных подпрограмм. Пройдя первый круг, студент осваивает второй, затем третий и т.д. Но наиболее продуктивен третий способ – *логарифмическая спираль*, при которой один и тот же вид деятельности отрабатывается на занятиях периодически, многократно, причем содержание постепенно усложняется и расширяется за счет обогащения компонентами углубленной проработки каждого действия [2].

При этом образовательная программа может выступать как: 1) нормативный документ, характеризующий: специфику содержания обучения, воспитания и развития студентов; особенности организации образовательного процесса; специфику кадрового и методического обеспечения педагогического процесса; 2) организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса; 3) образова-

тельная система; 4) спроектированный ИОМ студента. Современные образовательные системы включают в себя эвристическую составляющую процесса обучения как необходимый общий инвариант систем обучения: развивающего, проблемного и личностно-ориентированного. Концепция эвристического обучения строится на особых требованиях к его содержанию, которое включает в себя две части: *инвариантную*, задаваемую внешне, и *вариативную* – создаваемую каждым студентом в процессе обучения.

Технология проектирования ИОМ представляет собой последовательность действий совместной работы преподавателя и студента по проектированию ИОМ в рамках отдельной учебной дисциплины с учетом его индивидуальных особенностей. На первом этапе, в процессе взаимодействия с преподавателем, проектируется «индивидуальная технологическая карта» каждого студента. На втором этапе преподаватель проектирует весь процесс обучения в рамках конкретной учебной дисциплины с учетом ИОМ учащихся. Продуктом проектирования является технология образовательного процесса, ориентированного на ИОМ студентов.

Готовность к построению своего образовательного маршрута – это вид деятельности, который соответствует определенным критериям: мотивационному, когнитивному, технологическому, рефлексивному. Показателем *мотивационного критерия* является интерес к принятию, освоению новшеств; стремление студента к изменению своей позиции в образовательном процессе; осознание цели и необходимости проектной деятельности; развитие личностно-ориентированной задачи. Для *когнитивного критерия* характерны: уровень общеобразовательных и общеучебных знаний, умений и навыков; уровень познавательной активности, наличие стойких познавательных интересов, а также гибкость и оперативность мышления студента. *Технологический критерий* связан с реализацией деятельности; с формированием функциональных систем действий по проектированию ИОМ студента. *Рефлексивный критерий* связан с осмыслением, осознанием мотивов, целей деятельности, с обращением к своему внутреннему миру, опыту жизнедеятельности. Следовательно, обеспечить готовность к по-

строению ИОМ можно, если предоставить студентам право выбора различных образовательных программ, повысить мотивацию к принятию решений относительно своего выбора, а также предоставить возможность коррекции собственного решения [3].

Организационно-образовательные модели вузов обычно классифицируются по следующим функциям: *способность к гибкости* (управление образовательным процессом и его адаптация к меняющимся социальным условиям); *способность к усложнениям* (развитие образовательного процесса в вузе от простого к сложному); *способность к организационному развитию* (организационные изменения вуза на внешнем и внутреннем уровне). В соответствии с указанными критериями, выделяют пять образовательных моделей вузов: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная, инновационная, а также – пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная, модульная. Наибольшая практическая эффективность деятельности вуза осуществляется при соответствии определенных образовательных и организационных моделей, а именно: отборочно-поточной и сегментной; постановочной и линейной; смешанных способностей и коллегиальной; интегративной и матричной; инновационной и модульной.

Наиболее полно задачам университетского образования (УО) в условиях рыночного социально-экономического уклада и складывающихся основных направлений развития мировой цивилизации отвечает многоуровневая (градуальная) образовательная система. Реализация вариантов многоуровневых систем (МС) возможна, прежде всего, в университетах, так как именно там сложились фундаментальные научные школы и широкие связи, гарантирующие систему дополнительного профессионального образования. Наибольшее распространение в настоящее время получили два концептуальных предложения по структуре МС УО: двухуровневая система по схеме 4+2 (лет); трехуровневая система по схеме 2+2+2 (лет). В ряде вузов возможны и целесообразны также и другие схемы МС УО, например, схема 3+2+1 (лет) или даже 4+2+2 (лет) и др. Многоуровневая система образования

в университетах позволяет реализовать гибкую систему подготовки специалистов и оказания образовательных услуг, управляемую рынком, потребителями. В рамках многоуровневой образовательной системы каждый потребитель имеет возможность сформировать свой ИОМ с учетом своего представления о развитии будущих потребностей рынка интеллектуального труда, своих будущих планов самореализации, своего представления о мире и отношениях в нем.

Для решения указанных задач многоуровневая система предъявляет определенные требования к структуре и организации профессионально-образовательного процесса в университете: *модульность и беступиковость* профессионально-образовательной системы, что обеспечивает реализацию непрерывной и многоальтернативной структуры подготовки специалистов; *модульность* структуры учебных курсов, наличие обязательных модулей свободного и ограниченного выбора, что обеспечивает реализацию ИОМ каждым студентом; *динамизм*, систематическое обновление содержания модулей учебных курсов и гибкость при стабильной их структуре; *индивидуальность* форм обучения (традиционная, экстернат, включенное обучение, продолженное обучение, сэндвич-технология, информационная технология и т.д.); *рейтинговая* система оценки и аттестации результатов обучения; *организация* специальных служб, помогающих студентам ориентироваться в рамках предоставленных университетом образовательных возможностей (институт кураторов, служба планирования карьеры, служба мониторинга рынка интеллектуального труда, социально-психологическая служба, специальные службы) [4].

Содержание образования в университете строится на принципах непрерывности, согласованной фундаментальности, гуманизации, гибкой вариативности; оно направлено на интеграцию знаний, методов познания и деятельности, духовное саморазвитие личности; ориентировано на высокие интеллектуальные образовательные технологии. Образование в университете характеризуется высокой степенью диверсификации и индивидуализации структуры подготовки и образовательных услуг; комплексной подготовкой личности к изменяющимся усло-

виям профессиональной деятельности; интеграцией учебного и научного процессов в единый научно-образовательный процесс. Помимо того, в университетской сфере имеет место интернационализация содержания и методов преподавания, как процесс системной трансформации на утверждение глобальных тенденций и требований современного мира.

Особая роль отводится интенсивным технологиям обучения (ИТО) обеспечивающим существенное повышение интенсивности обучения либо за счет сокращения времени на освоение заданного объема знаний, либо за счет увеличения объема знаний при заданном времени на их освоение, либо этих двух факторов одновременно. К ИТО относятся: **компьютерные технологии, технологии**, базирующиеся на графических и матричных методах сжатия информации (опорные конспекты В.Ф. Шаталова); **технологии** обучения с ориентацией на решение проблем (метод проектов, сквозное курсовое и дипломное проектирование и др.); **технологии** гувернерского (домашнего) обучения; **технологии** тотальной индивидуализации обучения (метод Келлера-Ширмана, технология «Дальтон-плана» и др.); **целевые** и ролевые игровые технологии; **технологии**, использующие психологическое воздействие на студентов (психотроника, медитация, японская технология «Минараи» (ученик, наблюдающий за учителем) и др.).

Содержание дифференцированного обучения студентов в этом случае подразделяется на три типа: **ядерная** (изменяется ядро научных знаний дисциплины или цикла дисциплин); **профильная** (изменяется профиль дополнительных знаний); **аддитивная** ориентация прикладной или образователь-

но-профессиональной оболочки курса и цикла дисциплин. В педагогической практике университета дифференциация обучения в «чистом» виде почти не встречается, а используются различные сочетания вышеперечисленных типов дифференциации: **профильно-аддитивная**; **ядерно-аддитивная**; **ядерно-профильная**; **ядерно-профильно-аддитивная** дифференциация [5].

Экспериментальная работа с преподавателями и студентами проходила в рамках цикла лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий актуализирующих мотивационно-ценностный, когнитивный и действенно-практический компоненты подготовки. Средние оценки процентного соотношения времени, которое преподаватель затрачивает на различные методы обучения следующие: **объяснительно-иллюстративные** методы – 20%; **репродуктивные** – 11%; **самостоятельная работа** – 35%; **контроль и коррекция знаний** – 18%; **рефлексия учебной деятельности** – 12%; **другие методы** обучения – 4%.

Большинство опрошенных преподавателей считает, что у студентов-первокурсников плохо развиты основные мыслительные операции: **анализ и синтез** (39,5%), **классификация** (42,8%), **систематизация и обобщение** (47,5%), **абстрагирование** (40,2%), **конкретизация** (17,7%). Многие первокурсники не умеют планировать свою учебную деятельность (табл.1).

Проведенный анализ показал, что мотив совместной деятельности выражен у 70% студентов, а мотив достижения успеха – у 76%. При этом преобладают две стратегии мыслительного поиска – стратегия последовательного поиска (40%) и консервативная стратегия (32%). Приоритетные ценности

Таблица 1

Трудности, испытываемые студентами университета

| Трудности студентов | % от числа опрошенных |
|---|-----------------------|
| Выполнение самостоятельной работы | 63,5 |
| Конспектирование первоисточников | 48,2 |
| Неумение одновременно записывать и слушать лекцию | 34,8 |
| Большой объем и сложное содержание материала | 30,4 |
| Новые формы контроля | 26,8 |
| Организация свободного времени | 20,5 |
| Отсутствие (недостаток) контактов с преподавателями | 16,4 |
| Отсутствие дружеского общения | 15,9 |

Причины трудностей обучения студентов в университете

| Причины трудностей | % от числа опрошенных |
|---|-----------------------|
| Изменение форм и методов обучения | 30,2 |
| Недостаток знаний по физике и математике для обучения | 28,8 |
| Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы | 30,6 |
| Недостаточная сформированность навыков самоконтроля, оценки и самооценки результатов своей учебной деятельности | 25,8 |
| Быстрый темп чтения лекций | 10,2 |
| Большой объем заданий по каждой учебной дисциплине | 9,9 |
| Необходимость перестройки сложившихся привычек | 18,9 |
| Отсутствие интереса к учебе | 20,6 |
| Резкий переход к самостоятельной взрослой жизни | 10,3 |

выглядят следующим образом: творчество – 36%; уверенность в себе – 51%; продуктивная жизнь – 40%; познание – 44% опрошенных студентов (табл.2).

Субъектно-центрированный подход к проектированию образовательных моделей инициирует и обеспечивает интегративные процессы в стратегическом прогнозировании и проектировании развития высшей школы. Обеспечение такого выбора требует наличия педагогической системы, основанной на принципах дифференцированности, вариативности, интегрированности, личностно-ориентированной направленности, развивающего и деятельностного характера обучения. Организация профессиональной подготовки студентов способствует реализации образовательных стандартов нового поколения, служит основой для проектирования моделей образовательного процесса в вузе, обеспечивает формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях эффективного использования образовательных ресурсов университета.

Библиографический список

1. Колдаев В. Д. Субъектно-центрированные концепции формирования и диверсификации структурно-содержательной модели допрофессиональной подготовки и профориентации. «Образование как фактор социализации: проблемы современности». Монография / Под ред. С. П. Акутиной. – М.: Издательство «Перо», 2011. – С. 92–122.
2. Колдаев В. Д. Инновационные подходы к структурированию содержания индивидуальных образовательных маршрутов на основе техно-

логии управления качеством. «Информационные системы и технологии». Монография. / под ред. С. П. Акутиной – М.: Издательство «Перо», 2011. – С. 5–34.

3. Колдаев В. Д., Федотова Е. Л. Принципы образовательной концепции на основе использования технологии обучения // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 76–79.

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

5. Колдаев В. Д. Вариативные подходы к проблеме формирования субъектно-центрированных концепций образовательных услуг // Новые технологии в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции (25 июня 2011): Сборник научных трудов – М.: Изд-во «Перо», 2011. – С. 33–38.

УДК 13+378+374

Синенко Василий Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, rector@nipkipro.ru, Новосибирск

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предложена четырёхэлементная кластерная модель повышения квалификации работников образования, учитывающая современные вызовы к данной системе. Рассмотрены трёхэтапное циклическое построение системы дополнительного профессионального педагогического образования, структура его сетевого комплекса, а так же интеграционные аспекты региональной образовательной системы.

Ключевые слова: модель, кластер; обратная связь; самоопределение; профессиональные компетентности, непрерывность; цикличность системы дополнительного профессионального педагогического образования; сетевой образовательный комплекс; интеграция образовательной системы.

Sinenko Vasili Yakovlevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Rector of Novosibirsk Institute of Professional Skills, rector@nipkipro.ru, Novosibirsk

MODERNIZATION OF SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article presents a four-element cluster scheme of teacher development which takes into account modern challenges. The author of the article describes the three-stage circular organisation of optional professional pedagogical educational system, the structure of its net complex and the integration aspects of regional educational system.

Key words: Scheme, cluster, feedback, self-determination, professional competences, continuum, circularity of optional professional educational system, net educational complex, integrity of educational system.

Анализ деятельности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) позволил установить назревшее противоречие между социальными ожиданиями в отношении этих учреждений в связи с их возрастающей значимостью по развитию образования и традиционными социально-экономическими условиями, а так же устаревшими технологиями повышения квалификации не отвечающими этим требованиям. Выявлены следующие наиболее ярко проявляющиеся «субъективные», т.е. сущностные проблемы ДППО.

1. Отсутствие у работника образования реальной свободы выбора содержания, вре-

мени, места и организационных форм повышения своей квалификации.

2. Слабая связь между социальной востребованностью высокого уровня профессионализма работника образования по ряду современных направлений развития образования и реальным обеспечением повышения его квалификации.

3. Присутствие в системе ДППО значительной части устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации.

4. Прерывистость системы повышения квалификации.

5. Отсутствие чётко обозначенной, общепринятой системы для оценки работником

образования уровня своей квалификации.

Комплекс этих объективных проблем позволяет сформулировать вызовы к системе ДППО, реализация которых позволит снять указанное выше противоречие:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно-ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации на основные, выверенные направления модернизации образования;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;
- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей (в том числе и повышающих квалификацию);
- создание условий для постоянной и объективной оценки работником образования уровня своей квалификации.

Ответом на данные вызовы может стать система повышения квалификации работников образования, представленная следующей моделью (рис. 1).

Каждый из элементов модели (самоопределение, актуальность компетентностей, обратная связь, непрерывность) содержит содержательно-технологические кластеры, которые в комплексе и обеспечивают решение всех поставленных выше проблем.

Самоопределение. Этот элемент модели обеспечивает возможность работнику образования самому выбирать свою траекторию профессионального роста. Это и содержание повышения квалификации, и сроки, и место обучения. Эффективность реализации самоопределения будет более успешной, если в её структуре будут содержательный кластер (модульный) и проектно-организационный. Модульный кластер дифференцированного повышения квалификации обеспечивает актуальное для нынешнего образования содержание по отдельным направлениям, которые и становятся объектами для выбора. Наличие инвариантных и вариативных содержательных модулей обеспечивает актуальность, многовекторность и индивидуализацию образовательного маршрута повышения квалификации. Отнесение того или

инного содержательного модуля ПК к инвариантной части осуществляется решением регионального координатора ПК. Тематика инвариантных и вариативных модулей ПК систематически пересматривается с периодичностью не менее 1 раза в два года.

Проектно-организационный кластер включает в себя многоуровневую рамку квалификации, комплекс учреждений, которые могут обеспечить качественное повышение квалификации по выбранным модулям (рейперные точки для роста профессионализма). Наконец, важной составляющей частью этого кластера является разработанная система самооценки и самоконтроля профессионализма. Эта система должна сопровождать работника образования в процессе всей его педагогической деятельности, а уж тем более в ходе активной части повышения квалификации.

Актуальность компетентностей. Данный элемент модели представлен кластерами, которые являются ведущими профессиональными компетентностями работника образования (в том числе и учителя). Осознание учителем необходимости сформированности у себя представлений в области экономики образования, нормативных, правовых, электронно-информационных, психолого-педагогических, предметно-технологических, культурно-эстетических направлений позволит творчески и адекватно действовать во всём многогранном и много-сложном учительском труде.

Обратная связь. Позволяет учесть особенности педагогической деятельности и, следовательно, особенности профессионального роста работников образования. Этот элемент представлен двумя группами кластеров:

- а) диссеминационный кластер обеспечивает в процессе повышения квалификации обмен педагогическим опытом участников мероприятий по повышению квалификации;
- б) контрольно-рефлексивный кластер включает в себя анализ профессионального роста работника образования, контроль и самоконтроль деятельности педагогов в ходе повышения квалификации, корректировку процесса профессионального роста, оценку и самооценку профессиональных изменений в процессе повышения квалификации.

Непрерывность. Важнейшим принципом андрагогики является непрерывность

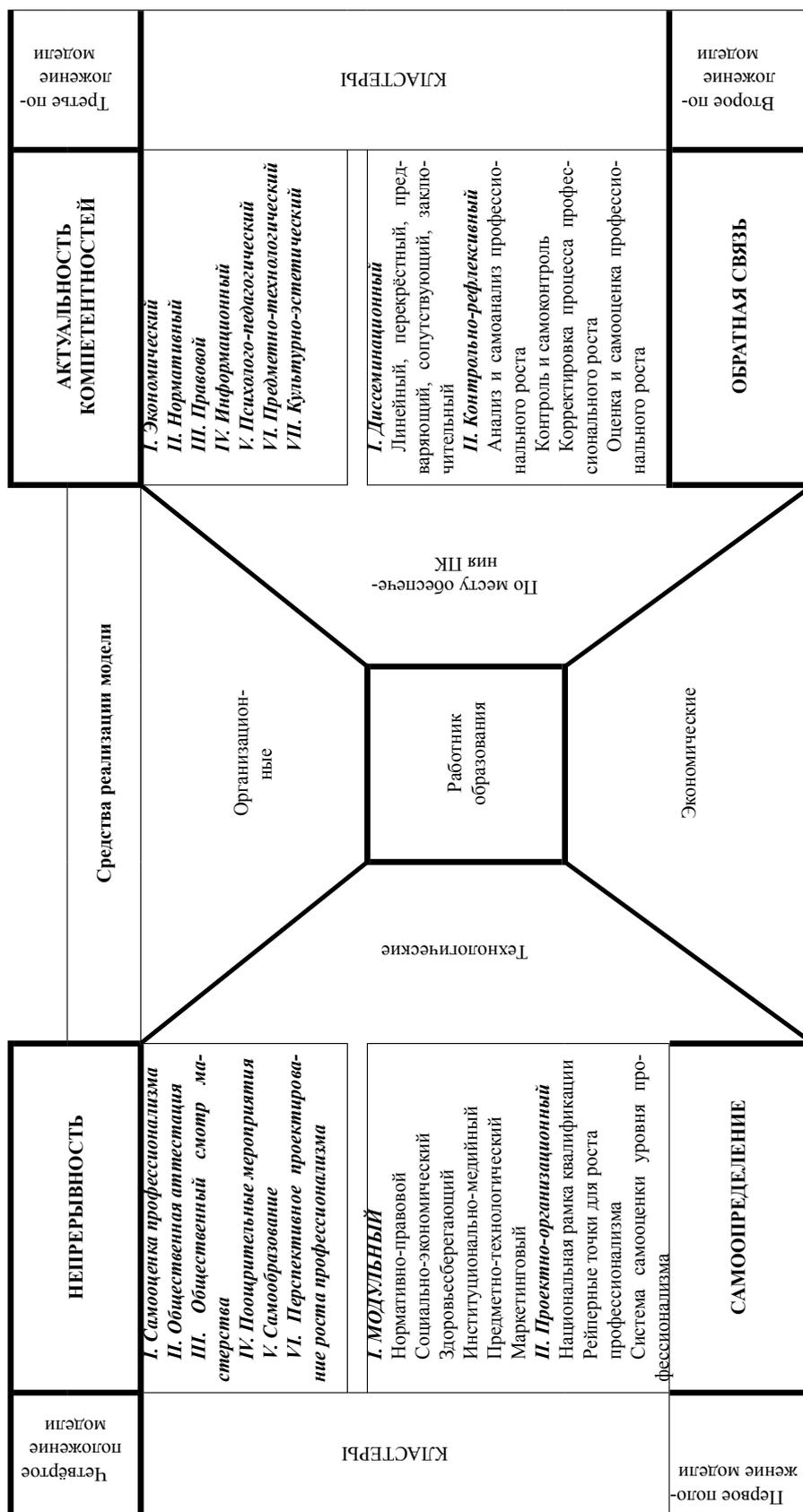


Рис. 1. Современная модель повышения квалификации работника образования

обучения взрослых. Однако, необходимы условия, которые позволят непрерывную деятельность по совершенствованию своей квалификации сделать востребованной и постоянно актуальной. Эти условия заложены в таких кластерах как самооценка профессионализма, общественная аттестация, общественный смотр мастерства, поощрительные мероприятия, самообразование на основе обобщённой основы действий. Каждый из кластеров является сложным структурным элементом, а их интеграция и обеспечивает непрерывность деятельности работника образования по совершенствованию своего профессионализма.

Условия реализации предлагаемой модели многообразны. Среди них – уровень подготовленности работников системы ДППО, материально-техническое состояние учреждений ДППО, состояние мотивации работников образования к профессиональному росту, сложившиеся взаимодействия между сотрудниками учреждений ДППО и их учредителями, комплекс организационных мероприятий по реализации предлагаемой концепции модернизации ДППО (финансово-экономическое обеспечение ДППО, содержательно-технологическое обеспечение занятий, требование к Программе ДППО, отбор работниками образования содержания, организационных форм, места и времени повышения квалификации, координационная работа по организации повышения квалификации, работа с муниципальными методическими службами и т.д.).

Основное влияние на качество реализации рассмотренной выше модели окажут в определенной мере интегрированные условия: трёхэтапная, циклическая реализация повышения квалификации работников образования; сетевой образовательный комплекс повышения квалификации; финансово-эко-

номическое обеспечение ДППО.

Трёхэтапное циклическое построение системы ДППО, обеспечивающее непрерывное повышение квалификации, предусматривает следующую структуру (см. рис. 2).

На *первом этапе* (предкурсовом, исходно-подготовительном) на основе уровневой рамки квалификации учитель определяет уровень своего профессионализма и с учётом актуальных проблем в развитии образования он составляет проект роста своей квалификации. Здесь определяется цель, задачи, выбираются модули для развития имеющихся и овладения новыми компетентностями, формулируются для себя ожидаемые результаты обучения, выбираются места для повышения квалификации (их может быть несколько), время (может быть несколько периодов), методы отслеживания изменения своего профессионализма.

В ходе *второго этапа* (теоретико-практического), когда собственно осуществляется повышение квалификации, обучаемый осуществляет постоянный самоанализ учебной деятельности, корректировку содержания выбранных модулей и уровня своей самостоятельности. Данный этап максимально использует интерактивные, дистантные, групповые, индивидуальные и др. организационные формы обучения. На этом этапе выполняется ядро запланированного профессионального проекта, поэтому по характеру технологий здесь доминирует исследовательский подход со стороны обучаемого работника образования.

Третий этап (рефлексивно-внедренческий) является показательным для отслеживания результативности повышения квалификации. Именно здесь осуществляется полномасштабная рефлексия всей деятельности в ходе второго этапа повышения квалификации. Третий этап предусматривает

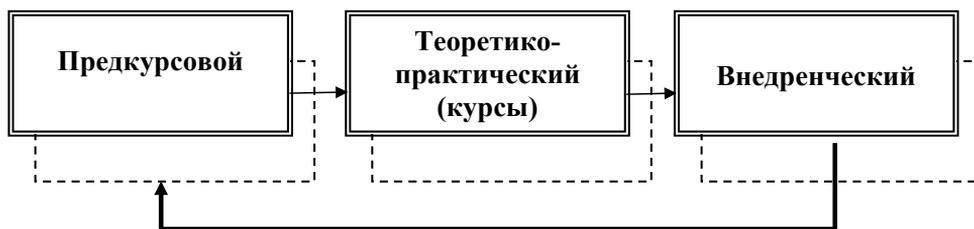


Рис. 2. Этапы работы над профессионализмом учителя

творческий отчёт учителя об осуществлённой им деятельности на первых двух этапах, систему мастер-классов для своих коллег в методическом объединении. Учитель, прошедший обучения не должен остаться без внимания. С одной стороны у него формируется ответственность за результаты повышения квалификации, а с другой – эта деятельность очень серьёзно мотивируется, так как по своему характеру большинство работников образования хотят, чтобы их опыт был замечен. На этом же этапе он (работник образования) выявляет проблемные места в своём профессионализме и начинается планирование нового проекта по решению этих проблем. Таким образом, цикл повторяется.

Сетевой образовательный комплекс повышения квалификации предусматривает наличие координационного центра в системе ДППО. Таким центром во всей системе должно стать учреждение, функционирующее на принципах андрагогики, т.е. институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (см. рис. 3). Понятно, что к уже имеющемуся функционалу этих учреждений добавляются новые, т.е. координирующие вместе с операторской работой.

Структура этой сети обеспечена федеральными высшими учебными заведения-

ми, региональными учебными заведениями, муниципальной методической службой, общеобразовательными учреждениями (работники которого, собственно, и намерены повышать свою квалификацию) и, наконец, координатором региональной системы ДППО. Участниками сетевого взаимодействия в системе ДППО могут быть только те учреждения, претендующие на обеспечение повышения квалификации, которые имеют государственную лицензию и аккредитацию в этой деятельности.

Координационная деятельность должна заключаться в обеспечении информированности работников образования о намерениях тех или иных учреждений по обеспечению повышения квалификации (прайс-листы, планы-проспекты и т.д.), в отслеживании продвижения работника образования, повышающего квалификацию (во времени, по выбору различных учреждений, по росту профессионализма и т.д.), в обеспечении выдачи документа о повышении квалификации, в заключительной аттестации работника образования, успешно защитившего проект по росту своего профессионализма. Здесь координатор повышения квалификации особенно тесно сотрудничает с муниципальными методическими службами.

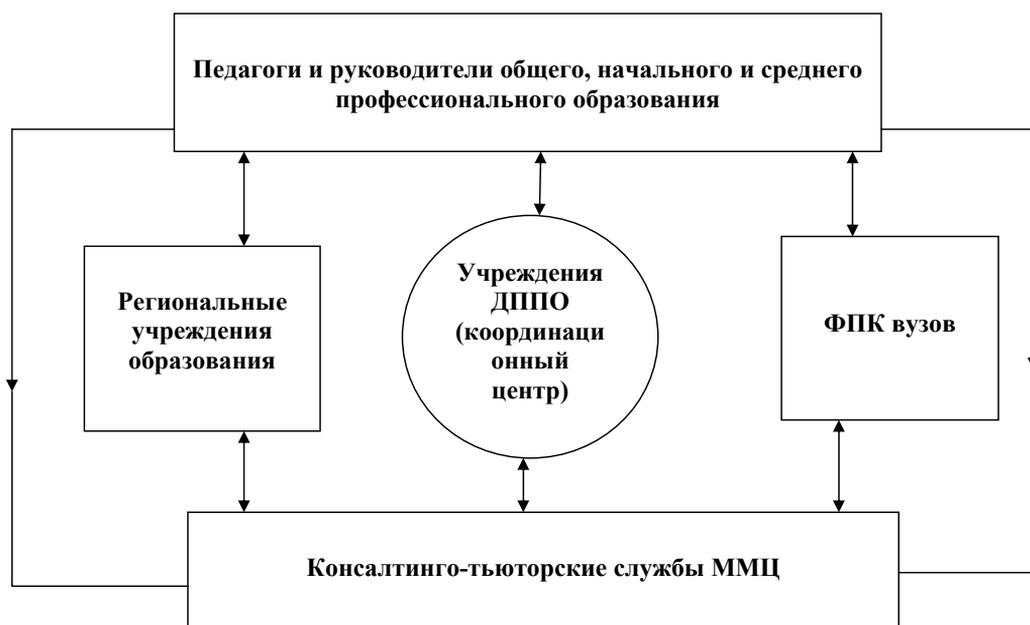


Рис. 3. Структура сетевого образовательного комплекса повышения квалификации

Сетевое обеспечение системы ДППО тесно связано с её финансово-экономическим обеспечением. Здесь предусматривается персонафицированное выделение средств на оплату повышения квалификации. Средства выделяются каждому муниципальному образовательному учреждению с учётом средней стоимости повышения квалификации и количества работников образования. Расходование этих средств должно основываться на договорной основе работника образования, как с учредителями, так и учреждениями, в которых проходило повышение квалификации.

Подводя итог рассмотрению решения сущностных, собственных проблем системы ДППО, следует выделить основные первоочередные задачи, которые необходимо решить для успешного использования рассмотренной выше модели:

- отработка уровневых критериев оценки профессионализма работников образования;
- выявление различных способов определения работником образования своего уровня профессионализма;
- разработка технологии составления учителем проекта повышения своего профессионализма;
- определение оптимального сочетания выбора модулей повышения квалификации (содержания), времени на освоение модуля, мест обучения, периодичности обучения с целью накопления необходимого ресурса для получения соответствующего документа о повышении квалификации;
- разработка системы координации деятельности учреждений, претендующих на повышение квалификации работников образования (по содержанию, технологиям, экономическим основаниям и т.д.);
- отработка технологии самооценки и корректировки своей деятельности учителем в работе над повышением своего профессионализма на курсах повышения квалификации;
- выявление оптимальных путей рефлексии своей послекурсовой деятельности, комплекса мероприятий по диссеминации своего опыта и банка данных проблемных вопросов своего профессионализма;
- реконструкция аттестации работников образования (её производить на основе защиты им проекта своего профессионального

роста в заключение курсового этапа).

Эти задачи в той или иной мере уже решаются, однако необходимо более полное их рассмотрение с адекватной поддержкой как государственных органов управления образованием, так и современной науки в области образования.

Параллельно с ними важно решение ещё трёх, более общих задач:

- уточнение степени актуальности, содержания и структуры, указанных выше модулей для повышения квалификации работника образования;
- уточнение общепринятых объектов и критериев для оценки качества образования;
- выявление путей внедрения научного продукта РАО в практику работы образовательных учреждений (в том числе и через систему повышения квалификации).

Решение последних трёх задач, являющихся ключевыми для развития образования в целом очень необходимо и для мотивации повышения квалификации по содержанию, являющемуся актуальным и совпадающим с современной политикой государства в области образования.

Но объективно существует ещё одна группа проблем в деятельности учреждений ДППО. Наряду с проблемами сущностного характера, решение которых мы рассмотрели выше, серьёзное место занимают проблемы, порождённые внешними, *управленческо-социальными факторами*:

- 1) устойчивое, вынужденное несоответствие реального функционирования учреждений ДППО их уставному предназначению;
- 2) отсутствие сформированной объективной оценки деятельности ДППО;
- 3) отсутствие современного общепринятого концептуального и технологического видения развития системы ДППО;
- 4) неадекватность притязаний ВУЗОВ на полную замену ДППО;
- 5) укоренившаяся массовая приверженность учителей пассивно-авторитарным формам обучения учащихся.

При решении проблем этой группы важно понять и принять то обстоятельство, что кто-то должен выполнять многосложную и разнообразную работу в системе регионального образования (разработка концепций, составление различного рода рецензий и

отзывов, отслеживание разнообразных статистических материалов в области образования, мониторинг многообразий деятельности в системе образования, организация и проведение ряда региональных мероприятий конкурсного и организационно-методического характера, обеспечение связи с издательствами школьной литературы и т.д. и т.п.). Попытка под каждое мероприятие создавать в регионе отдельную юридическую организацию не выдерживает критики, так как мероприятий «бесконечное количество», а делегирование для выполнения не предусмотренных уставной деятельностью заданий будет, безусловно, вызывать осложнения. С другой стороны, в современных условиях развития образования немало заданий требуют создания временных научно-исследовательских коллективов (ВНИК) или временных творческих коллективов (ВТК), что практически невозможно в условиях узконаправленном по видам деятельности учреждении.

Первый путь, наиболее доступный – создание при учреждениях ДППО структуры, которая решала бы весь комплекс региональных проблем образования, ряд из которых был только что указан выше. Почему эта структура должна быть создана при этих учреждениях? Во-первых, в организационно-управленческом плане это наиболее оптимально, так как единый учёный совет (и для учебной структуры и структуры, связанной с выполнением рассмотренных выше разнообразных работ) позволит более полно и ответственно выполнять как учебную, так и другие виды работ. Во-вторых, наличие на кафедрах известных учёных позволит организованной структуре более эффективно привлекать их для ВНИКов и использовать на семинарах для обсуждения проблем связанных с развитием образования в регионе. На наш взгляд наиболее вероятно такую структуру организовать в форме Центра раз-

вития образования, в составе которого мог бы быть открыт ряд отделов и лабораторий для решения многогранных задач в системе образования региона.

Создание такого центра при учреждениях ДППО не потребует дополнительных расходов, так как его организация может происходить как за счёт средств многих, более мелких региональных структур так и за счёт оптимизации структуры и штатного расписания самого учреждения ДППО (ряд отделов и центров перешли бы в структуру открываемого центра развития образования, но перешли не «автоматически», а преобразуясь с учётом комплекса задач этого центра).

Второй путь – открытие какого-то интегрированного учреждения, в который бы вошли такие институты как *институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (собственно учреждение ДППО), институт развития регионального образования, институт детства*, могут быть ещё какие-то институты см. рис. 4).

Институт ДППО в его структуре может аккредитовываться на свои виды деятельности самостоятельно, но все институты этого сообщества работают под руководством общего учёного совета, важнейшие направления в развитии регионального образования являются объектами научного и практического внимания всех институтов. Это интегрированное учреждение может взять на себя многие функции по координации развития образования в регионе, заменив по ряду направлений органы управления образованием. И хотя многие вопросы представляют общий интерес для всех институтов в этом учреждении (скажем, в академии), ответственность за выполнение и непосредственную работу по тому или иному направлению несёт и выполняет соответствующий институт и его структура. Интересен и важен по содержанию своей деятельности



Рис. 4. Интеграция региональной образовательной системы

институт детства. Здесь концептуально и содержательно обеспечивается организация многоаспектной работы с детьми с задержками в развитии, с отклонениями в здоровье, инклюзивное образование, работа с одарёнными детьми и т.д.

Решение собственных проблем ДППО (т.е. сущностного характера) и только что рассмотренных внешних проблем, порождённых управленческо-социальными факторами, позволит не только сохранить уникальную российскую систему повышения квалификации и переподготовки, но и обеспечить её высокую востребованность, поднять на новый качественный уровень.

Библиографический список

1. *Синенко В. Я.* Концепция модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования Новосибирской области // *Сибирский учитель*. – 2011. – № 4. – С. 22–28.
2. *Синенко В. Я.* Методология и практика школьного образования: учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2008. – 136 с.
3. *Синенко В. Я.* Повышение квалификации работников образования с позиции принципа историзма: сб. науч. ст. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. – С. 154 – 165.
4. *Синенко В. Я.* Система подготовки региональных управленческих кадров к развитию экономической самостоятельности общеобразовательных учреждений: сб. науч. тр. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 2008. – С. 14–18.
5. *Синенко В. Я.* Трансформации современной методической работы в системе образования: сб. науч. тр. // *Модернизация системы дополнительного профессионального образования в свете реализации приоритетных направлений развития российского образования*. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – С. 21–25.

Иванова Виктория Анатольевна

Соискатель ГОУ ВПО МГПУ (Московский городской педагогический университет), методист-преподаватель немецкого языка, iva-victory@yandex.ru, Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ НА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ККИЯ)

Аннотация. В данной статье проводится анализ результатов использования ролевой игры в процессе обучения взрослых на краткосрочных курсах иностранного языка. Наиболее эффективными являются ролевые игры социально-бытовой тематики, при равномерном распределении ролей её участников. В статье представлена классификация ролевой игры как формы взаимодействия взрослых при обучении иностранному языку. Ролевая игра предоставляет возможность активизировать речевую деятельность обучающихся, позволяя им эффективнее преодолеть «языковой барьер» при общении на иностранном языке.

Ключевые слова: ролевая игра; обучение взрослых; партнерские взаимоотношения; краткосрочные курсы иностранных языков.

Ivanova Viktorija Anatolievna

Competitor of MCPU (Moscow city pedagogical university) NOU «ALIBRA», Zemljanoj Val, 7, the methodologist-teacher of German Language, iva-victory@yandex.ru, Moscow

THE USE OF ROLE-PLAYING GAME BY TRAINING OF ADULTS AT SHORT-TERM FOREIGN LANGUAGE COURSES

Abstract. The article discusses the use of a role-playing game by training of adults to a foreign language. The priority in short-term foreign language courses is given to the games of social subjects which are based on partner mutual relations of all participants. In the article it is presented classification of role-playing game as a form of interaction at training of adults to a foreign language. Role play provides an opportunity to strengthen students' verbal activity, allowing them to effectively overcome the "language barrier" when communication in a foreign language.

Keywords: a role-playing game; training of adults; partner mutual relations; short-term foreign language courses.

Перспективное развитие образования в современных условиях связано не только с внедрением инновационных подходов в сфере преподавания иностранных языков, но и с повышением уровня профессиональной компетенции. Как отмечает Н. Е. Гордиенко, в условиях развития современного общества знание нескольких иностранных языков является не только «визитной карточкой» образованного человека, но и необходимостью [1, с. 72].

Как показывает анализ теоретической литературы, с целью эффективности обучения взрослых иностранному языку необходим инновационный подход, ранее не применяемый в рамках урока иностранного языка. Наряду с остальными компонентами процесса преподавания иностранного языка

взрослым пристального внимания заслуживает, на наш взгляд, взаимодействие между участниками ролевых игр.

Несмотря на то, что ролевые игры (далее РИ) давно известны учителям иностранного языка как весьма привлекательная технология обучения, до настоящего времени РИ, как компонент урока иностранного языка, не всегда использовалась в достаточной мере.

По мнению Л. С. Выготского, игра – это средство усвоения социальных установок. В процессе игры участник реализуется через своё воображение.

В психологической концепции игра является деятельностью, предмет и мотив которой лежат в самом процессе ее осуществления [2].

Под РИ мы, вслед за Р. С. Аппатовой, понимаем «обучение через общение, группо-

вое взаимодействие на основе активной деятельности участников и подчёркивающую самостоятельный инициативный характер деятельности в игре, состоящих из проблемных ситуаций, объединённых общим сюжетом и общей целью» [3].

Итак, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что РИ обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности. Она способствует как овладению знаниями, навыками и умениями, так и их активизации.

Мы считаем, что в процессе обучения взрослых на краткосрочных курсах иностранных языков (далее ККИЯ), следует обращать особое внимание на возрастную категорию группы и их деятельность вне процесса обучения. Это обусловлено, прежде всего тем, что в отличие от школьников, чьё мировоззрение и цель обучения сосредоточены на получении конкретных знаний и навыков, участники так называемых «взрослых» групп имеют скорее практические цели обучения иностранному языку, а именно использование иностранного языка как средства коммуникации в своей профессиональной сфере.

Слушателями ККИЯ становятся взрослые люди, желающие повысить свой интеллектуальный уровень, либо заполнить пробелы в знаниях по иностранному языку, изучавшемуся ранее. Как правило, занятия для таких обучаемых организуются либо в вечернее время, после работы, либо без отрыва от производства – в рамках компании. Очевидно, что традиционный подход к обучению иностранному языку с элементами грамматико-переводного метода в данном случае утомляет, интерес к обучению иностранного языка снижается. Несмотря на то, что взрослые люди целенаправленно и осознанно посещают курсы иностранных языков, необходимо в некоторой степени превратить для них этот процесс в своеобразный отдых, вариант разгрузки от повседневных дел и забот. Здесь будет целесообразным вести речь об «адекватности ролевой игры», как об одном из основных принципов [4]. РИ, как ступень образовательного процесса, считается адекватной, если она повышает мотивацию обучаемых к изучению предмета: организована с учётом индивидуальных особен-

ностей слушателей курсов, так, чтобы в неё был вовлечён каждый участник, не чувствуя при этом некий дискомфорт [5].

Именно РИ, как средство организации совместной учебной деятельности, моделирует межличностное групповое общение, посредством различных образов и ситуаций. Она позволяет обучить практическому овладению иностранным языком. Ни один другой прием не позволит так активизировать речевую деятельность. РИ рассматриваются в настоящее время как имитационные деятельность задания. Эти задания обеспечивают приближение процесса обучения к условиям реальной практической деятельности. Например, при моделировании реальной ситуации, которая имела место быть в действительности, те или иные роли разыгрываются противоположными по характеру людьми. Кроме того, при подготовке к РИ организуется систематическое повторение изученного материала [6].

Присвоение каждому участнику РИ престижной социальной роли при постоянном анализе его индивидуальной коммуникативной деятельности помогают снять психологические барьеры общения, что является залогом успешного обучения иностранному языку.

При использовании РИ преподавателю не следует забывать о культурной составляющей языка, а также всевозможных атрибутах, позволяющих воссоздать наиболее естественную обстановку. Такая атмосфера на занятии по иностранному языку располагает участников к общению и позволяет передать знания в ненавязчивой форме, что соответствует современным принципам обучения [7].

В настоящее время в методической литературе нет единой классификации, систематизирующей виды РИ. Наиболее известные классификации РИ как формы взаимодействия в рамках обучения иностранному языку представлены в работах Г. Г. Калаевой, Г. А. Китайгородской, В. М. Филатова, Дж. Шейлза.

Например, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [8] предлагают такую классификацию ролевых игр:

1) ситуационно-ролевая игра – это специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имеющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации. Это соревнование регла-

ментировано правилами игры;

2) инновационная (продуктивная) игра – совместная деятельность, направленная на создание информационного продукта (решение какой-либо актуальной проблемы), содержащая обмен мнениями, в том числе и специально организованное их столкновение, демонстрацию промежуточных результатов;

3) полидеятельностные (фестивальные) игры в своей основе имеют много схожих черт с такой распространенной формой воспитательной работы, как так называемая «Ярмарка». В этом случае ролевая игра выступает в качестве составной части, элемента в содержании и организации неигровой деятельности, используется как побудительное средство к неигровой деятельности.

Мы считаем, что наиболее важными классификационными критериями являются:

1. Тематическое насыщение:

- а) социально-бытовые;
- б) деловые;
- в) профессиональные.

2. Грамматическое насыщение:

а) ролевые игры с простейшими, общеупотребительными грамматическими структурами;

б) ролевые игры, содержащие структуры повышенной сложности;

в) ролевые игры, позволяющие моделировать грамматические структуры (в одном высказывании употребляются несколько структур на усмотрение говорящего).

3. Степень подготовленности / спонтанности:

а) ролевые игры по заранее подготовленному сценарию;

б) ролевые игры по сценарию с открытыми¹ элементами;

в) спонтанные ролевые игры.

4. Уровень контроля со стороны преподавателя:

а) контролируемые ролевые игры (преподаватель не участник, а контролёр со стороны);

б) ролевые игры с участием преподавателя при сохранении контролирующей функции;

в) партнёрские ролевые игры (преподаватель полноправный участник, контроль осуществляется каждым индивидуально).

5. Иерархия ролей:

а) при ведущей роли одного участника;

б) при ведущей роли нескольких участников;

в) роли всех участников одинаково распределены и взаимосвязаны.

6. Численность участников:

а) парная;

б) мини-группа;

в) групповая [5; 7; 9; 10].

Так как в нашем исследовании речь идёт об обучении иностранному языку взрослого контингента, то необходимо выбрать определяющие критерии для разработки программы ККИЯ с использованием РИ в процессе обучения. Основой для определения данных критериев послужила характеристика М. Ш. Ноулса относительно взрослых обучающихся [11]:

1) взрослый обучаемый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;

2) имеет большой жизненный опыт (в т.ч. учебный);

3) обладает высокой изначальной и конкретной мотивацией к обучению, которая обусловлена возможностью решить свои профессиональные и личные проблемы при помощи учебной деятельности;

4) взрослый обучаемый стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни;

5) учебная деятельность взрослого подвержена временным, пространственным, профессиональным, бытовым и социальным ограничениям;

Таким образом, опираясь на вышеизложенные критерии, мы считаем, что в рамках ККИЯ наиболее эффективной будут РИ социально-бытовой и деловой тематики. Также в ходе нашего исследования мы установили, что наибольший интерес для обсуждения предоставляют темы, непосредственно связанные с повседневной жизнью слушателей курсов, то есть, в первую очередь, социально-бытовая сфера.

Деловые игры как технология интерактивного обучения иностранному языку представляют собой имитационное моделирование реальных процессов. Деловая игра стимулирует активизацию мышления и способствует созданию оптимальной информационной обстановки, направляя поиск на отбор нужной информации [6].

При этом не стоит заострять внимание на ведущей роли одного из участников си-

туации. Коммуниканты должны находиться в относительно равных взаимоотношениях друг с другом, что позволит преодолеть психологический барьер – допустить ошибку – и подготовит участников коммуникации к ответу.

Что касается грамматической насыщенности РИ, то в данном случае предлагаем придерживаться принципа обратной параллели – в наиболее простых ситуациях общения использовать принцип нагнетания грамматических структур (усложнение задания) [12]. Это даст участникам речевой ситуации сконцентрировать своё внимание на каком-то одном факторе: языковом – правилах грамматики и лексическом наполнении; лингвокультуроведческом – определённых языковых единицах, употребительных для данной ситуации общения; культурном – нормах поведения, характерных для данной речевой ситуации.

Примерная форма РИ, а также варианты планирования грамматического и лексического материала по немецкому языку в соответствии с указанными принципами представлены в таблице (см. табл. 1.)

Рассматривая РИ на предмет их подготовленности, хотелось бы отметить, что при обучении иностранному языку именно взрослых людей можно применять все формы игр: как подготовленные, так и полностью спонтанные; поскольку взрослые участники такой игры обладают, в отличие от детей, необходимым жизненным опытом, диктующим определённые правила и нормы поведения в конкретных жизненных ситуациях. Однако, при этом следует учитывать культурные различия в поведении русских и немцев (например, в Германии приветствие при помощи пожатия руки используется как у мужчин, так и у женщин).

На занятии по иностранному языку, преподаватель и обучаемые находятся на одном коммуникативном уровне, т.е. являются партнёрами по ситуации. Более того, преподаватель, также как и слушатели курса, становится участником РИ. Преподаватель – не просто наставник, а полноправный участник коммуникации и вовлечён в процесс общения. На стадии планирования сценария РИ преподаватель, в силу обладания определёнными знаниями и профессиональным опытом, организует коммуникативный процесс

с позиции его участника таким образом, чтобы при наличии минимальных трудностей (грамматический строй, подбор лексических единиц) было осуществимо языковое взаимодействие коммуникантов, сформулированы мысли и идеи.

РИ, имея множество положительных моментов, может быть рассмотрена также как инструмент современного тимбилдинга (от англ. «team-building» – образование команды). Поскольку участники курса могут быть членами одного и того же рабочего коллектива – при выполнении определённых заданий в рамках ролевой игры помогают друг другу, поддерживают своих коллег.

Количество коммуникантов в процессе РИ зависит от поставленной задачи относительно грамматического материала и лексической нагрузки. Современные курсы иностранных языков предполагают наличие небольших групп (8-10 человек), что позволяет преподавателю сконцентрировать своё внимание на каждом обучаемом, и организовать игровую ситуацию для предъявления и отработки нового материала для всех участников курса. Большинство РИ, предлагаемых нами (см. таблицу), подходят для всей учебной группы. В случае парных ситуаций, можно предоставить возможность высказаться нескольким парам по очереди, согласно логической последовательности изложения грамматического и лексического материала.

Итак, ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют обучающимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах обучения.

На основании вышеизложенного, мы приходим к следующим выводам:

1. При обучении взрослых слушателей иностранному языку на занятиях может быть успешно реализована РИ.

2. РИ предоставляет возможность активизировать речевую деятельность обучаемых, позволяя им эффективнее преодолевать

Распределение учебного материала в ролевых играх (немецкий язык)

| Ситуация общения (ролевая игра на заданную тему) | Кол-во участников | Лексические единицы | Коммуникативное намерение | Правила и структуры |
|--|-------------------|---|--------------------------------|---|
| Первое знакомство | от 2 до 10 | Mann, Frau, Junge, Mädchen, Sohn, Tochter... | | Konjunktiv II: |
| | | Название профессий: Lehrer, Ingeniuer, Manager ... | | Ich würde ihn kennenlernen. |
| | | Числа от 1 до 100 | Выражение желания; | Ich hätte gerne ihre Telefonnummer. |
| | | | Предположение | Der müsste 30 sein. |
| | | | | Diese Frau könnte als Arztin arbeiten. |
| Покупка мебели | от 2 до 4 | | | Склонение прилагательных после неопределённого артикля |
| | | Качественные прилагательные: groß, klein, gemütlich, bequem, rot, weiss ... | | Сложно-подчинённые предложения (определительные) |
| | | Обозначение предметов мебели: Stuhl, Tisch, Couch, Sofa | Выражение собственного мнения; | Der Stuhl ist braun. Ich denke, dass der weiße Stuhl besser aussieht. |
| | | | Согласия / несогласия | Das ist eine kleine Couch. Ich meine, dass wir die Couch nicht nehmen. Was meinst Du? |
| | | | | |
| Визит к врачу | от 2 до 3 | Название частей тела и органов | Выражение possessивности | Спряжение глагола «haben». Ich habe Kopfschmerzen. |
| | | Словосложение с элементом «Schmerzen»: Kopfschmerzen, Halsschmerzen, Zahnschmerzen... | Совет, просьба | Спряжение модального глагола «sollen» в Präsens, Präteritum: Sie sollen sich warm anziehen. Der Junge sollte nicht so viel Eis essen. |
| | | | | |
| Подготовка к Новому году | от 2 до 10 | Название традиционных блюд: Plätzchen, Bockwursturst, Glühwein, Mandeln, Weihnachtsgans, Kartoffelsalat, Nudelsalat ... | | Спряжение модальных глаголов и глагола «sich wünschen» в Präsens: |
| | | | Выражение желания; | Anna möchte Plätzchen backen. Boris wünscht sich eine Playstation. |
| | | Традиции: Tannenbaum, Weihnachtsmarkt... | Возможности | Ich kann den Tannenbaum schmücken. |
| | | Подарки. | Просьба, совет | DieMutter soll viel einkaufen. |
| В ресторане | от 2 до 6 | Название традиционных блюд; Spätzle, Jagersauce, Glühwein, Breyn, Bazrisch Blockmalz, Linseneintopf... | Выражение желания; | Обозначение количества: Ich möchte... Teller Linseneintopf, Glas Glühwein, Portion Nudelsalat, Stück Schwarzwälder |
| | | Мер веса, посуды: Teller, Glas, Portion, Stück... Stück... | Обозначение количества | |

«языковой барьер» при общении на иностранном языке.

3. В процессе занятий на ККИЯ следует учитывать разновидность ролевых игр в соответствии со следующими классификациями:

- по тематическому насыщению содержания;
- по грамматическому насыщению;
- по степени подготовленности / спонтанности;
- по уровню контроля со стороны преподавателя;
- по иерархии ролей;
- по численности участников;

4. Наиболее эффективной является РИ на социально – бытовую тему при равноправном участии всех слушателей курса, в том числе преподавателя. Это могут быть деловые игры по заранее подготовленному сценарию или спонтанные.

5. При использовании РИ преподаватель придерживается принципа «обратной параллели»: чем сложнее грамматическое правило, тем доступнее лексические единицы и наоборот.

6. В рамках занятий по иностранному языку для взрослых ролевые игры могут использоваться, в том числе, как инструмент для сплочения группы.

7. Количество коммуникантов (мини-группы) позволяет преподавателю использовать индивидуальный подход в каждом взрослому обучаемому в процессе РИ.

Библиографический список

1. *Аплатова Р. С.* Проблемы обучения полилогу на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 5. – С. 23–26.
2. *Витлин Ж. Л.* Современные проблемы обучения грамматике иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 12.
3. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – № 6. – С. 61–64.
4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
5. *Гордиенко Н. Е.* О защите диссертационного исследования в системе послевузовского образования в России и Франции под двойным научным руководством // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 72.

6. *Калаева Г. Г.* Интенсификация обучения французскому языку при помощи языковых игр // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 6; 1996. – №3.

7. *Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.

8. *Матвеева Н. В.* Ролевая игра “A visit of the Foreign Delegation to the Design Office” // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 34–38.

9. *Ноулс М. Ш.* Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. – М.: Издательский центр «Просвещение», 1970. – 250 с.

10. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе. Игра – дело серьезное. – М.: Просвещение, 1998. – 130 с.

11. *Филатов В. М.* Методическая типология ролевых игр // Иностранные языки в школе. – 1988. – №2.

12. *Шейлз Дж.* Коммуникативность в обучении современным языкам. – М.: Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.

Ахметова Эльвира Жумабековна

Преподаватель кафедры военно-педагогических и общественных наук Военного института ВВ МВД Республики Казахстан, VNO.PWU@mail.ru, Петропавловск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В данной статье обоснована востребованность открытого, непрерывающегося характера образования в современном обществе интенсивного знания. В условиях военного вуза с его проблемой профессиональной подготовки преподавателей из числа офицеров, не имеющих опыта педагогической деятельности, такое образование становится актуальным. Построенное на компетентностной основе, оно предполагает такую систему профессиональной подготовки, которая направлена на реализацию принципа «образование в течение жизни» и способствует формированию педагогической культуры преподавателя военного вуза.

Ключевые слова: общество интенсивного знания, принцип «образование в течение жизни», самообразование, компетентностный подход, педагогическая культура, статус педагога.

Akhmetova Elvira Zhumabekovna

Instructor, the Chair of military pedagogical and social sciences, Military Institute of the Interior Army of the Ministry of Interior Affairs of Republic of Kazakhstan, VNO. PWU@mail.ru, Petropavlovsk

REALIZATION OF PRINCIPLE OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL PREPARATION OF TEACHERS OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAS INSTITUTIONS

Abstract. In the article claimness of a public, constant character of education in the modern society of intensive knowledge is substantiated. In the conditions of a modern higher institution with its problem of professional training of teachers of the officers without experience of pedagogical activities such an education becomes urgent. Formed on the competent basis, it supposes such system of professional training that is directed to realization of the principle «Education during the life» and favours to the formation of pedagogical culture of a teacher of a higher military institution.

Keywords: a society of intensive knowledge, a principle «Education during the life», self-education, a competent approach pedagogical culture, status of a teacher.

В современном обществе интенсивного знания актуализирован принцип «образование в течение жизни», т.к. в таком обществе экономика интенсивного труда и интенсивного капитала сменяет экономика интенсивных знаний, которая предполагает особый процесс продуцирования нового знания, его распространения, передачу.

Философскую основу данного принципа отражает понимание сущности образования: 1) образование «является проблемой без всякого разрешения» (И. Кант); 2) образование всегда «несовершенного вида», не совершено, не завершено (С. И. Гессен); 3) «Образование не достигает точки насыщения» – высечено на камне у входа в Центр подготовки кадров компании JBM (Эндикот, штат Нью-Йорк).

Таким образом, диалектика образования получает свое выражение не в каком-то итоговом знании индивида, но в той открытости для развития, которая проявляется в его образе мысли: «образование – это всегда самообразование, т.е. в каждом конкретном случае для индивида возможность раскрытия его сущностных сил» [3, с. 25].

Самообразование – движущая сила становления личности по Б. С. Гершунскому, который предлагает следующую структурную динамику становления личности: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет. Причем «грамотный человек – это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего обра-

зовательного потенциала» [1]. Иначе говоря, каждый человек в любом возрасте и на любом этапе своего жизненного пути может повысить свой образовательный уровень, но только при условии, если он грамотен.

Другим условием является психологическая готовность человека к образованию в течение всей жизни как следствие достаточно устойчивых смысловых отношений к процессу профессионального самоопределения, становления и развития. На практике это означает, что специалист должен быть все время готов не только к переквалификации, переподготовке, продолжению профессионального образования и обновлению багажа своих профессиональных знаний, умений, навыков, но и к непрерывному совершенствованию своей мотивационной сферы и развитию своей личности.

Реализация принципа непрерывного образования (самообразования), как и создание условий для этого, особенно актуальны в системе педагогической подготовки офицеров-преподавателей, ввиду наличия следующих негативных факторов:

- недостаточно учитываются требования профессиональной педагогики к системе подготовки военных преподавателей к учебно-методической работе на разных уровнях военно-профессионального образования;

- подготовка офицеров-преподавателей в военных вузах ведется на стихийно-эмпирическом уровне, без научного планирования, педагогического проектирования, учета особенностей её проведения на разных уровнях военно-профессиональной подготовки;

- кафедры, призванные стать средой для формированию педагогического мастерства преподавателей в военных вузах, перегружены задачами организации образовательного процесса и управления его качеством в условиях перехода к кредитной технологии обучения, что предопределяет их неготовность к ведению прогностической, инновационной, исследовательской деятельности в области формирования профессиональных компетенций офицеров-преподавателей;

- необходимость учета и использования при формировании педагогического мастерства результатов, полученных педагогической наукой, чаще декларируется, чем эффективно реализуется на самом деле.

В результате становление преподавателей в военном вузе оказывается в современных условиях малоэффективным, тогда как принцип «образование в течение жизни» должен найти свое место в решении данной проблемы.

С учетом вышесказанного профессиональное становление преподавательского состава Военного института ВВ МВД Республики Казахстан (г. Петропавловск) представляет собой целостную систему направлений педагогической подготовки с сохранением открытого, незавершенного характера образования/ военно-профессиональное и педагогическое развитие; повышение научной квалификации и уровня подготовки в сфере информационных и коммуникационных технологий (ИКТ); аксиологической составляющей профессиональной деятельности.

Если педагогическая компетентность и методическое мастерство дают возможность преподавателю наиболее эффективно формировать знания слушателей, учить их мыслить и правильно решать управленческие задачи, то научная квалификация обеспечивает достижение фундаментальности знаний курсантов.

Высокий уровень информационно-коммуникационной подготовки способствует интеграции учебной и научной работы с войсковой практикой и одновременно обеспечивает совершенствование педагогического мастерства, в том числе эффективное использование имеющихся средств информатизации и новых информационных технологий.

Военно-профессиональное совершенствование с использованием различных форм подготовки позволяет преподавателям углубить знания, расширить и закрепить практические навыки, исследовать проблемные вопросы военного искусства, расширить сферу научного поиска.

Особо отметим необходимость совершенствования аксиологической составляющей профессиональной деятельности, результатом чего становится «умение реализовать определенные ценности и жизненные смыслы в профессиональной сфере и индивидуально-уникальным путем с получением неизменно превосходного результата» [2, с. 273]. Деятельность самообразования мотивирована органическим единством с

ценностями личности преподавателя, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Причем базовой ценностью становится качество преподавательской деятельности.

Все направления педагогической подготовки реализуются посредством компетентностного подхода, ввиду природы самой компетентности: она такова, что, хотя и является продуктом обучения, но прямо не вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта.

С точки зрения компетентностного подхода, обучающийся рассматривается как полноправный субъект управления процессом своего образования, т.е. речь идет о реализации принципа саморазвития. Отсюда вытекает одна из глобальных трудностей для преподавателя военного вуза: организация и педагогическое сопровождение управления

курсантом процессом собственного образования предполагает сформированность у самого преподавателя такой же способности стать педагогом самому себе.

Суть этой трудности точно уловил В. В. Сериков: «Мы шаг за шагом идем к тому, что человек будет заниматься собственным образованием в любой точке пространства и в любой момент времени своей жизни. И это существенно изменит обучающую деятельность педагога. Вполне возможно, что умение организовать обучение самого себя и своих коллег войдет в структуру общекультурных компетенций человека в любой профессиональной сфере» [4, с. 97].

Учитывая особенность данной ситуации, в Военном институте формируется система образования взрослых с ее ключевым умением стать педагогом самому себе, т.е. человеком с развитыми рефлексивными способностями постоянно решать проблемы самосовершенствования, самообразования, саморазвития.

Педагогическая культура...

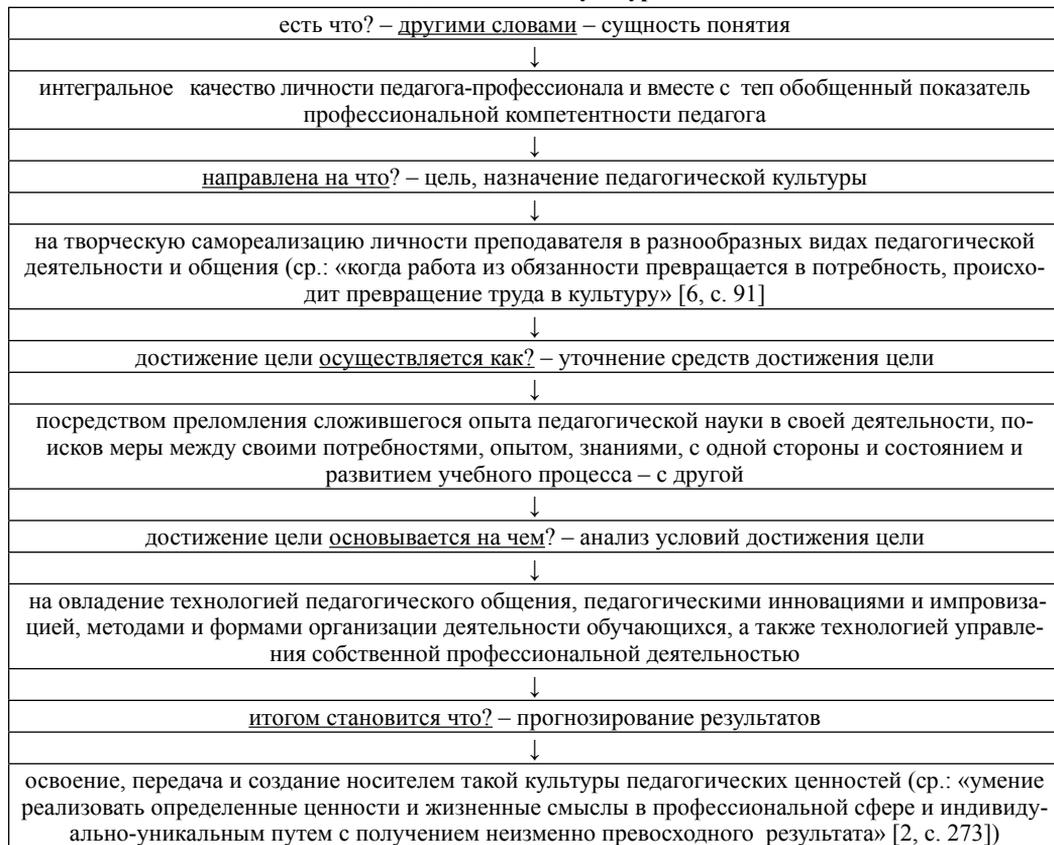


Рис. 1. Денотатный граф к понятию «Педагогическая культура»

Предлагаемая целостная система направлений профессионального становления преподавателя военного вуза способствует, как подтверждают наши наблюдения, формированию педагогической культуры в том понимании этого феномена, которое отражено в составленном нами денотатном графе (рис. 1).

Обратим внимание на завершающее звено денотатного графа - результат формирования педагогической культуры. Здесь важно понять следующее: преподаватель выступает носителем культурных ценностей, главная из которых - область преподаваемых знаний; вместе с тем он - еще и *носители культуры – общей и профессионально-педагогической - в сфере своей деятельности.*

В соответствии с целями профессиональной подготовки преподавателей ее *основными задачами являются:*

– *совершенствование знаний:* основ военной науки и, в первую очередь, в области теории и практики военного искусства; основ государственного управления и формирования военной политики государственной власти; правовых положений, связанных с основными концептуальными и доктринальными взглядами по вопросам обороны страны и обеспечения ее национальной безопасности, функционированием системы высшего профессионального военного образования в целом;

– *формирование умений:* создавать творческую атмосферу образовательного процесса; использовать при изложении предметного материала взаимосвязь смежных дисциплин, представленных в учебном плане, а также научно-исследовательского и учебного процессов в вузе; применять знания культурного наследия прошлого и настоящего, современных достижений науки и культуры в качестве средств воспитания курсантов и слушателей;

– *овладение:* методами научных исследований в сфере основной профессиональной подготовки; основами научно-методической работы; навыками самостоятельной методической проработки профессионально-ориентированного материала (структурирование и преобразование научного знания в учебный материал); основами учебно-методической работы высшего профессионального образования, методами и приемами разработки задач, упражнений, тестов по различным

темам; способами создания требовательно-доброжелательной обстановки в учебном процессе; методами формирования навыков организации самостоятельной работы, профессионально-аналитического лишения и развития творческих способностей курсантов; культурой жизненного самоопределения, методами эмоциональной саморегуляции; основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах.

Решающую роль профессионально подготовке играет самостоятельная работа преподавателя. Наряду с другими формами профессиональной подготовки, она планируется и проводится с целью квалифицированного руководства процессом обучения (самообучения) слушателей. Она является важнейшей повседневной обязанностью преподавательского состава, определяющим условием повышения качества обучения и воспитания слушателей. Ее основные задачи заключаются в приобретении новых знаний, совершенствовании навыков самостоятельного научного исследования актуальных вопросов военного искусства и тактики, повышении педагогического мастерства.

Значительное место в самостоятельной работе занимают изучение материалов по психологии и педагогике, теории и практике обучения, опыта обучения и воспитания в военных вузах Республики Казахстан, а также передовых достижений в этой области зарубежной военной школы.

Самостоятельная работа является основной формой подготовки в области информационных ресурсов, так как сложность вопросов, связанных с разработкой и внедрением информационных технологий, требует высокого интеллектуального напряжения и решения целого комплекса проблем, включающих технологические и экономические аспекты, тесно связанные между собой.

В плане информационной подготовки «самостоятельная работа включает: изучение информационной инфраструктуры учебного заведения, ее возможностей в качестве средства обучения и инструмента для решения педагогических задач; освоение моделей операций и боевых действий, методик оперативных расчетов на применение сил и средств в операциях; разработку проектов

новых информационных технологий (обучающих систем).

Успех самостоятельной работы определяется способностью преподавателей постоянно учиться. Важнейшими условиями успеха являются настойчивость и инициатива преподавателей, их повседневное стремление к самосовершенствованию.

Итак, научно-методическая подготовка преподавателей направлена на становление статуса педагога, меняющегося в условиях реализации принципа «образование в течение жизни»:

– от преподавателя к *тьютеру*, важнейшие функции которого -образовательная / диагностика и консультирование;

– от преподавателя к *старшему методологу* (ср.: «Преподаватель остался старшим в паре, но старшим методологом, а не старшим информатором» [5, с. 17].

Кроме того, профессиональная подготовка направлена на формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя военного вуза как интегративного качества личности, обуславливающего способность быстро менять свое положение в социальной, культурной и профессиональной среде под влиянием изменяющихся ситуаций и обстоятельств деятельности субъектов.

Библиографический список

1. *Гершунский Б. С.* Философия образования. – М., 1998. – 300 с.
2. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: Детство Пресс, 2001.
3. *Сенько Ю. В.* Образование всегда накануне себя // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 22–29.
4. *Сериков В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
5. *Татур Ю. Г.* Высшее образование: методология и опыт проектирования. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
6. *Фонарев Л. Р.* Формы становления гибкости в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.

Торсунова Элина Рафаэлевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики Пермского института экономики и финансов, ETorsunova@pief.ru, Пермь

О РОЛИ МОНИТОРИНГА В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЕМЫХ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»

Аннотация. В статье исследуется динамика формирования экономической культуры обучающихся в процессе непрерывной подготовки; обосновывается актуальность проблемы мониторинга формирования экономической культуры в системе «школа – колледж – вуз»; приводятся результаты экспериментального исследования факторов формирования экономической культуры с помощью математических методов.

Ключевые слова: экономическое образование, экономическая культура личности, мониторинг, интеграция.

Torsunova Elina Rafaelevna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair of applied computer science, Perm Institute of Economics and Finance, ETorsunova@pief.ru, Perm

THE MONITORING'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' ECONOMIC CULTURE IN THE SYSTEM "SCHOOL – COLLEGE – UNIVERSITY"

Abstract. In the article the dynamics of students' economic culture forming is examined in the process of continuous training; the topicality of the monitoring problem of the economic culture forming in the system "School-College-University" is grounded; the results of experimental research factors of forming the economic culture with the help of mathematical tools and methods are given.

Keywords: economic education, personal economic culture, monitoring, integration.

В настоящее время возрастает потребность в личностях, способных к самостоятельному принятию эффективных экономических решений. Уже со школьной скамьи необходимо формирование навыков рационального экономического поведения, умений действовать в ситуациях постоянного выбора из ограниченных ресурсов с целью удовлетворения собственных потребностей, потребностей семьи и общества. Высокий уровень экономической культуры обуславливает социальную защищенность, экономическую свободу, является необходимым атрибутом конкурентоспособного специалиста на современном рынке труда [1].

Поскольку проблема формирования экономической культуры актуализируется на всех этапах обучения и воспитания, своевременной и экономически целесообразной в условиях современных рыночных отношений является концепция непрерывного экономического образования для системы

«школа – колледж – вуз». Причем на сегодняшний день особую роль в этой системе играет колледж, в рамках которого осуществляется переход от общих представлений об экономической деятельности к компетентному уровню владения экономическими знаниями, умениями, навыками. Реализация этой концепции предполагает разработку специальной системы мониторинга формирования экономической культуры обучающихся, позволяющей эффективно управлять качеством образования в единстве всех его составляющих.

Теоретический анализ позволил нам спроектировать оптимальную модель развития экономической культуры в процессе непрерывного образования на основе компетентностного подхода.

В школе осуществляется постепенная интеграция разрозненных экономических знаний, умений, опыта экономической деятельности, приобретенных в обыденной

жизни, при изучении курсов дисциплин и формирование компонентов экономической культуры старшеклассников: когнитивного (экономические знания), операционально-деятельностного (способы экономической деятельности), креативно-деятельностного (опыт творческой деятельности в сфере экономики), эмоционально-ценностного (эмоционально-ценностные отношения в сфере экономики), личностного (экономически значимые качества личности). Для данного этапа характерна пропедевтика экономико-управленческой компетентности и отсутствие четкого разграничения экономической культуры от общей культуры личности. Системообразующим фактором формирования экономической культуры в школе является когнитивная готовность к профессиональному самоопределению, позволяющая ориентироваться в потоке информации, находить необходимые сведения и применять для решения задач, в том числе экономического характера. Рассмотренные интеграционные процессы обеспечиваются включением учащихся в решение экономических задач, предполагающих поиск рационального решения, его обоснования не только экономической эффективностью, но и исходя из нравственных ценностей, а также внедрением проектных, игровых методов обучения и воспитания, предполагающих возможность альтернативного выбора и направленных на формирование предпосылки экономической компетентности.

Профессиональный этап развития экономической культуры личности характеризуется овладением студентами колледжа (вуза) любого профиля экономико-управленческими компетенциями (объективными требованиями к экономической подготовке студентов): организационно-управленческими, аналитическими, расчетно-экономическими. Классификация компетенций по основным видам экономической деятельности является общей для студентов колледжей и вузов. Но состав компетенций каждой группы определяется профилем и уровнем образовательного учреждения. Основываясь на деятельностной концепции культуры, развитие экономико-управленческих компетентностей естественно рассматривать в контексте формирования экономической культуры личности.

В колледже в ходе овладения экономико-управленческими компетенциями, которые позволяют применять полученные знания, умения и навыки в экономической практике, происходит «наращивание объема» отдельных составляющих экономической культуры и постепенная интеграция когнитивного, операционально-деятельностного и креативно-деятельностного компонентов в когнитивно-деятельностный.

Структура экономической культуры выпускника колледжа, бакалавра, магистра является инвариантной: когнитивно-деятельностный (когнитивно-деятельностная составляющая организационно-управленческой, аналитической, расчетно-экономической компетентности), эмоционально-ценностный (эмоционально-ценностная составляющая организационно-управленческой, аналитической, расчетно-экономической компетентности) и личностный (экономически значимые качества личности) компоненты. Содержание каждого компонента включает инвариантную часть, независимую от профессиональной сферы будущего специалиста, и вариативную часть, которая определяется характером и спецификой профессиональной деятельности.

В образовательных учреждениях любого профиля осуществляется иерархическое упорядочение компонентов экономической культуры и интеграция экономической культуры с ключевыми компетенциями: гражданско-патриотической, профессионально-трудовой, эколого-валеологической, личностно-развивающей, обеспечивающая социализацию (включение человека в систему норм и ценностей, в том числе экономических) и развитие личности в новых социально-экономических условиях. Понимание основ рыночных механизмов, умение анализировать экономические процессы и явления способствуют осмыслению экономической политики государства и формированию готовности принимать ответственные решения как основы гражданского самосознания. Экономическая культура регулирует экономические отношения, которые возникают в процессе человеческой жизнедеятельности, обуславливают социально-экономический статус, экономические потребности и интересы и оказывают влияние на нравственное сознание личности, она обеспечивает пони-

мание взаимосвязи экономической деятельности человека и ее последствий для природы, служит формированию ответственного отношения к окружающей среде. Высокий уровень экономической культуры способствует осознанию обучающимися роли и места будущей профессиональной деятельности в экономической системе, рациональному поведению в любых ситуациях.

Особый интерес представляет исследование динамики формирования экономической культуры в профессиональных образовательных учреждениях экономического профиля, так как в них реализуется освоение всего многообразия экономико-управленческих компетенций. Дальнейшее исследование проводилось для целого спектра экономических и управленческих специальностей (направлений), не углубляясь в специфику каждой из них.

В профессиональной экономической деятельности содержание, функции экономической культуры усложняются, поскольку к общечеловеческим аспектам добавляются профессиональные. Специалист, обладающий экономической культурой, не только осознает утилитарно-прагматические мотивы и цели профессиональной экономической деятельности, но и прогнозирует социально-экономические последствия, основываясь на жизнеутверждающих ценностях: Человек, Отечество, Семья, Природа, Труд и др.

В колледже можно выделить три уровня интеграции составляющих экономического образования: 1) интеграция знаний, умений, навыков по дисциплине и образование предметной компетенции; 2) интеграция отдельных предметных компетенций и образование общепредметных компетенций; 3) интеграция общепредметных компетенций и образование укрупненных компетенций в сфере экономико-управленческой деятельности. Системообразующим началом развития экономической культуры в колледже служит мотивационно-ценностный компонент готовности к профессиональному самоопределению, благодаря которому экономическая деятельность приобретает личностную значимость. Элементы экономической культуры выступают в новом качестве и представляют собой интегративное начало, определяющее готовность к экономико-управленческой деятельности, носящей операционный характер.

Подобные процессы, обуславливающие репродуктивный уровень интеграции составляющих экономической культуры, связаны со спецификой профессионального обучения в колледже на интегративной основе: содержание дисциплин удовлетворяет требованиям профессиональной подготовки и ориентировано на освоение студентами компетенций в конкретных сферах экономической деятельности; деятельностно-ориентированный характер целей обучения (при описании целей указывается совокупность профессиональных задач и функций, которые сможет осуществлять обучающийся); включение в вариативную часть учебного плана специальностей интегрированных курсов со специфическим предметом изучения, обеспечивающих комплексное освоение экономических знаний, умений, навыков из различных учебных дисциплин на качественно новом уровне («Инвестиционная деятельность организаций», «Практикум по менеджменту», «Управление общественными отношениями»).

В условиях самостоятельной экономико-управленческой деятельности выпускники колледжа сталкиваются с проблемами, требующими продуктивного решения. Несоответствие характера профессиональной деятельности выпускника колледжа и уровня экономической компетентности порождает внутриличностные конфликты, рефлексию, обеспечивающую понимание сущности деятельности и осознание необходимости повышения уровня экономической культуры.

В вузе происходит обогащение компонентов экономической культуры за счет более глубокого освоения отдельных компетенций и их дальнейшее иерархическое структурирование, детерминированное интеграцией операционного и мотивационно-ценностного компонентов готовности к экономико-управленческой деятельности. Для бакалавра оптимальным является продуктивный уровень интеграции, определяющий готовность к тактической экономико-управленческой деятельности. Интеграция возможна благодаря включению студентов в процесс решения экономических задач, максимально приближенных к реальным, которые предполагают качественно новый способ решения и результат.

Развитие экономической культуры студента магистратуры обусловлено методологическим уровнем интеграции составляющих экономической культуры (интеграция составляющих в единую экономико-управленческую компетентность, позволяющую выполнять стратегическую деятельность). Системообразующим началом является готовность к инновационной экономико-управленческой деятельности, включающая способность ставить и решать проблемные задачи, мотивацию студентов на поиск нестандартных решений, гибкость и критичность мышления. Данный уровень интеграции обеспечивается включением субъекта в инновационную профессионально-экономическую деятельность: рефлексивно-аналитическую, проектировочную, прогностическую, организационно-управленческую и связан с интеграцией экономического образования, научно-исследовательской работы студентов и экономической инновационной деятельности.

Практической реализации представленной модели развития экономической культуры в системе «школа – колледж – вуз» способствует исследование латентных факторов, определяющих эффективность экономического образования в системе «школа – колледж – вуз».

В эксперименте приняли участие 129 учащихся 11 классов из 5 общеобразовательных школ города Перми, 105 студентов АНО СПО «Финансово-экономический колледж» г. Перми, 40 студентов АНО ВПО «Пермский институт экономики и финансов», поступивших на обучение по сокращенной основной образовательной программе на базе профильного колледжа.

В результате факторного анализа экспериментальных данных выявлены:

– латентные факторы формирования экономической культуры старшекласников: 1) «Личностные ориентации в экономической сфере» (вес 36%), отражающий ценностные ориентации личности, которые определяют значение и смысл экономических знаний, умений, навыков, экономического поведения в целом и обуславливают овладение эмоционально-ценностной составляющей экономико-управленческой компетентности; 2) «Готовность личности к профессиональному самоопределению» (вес

12%), акцентирующего роль потребностей в профессиональном развитии, устойчивой мотивации к самообразованию, общественно и лично значимого доминирующего мотива выбора профессии, уровня информированности в избранной профессиональной сфере в плане формирования экономической культуры; 3) «Способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению» (вес 11%); 4) «Готовность к деловой активности» (вес 8%), который может быть интерпретирован как наличие активной жизненной позиции, готовности инициировать новую, незнакомую деятельность, способности доводить начатое дело до конца.

– латентные факторы формирования экономической культуры студентов колледжа: 1) «Предпосылка экономико-управленческой компетентности» (вес 44%), который может быть интерпретирован как проявление синергии во взаимоотношениях деятельности, эмоционально-ценностной составляющих экономической культуры, качеств личности, важных в сфере экономической деятельности, выражающейся во взаимной направленности этих компонентов на обеспечение успешности овладениями экономико-управленческими компетенциями; 2) «Готовность личности к профессиональному самоопределению» (вес 13%); 3) «Способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению» (вес 8%).

– латентные факторы формирования экономической культуры студентов вуза: 1) «Аналитическая компетентность в экономико-управленческой сфере» (вес 38%), положительно коррелирует с оценками аналитической составляющей когнитивно-деятельностного компонента экономической культуры, с показателями, характеризующими качества личности: ответственность, инициативность, исполнительность, целеустремленность, организованность, самостоятельность, трудолюбие, рациональность, бережливость, предприимчивость, с оценками по дисциплинам: «Экономический анализ», «Статистика»; 2) «Эмоционально-ценностная составляющая экономико-управленческой компетентности» (вес 11%), положительно коррелирует с показателями, характеризующими эмоционально-ценностные отношения в сфере организационно – управленческой, аналитической,

расчетно-экономической деятельности; 3) «Когнитивная готовность личности к профессиональному самоопределению» (вес 9%), положительно коррелирует с показателем общей готовности личности к профессиональному самоопределению и показателем ее когнитивной составляющей.

Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают представление о динамике формирования экономической культуры. Структура фактора «Личностные ориентации в экономической сфере», определяющего специфику экономического образования в школе, включает различные составляющие (эмоционально-ценностную, личностную), что свидетельствует о целостном характере экономической культуры. У студентов колледжа структура фактора «Предпосылка экономико-управленческой компетентности», определяющего формирование экономической культуры, включает дополнительно и деятельностный компонент, что может быть интерпретировано как проявление интеграционных механизмов в структуре экономической культуры и о тенденции формирования готовности к экономико-управленческой деятельности. Фактор «Эмоционально-ценностная составляющая экономико-управленческой компетентности», выявленный в выборке студентов вуза, вообрал в себя компоненты аналитической, организационно-управленческой, расчетно-экономической компетентности, что свидетельствует о том, что компетентности рассматриваются не изолированно, а в комплексе. Выявленные факторы раскрывают механизмы формирования экономической культуры (иерархическое структурирование компонентов и постепенная интеграция составляющих), обеспечивающие продуктивное взаимодействие и развитие ее составляющих, проявляющееся первоначально в формировании готовности к экономико-управленческой деятельности, а далее – экономико-управленческой компетентности.

Результаты факторного анализа подтверждают необходимость дополнить систему показателей, непосредственно выявляющих уровень сформированности компонентов экономической культуры, показателями интеллектуального развития, учебной успешности, профессионального самоопределения, позволяющими косвенно

диагностировать латентные факторы формирования экономической культуры в системе «школа – колледж – вуз».

Полученные в ходе исследования результаты: модель развития экономической культуры, латентные факторы формирования экономической культуры дают возможность сформировать систему критериев и показателей, лежащих в основе разработки технологии мониторинговых процедур, позволяющих отслеживать динамику поэтапного формирования экономической культуры обучающихся в системе «школа – колледж – вуз».

Качество образования во многом определяется уровнем экономической культуры выпускников. Педагогический мониторинг, критериально-оценочный аппарат которого отражает динамику формирования экономической культуры, является эффективным средством управления качеством экономического образования. Данные, полученные в ходе реализации мониторинговых процедур, позволят скорректировать тактические и стратегические задачи учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование экономической культуры обучающихся, а также провести итоговый анализ, включающий динамику основных показателей эффективности экономической подготовки в системе «школа – колледж – вуз».

Библиографический список

1. Видт Е. И. Образование как феномен культуры: монография. – Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
2. Тощенко Ж. Т. Идеология и экономика: Идеологическая работа и социально-экономическое развитие. – М.: Мысль, 1981. – 197 с.

Бурая Людмила Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой педагогики и физической культуры, СОФ НИУ «БелГУ», Lburaja@mail.ru, Старый Оскол

НОВАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Концепция образования в течение жизни получила широкое распространение в разных странах мира, многие исследователи определили успешность её в прямой зависимости от состояния социокультурных и экономических составляющих качества жизни регионов. Автором разработана концепция стратегического самоуправления учителя заочным педагогическим образованием.

Ключевые слова: непрерывное образование, Меморандум непрерывного образования, заочное педагогическое образование, учитель-заочник, стратегическое самоуправление заочным образованием.

Buraya Ludmila Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, associate Professor, head of chair of pedagogics and physical culture, SOF NIU «BelSU», Lburaja@mail.ru, Sary Oskol

A NEW STRATEGY PEDAGOGICAL CORRESPONDENCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Annatacion: The concept of formation in formation lifetime was wide spread in some countries around the world, many researchers have determined the success of its directly dependent on the state of the sociocultural and economic components of quality of life areas. Therefore, the author developed the concept of strategic self-teacher absentee teacher education raises the issue of human resources management in the strategic direction of personal development, creating conditions for self-extra-mural teacher.

Keywords: continuing education, a Memorandum of continuing education, distance teacher education, teacher extra-mural, strategic self-education by correspondence.

Европейский саммит, прошедший в Лиссабоне в марте 2000 г., стал поворотным моментом в определении политики и практики Европейского Союза: успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (lifelong learning – LLL); европейские системы образования должны не только заложить основу для наступающих перемен, но и сами они также должны измениться.

В последующие годы концепция образования в течение жизни получила широкое распространение в разных странах мира, с разными политическими режимами и различным уровнем экономического развития. Особого влияния, по мнению зарубежных экспертов, она достигла в странах Скандинавии, Австралии, Южной Кореи и Японии.

Эти страны в полной мере уже реализуют все 6 принципов Меморандума непрерывного образования. Представим целевые установки принципов в свернутом виде таблицей.

Кратко рассмотрим состояние непрерывного образования в регионах Российской Федерации с позиций принципов Меморандума и концепции стратегического самоуправления учителя заочным педагогическим образованием. Исследователи (К. Арджирис, С. Дрю, П. Джарвис и др.) провели концептуальные различия в стратегических подходах теоретиков к трактовке образования в течение жизни и выделили, соответственно, два направления. Первое из них заключается в рассмотрении непрерывного образования в естественно протекающей временной последовательности, начиная с первоначально полученного образования (*initial education*)

Шесть принципов Меморандума непрерывного образования (2000 г.)

| № | Название принципа | Выдвигаемая цель для сообщества |
|---|--|--|
| 1 | Новые базовые знания и навыки для всех | гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество |
| 2 | Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы | значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, чтобы поднять приоритет самого важного достояния Европы – ее людей |
| 3 | Иновационные методики преподавания и учения | разработать новые методологии обучения для системы непрерывного образования – длиной и шириной в жизнь |
| 4 | Новая система оценки полученного образования | коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и информального образования |
| 5 | Развитие наставничества и консультирования | на протяжении всей жизни обеспечить каждому свободный доступ к информации об образовательных возможностях в Европе и к необходимым консультациям и рекомендациям |
| 6 | Приближение образования к дому | приблизить образовательные возможности к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии. |

и прослеживая его развитие на протяжении всей последующей жизни человека (непрерывное образование); второе связано с анализом образования в ретроспективном плане, начиная с периода развития образования взрослых и как бы “*протягивая его назад*», в обратном временном направлении, отслеживая весь уже пройденный человеком образовательный путь или контекст, на котором строится дополнительное образование взрослых (непрерывное образование) [6].

С точки зрения военных наук, *стратегия* – обобщающая модель действий, необходимых для достижения поставленных целей управления на основе выбранных критериев (показателей) и эффективного распределения ресурсов (О. С. Анисимов, И. Ансофф, А. М. Моисеев). Стратег – это главнокомандующий, которому подчинены экономические и человеческие ресурсы. Стратегическое управление предполагает наличие пяти элементов: *умения смоделировать ситуацию* (выявить проблемы); *умения выявить необходимые изменения* (идеи развития); *умения разработать стратегию изменений* (базовые стратегии); *умения использовать различные способы воздействия* (методы управления); *умения воплотить стратегию в жизнь* (управление изменениями).

Экономические и политические изменения, произошедшие в России за последние 10 лет, значительно изменили возможности

граждан быть вовлеченными в непрерывное образование, что инициировало динамику роста заочного педагогического образования, изменив отношение граждан к профессии Учителя. Вместе с тем, анализ состояния проблемы в различных регионах имеет полярные показатели: экономика и социокультурный уровень развития значительно расходятся по показателям [1]. Поэтому веер возможностей будущего развития позволяет разработать стратегию в нескольких вариантах в зависимости от состояния *внешней среды* (STEP-анализ) и *внутренней среды* (SWOT-анализ), согласно стратегическому управлению. В стратегическом менеджменте предпочтительно рассматривать три главных сценария (варианта, альтернативы) развития: пессимистичный, реалистичный, оптимистичный. В сжатом виде они выглядят следующим образом (см. табл. 2):

Строоскольский филиал Белгородского государственного университета находится в экономически благополучном регионе. Уже три года в школах работает рейтинго-стимулирующая система оплаты труда, вслед за школами перешли на нее и ДОО, ссузы. Педагоги инициированы на повышение квалификации и профессионально-педагогической культуры, их стремления поддерживаются администрацией ОУ [там же]. Вместе с тем, выделенное П. В. Лепиным противоречие между необходимостью повы-

Три стратегических сценария развития

| № | Название сценария | Показатели происходящего |
|---|-----------------------|--|
| 1 | <i>Пессимистичный</i> | ухудшение состояния социальной, экономической и политической системы, что приводит к снижению качества жизни и уровня образования в обществе |
| 2 | <i>Реалистичный</i> | стабилизация состояния социальной, экономической и политической системы, улучшение качества жизни, восстановление приоритетов образования в обществе |
| 3 | <i>Оптимистичный</i> | наблюдается значительное улучшение социально-экономического положения страны, рост качества жизни населения и уровня образования в обществе |

шения стратегического уровня управления и существенным отставанием управленческой, педагогической науки и практики от потребностей регионов в научном сотрудничестве, направленном на формирование у субъектов образовательного процесса умения, способности и готовности видеть перспективы развития, стратегически мыслить и осуществлять организацию деятельности на их основе осталось остро актуальным и сегодня для большинства регионов Российской Федерации, – показывает сегодняшний анализ состояния проблемы в различных регионах [4].

В связи с рассмотренными выше изменениями в государственных образовательных стратегиях термин «**стратегия образования**» нуждается в уточнении. Определить его можно на основе осмысления стратегических целей обучения. Как известно, они должны иметь системный характер, а значит, важно соблюсти их иерархию. В. А. Тестов [7, с.14] полагает, что на самом верху находятся *перспективные цели* как главные мотивы, идеальные цели, а также те, что простираются в вечность, т.е. *цели-векторы*» самого общего характера, рассчитанные на весь период обучения. Именно они направлены на достижение ценностей образования. Такие цели он называет *стратегическими*, считая, что к их достижению необходимо стремиться. «Образовательная стратегия – это *план педагогических действий в направлении осуществления стратегических целей образования*», – уточняет В. А. Тестов. Такое определение вполне соответствует традиционной образовательной парадигме. В таком понимании стратегия обучения присутствует во многих педагогических системах, не используя термин «стратегические цели».

Теоретики стратегического подхода полагают, что различные *технологии обучения* являются *тактикой обучения*. Назрела настоятельная необходимость в пересмотре методологических оснований при разработке новых технологий непрерывного образования и непрерывающегося обучения и воспитания в качестве прикладных аспектов педагогических исследований [6, с. 272].

Проблема *стратегического самоуправления личности* в свете парадигм образования напрямую выходит на аспекты *творческой самореализации учителя и способности учителя к контекстному восприятию действительности*, следовательно, – способности к *контекстному обучению и коадаптации*. [там же, с. 298] Процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется, главным образом, социальной ситуацией развития его личности. Мы согласны с позицией Т. А. Ромм, которая в исследовании векторов трансформации социального воспитания в контексте модернизации современного российского общества, делает семантический анализ происхождения слова «социальный» и показывает, во-первых, «неотъемлемую связь «социального» и «общественного» с эволюцией человека и человеческого сообщества; во-вторых, различия природы этих понятий. В одном случае – «общественный» – мы имеем дело с абсолютизацией наиболее общего, присущего данной целостности; в другом – в обозначении через «социальный» – речь идет о структуре выявления отношения общим, присущем всему целому, и отдельным, обособляющим части внутри целого, характеризующим их особенности и уровни влияния этих особенностей на общий характер развития целого» [там же, с. 257]. Именно поэтому субъектная

позиция педагога, его способность к саморазвитию, самореализации становится ведущим фактором развития профессиональной деятельности и стимулирующей доминантой в заочном обучении, затем – во всех формах непрерывного образования.

Попадая в современную образовательную среду вуза, учитель-заочник корректирует свою индивидуальную образовательную траекторию. Мышление педагога, с точки зрения концепции контекстного обучения и профессионального воспитания А. А. Вербицкого, выступает как новообразование профессиональной деятельности, определяющее процесс её развития. Обеспечивая самоорганизацию сложной психологической системы (профессионально-педагогической деятельности), профессиональное мышление педагога служит источником перевода её на творческий уровень, за пределы конкретной ситуации, поднимая обучающегося учителя-заочника на уровень теоретического познания и обобщения, на уровень *стратегического мышления*. В основу концепции А. А. Вербицкого положено представление о мышлении, возникающем в реальной жизнедеятельности, составными компонентами которой являются личность педагога, его профессионально-педагогическая деятельность и ситуация, в которой она (эта деятельность) совершается. Профессиональный образ мира как отражение педагогической деятельности педагога преломляет актуально-смысловое в ценностно-смысловое поле, в котором могут быть реализованы профессиональные возможности учителя. Вместе с тем, мышление выступает как деятельность, направленная на построение в сознании учителя системного, смыслового образа мира, в котором педагог живёт и действует [2].

Подобный контекстный подход к соотношению *объективных* (профессиональные знания и профессионально-педагогические умения) и *субъективных* характеристик труда (профессиональные позиции и профессионально-психологические особенности или качества личности) представлен Л. Н. Макаровой «*психологическим модулем педагогической профессии*» [3]. Выделенные автором интегральные характеристики профессионального труда педагога (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал

педагога), наряду с технологической составляющей педагогической деятельности и рефлексивной средой в школе, формируют *профессиональную компетентность* учителя в контексте саморегулируемого развития [там же, с. 119]. Системообразующим фактором, «сквозной» идеей непрерывного педагогического образования выступает идея формирования направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, – акцентирует внимание П. В. Лепин, – преобразование себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности. Такая направленность личности педагога представляет собой инвариант в перманентной смене ситуаций его жизнедеятельности и развития [4].

Результаты проведенных нами многочисленных многофакторных диагностических исследований позволяют констатировать, что сегодня обучается новое поколение учителей– заочников: им все интересно, они готовы и открыты к сложной комбинированной социализации, требующей больших энергозатрат и здоровья, экономических и социально-бытовых лишений [1].

Обучаясь в системе непрерывного или прекращающегося образования, творческий учитель-заочник включает все возможности механизма общего и профессионального саморазвития личности за счёт анализа условий для самореализации личности, самодиагностики и развития творческих возможностей, выстроенной стратегии обучения, освоения технологии *стратегического самоуправления* собственным обучением. Такое профессиональное саморазвитие предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, способов их совершенствования и коррекции [1; 7].

Важным аспектом, детерминирующим процесс выстраивания стратегического самоуправления, являются педагогический коллектив вуза и педагогический коллектив учебной группы, характеризующийся ценностно-ориентационным единством его членов, их эмоциональной и организационной сплочённостью, совместной деятельностью и т.д. В случае совпадения направления индивидуальных стратегий усиливается про-

фессионально-педагогическая позиция педагога, образуя единство педагогического сознания, педагогической деятельности и педагогической общности, она становится способом реализации базовых ценностей и целей развития каждого учителя-заочника, а учитель исследуется как целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной профессионально-учебной деятельности. При этом, профессиональное воспитание акцентирует рефлексивную способность к самоопределению, к осознанию собственной субъективности выступает механизмом саморазвития человека как профессионала, полагает И. Ф. Исаев [6, с. 21].

Вместе с тем, Т. А. Ромм утверждает, что с одной стороны, функции воспитания неизменны, универсальны, что обусловлено его местом в общественной структуре, с другой – специфичны и изменчивы, что определяется уникальностью культурного, исторического развития. «Воспитание, будучи общественным явлением, редко служит «общим» воспитанием человека. Оно ограничено рамками возраста и образовательного учреждения» [5, с. 258]. Поэтому стержнем процесса профессиональной самореализации учителя и выстраивание стратегического самоуправления своим заочным образованием (в контексте непрекращающегося) является проявлением способности к самоорганизации его личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он является объектом и субъектом своего профессионально-педагогического развития.

Образовательно-развивающее пространство педагога характеризуется постоянным освоением и принятием содержания, технологий инновационного обучения, созданием собственной педагогической системы, выработкой индивидуального стиля профессиональной деятельности, наконец, выбором своей индивидуальной стратегии – образовательного маршрута (ИОМ), который и высвечивает миссию конкретного учителя, его философию и направленный стратегический план. Мы разработали 6 моделей *индивидуальных образовательных маршрутов*, знакомство с которыми позволяет учителю-заочнику самоопределиться в стратегической цели заочного образования.

Освоение технологий контекстного переноса информации, коадаптационных технологий и технологий стратегического самоуправления способствует полисубъектному диалоговому взаимодействию учителей-заочников в профессиональном сообществе на межличностном, индивидуальном, групповом и межгрупповом уровнях, что в свою очередь способствует не только расширению пространства для самореализации, но и повышает меру ответственности учителя за достижение конечных результатов (данного этапа жизни), в том числе в плане собственного профессионального образования и статуса. Каждый учитель-заочник осваивает по своей траектории *формальное, неформальное и информальное* образование, в контексте своего предпочтительного маршрута.

Таким образом, *стратегическое самоуправление обучением* – это долгосрочное многоаспектное поэтапное планирование собственной жизнедеятельности учителя, обеспечивающее единство самоорганизации и самоуправления по максимальному освоению образовательных программ, способствующих возможностям непрекращающегося самопознания, самоосуществления, самореализации. Стратегическое самоуправление представляется нам единственным способом *прогнозирования* будущих возможностей и проблем на пути самореализации субъекта непрерывного образования. Стратегическое самоуправление учителя-заочника представляется взаимосвязанным комплексом действий по укреплению жизнеспособности и здоровьесбережения, динамической совокупностью последовательных шагов по осуществлению стратегической цели. Отсюда следует, что запущенные в этом году по инициативе В. В. Путина региональные программы непрерывного педагогического образования – это признак и факт изменения, то есть факт новой государственной стратегии, в том числе и в направлении заочного педагогического образования.

Библиографический список

1. Бурая Л. В. Теоретические основы творческой самореализации учителя в исследовательской деятельности. – МИНСК-Белгород, 2007. – 248 с.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. –

М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

3. *Исаев И. Ф.* Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учебное пособие. – Москва-Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.

4. *Ленин П. В.* Стратегия развития региональной системы непрерывного педагогического образования (На примере западной Сибири): автореф. дис. ... док. пед. наук. – М.: МГПУ, – 2000. – 34 с.

5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание в контексте модернизации современного российского общества: векторы трансформации // Российская школа в международном образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Белград: СОФ НИУ «БелГУ», 2011. – С. 256-262

6. *Исаев И. Ф., Исаева Н. И., Бурая Л. В. и др.* Становление и развитие профессионально-педагогической культуры учителя в непрерывном образовании: коллективная монография. – Белгород: СОФ БелГУ, 2008. – 340 с.

7. *Тестов В. А.* Стратегия обучения в современных условиях // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 12–18.

Матвеева Ольга Михайловна

Аспирант ФГБОУ ВПО «Братский Государственный Университет», north_mail@mail.ru, Братск

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Рассмотрена проблема становления профессиональной компетентности аудитора в условиях внутрифирменной подготовки. Показана значимость исследовательской компетентности как важной составляющей общей профессиональной компетентности, представлен педагогический потенциал и организационные ресурсы внутрифирменного обучения для ее становления.

Ключевые слова: аудитор, профессиональная компетентность, внутрифирменное обучение.

Matveeva Olga Mihailovna

Post-graduate student Bratsk State University, north_mail@mail.ru, Bratsk

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE EXPERT IN THE CONDITIONS OF INTRAFIRM PREPARATION AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article is concerned with the problem of formation professional competence of the auditors in the conditions of intrafirm preparation. The importance of research competence as is shown the important making general professional competence, the pedagogical potential and organizational resources of intrafirm training for its formation is presented.

Keywords: auditor, professional competence, intrafirm training.

Современный рынок труда предъявляет все более высокие требования к специалистам: кроме базовой теоретической и практической подготовки, выпускник должен обладать набором важных профессиональных компетентностей, позволяющих ему самостоятельно применять умения и навыки в профессиональной деятельности.

Не является исключением и профессиональная сфера выпускников-аудиторов, которые крайне востребованы для обеспечения достоверности финансовой и учетной информации многих хозяйственных предприятий.

Несмотря на вступление в силу современных образовательных стандартов, главным образом направленных на вооружение специалистов ценными практическими знаниями и навыками, необходимыми для ведения успешной профессиональной деятельности, до сих пор, быстро включиться в реальную трудовую деятельность удается далеко не каждому выпускнику вуза. На это у него ухо-

дит 3–5 лет предметной и социальной адаптации. Причем социальная адаптация дается труднее, чем предметно-технологическая, поскольку студент не получает в вузе опыта совместной деятельности [1].

Как справедливо отмечает Н. А. Григорьева, «вузовский диплом еще не есть диплом профессионала» [2].

До настоящего момента неразрешенное противоречие между потребностью в конкурентоспособных аудиторах и слабым решением этой проблемы в учебных заведениях, обусловило необходимость рассмотрения перспективных направлений внутрифирменного обучения для становления профессиональной компетентности специалиста.

Несомненным преимуществом внутрифирменного обучения является конкретная отраслевая переподготовка кадров, учитывающая требования реального предприятия, его особенностей, организационной структуры, ближайших и планируемых направлений развития.

Проведенный анализ интерпретаций понятия «профессиональная компетентность» специалиста отечественных авторов (В. И. Байденко, Е. В. Бондаревская, А. Дорофеев, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. Д. Ильязова, Н. В. Кузьмина, Г. В. Никитина, Б. Оскарссон, В. А. Петровский, А. В. Хуторской) позволил дать достаточно развернутое определение, которое по нашему мнению, наиболее четко отражает сущность рассматриваемого явления:

- актуальная квалифицированность (знания, умения и навыки из профессиональной области, способность продуктивного владения современными, информационными технологиями, необходимыми и достаточными для осуществления профессиональной деятельности);

- когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, технологии, умение учиться и учить других);

- коммуникативная подготовленность (владение родным и иностранным языками, коммуникативной техникой и технологией, умение вести дискуссию, мотивировать и защищать свое решение);

- креативная подготовленность;

- понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области и техносферы;

- потребность, стремление и готовность к профессиональному самосовершенствованию, самоидентификация и позиционирование;

- устойчивые и развивающиеся профессионально значимые качества.

Обосновав выбор ключевого для нашего исследования термина «профессиональная компетентность» и остановившись на нем, как на базисном определении, мы поставили задачу определить различные категории компетентностей, которые в той или иной степени относят к профессиональной компетентности аудитора.

Анализ и переосмысление научного теоретического и практического опыта в исследуемой области, наблюдение за практической аудиторской деятельностью, позволило заключить, что модель профессиональной компетентности аудитора может быть представлена следующим образом:

Во-первых, в широком смысле профессиональная компетентность аудитора пред-

полагает фундаментальную профессиональную подготовку, широкий кругозор, способность быстро овладевать новыми видами и задачами профессиональной деятельности, высокую мобильность, гибкость, аналитический взгляд в решении задач. Развитие этих ключевых компетентностей является задачей преимущественно общеобразовательной подготовки.

По мере освоения начального фундамента профессиональной компетентности, следующий этап предполагает становление более углубленных специализированных задач, характерных для данной специальности.

Так, в пространстве специальной профессиональной подготовки образовательного учреждения и внутрифирменного обучения берут свое развитие около профессиональные, частные компетентности, включающие социальные, экологические, психолого-педагогические, правовые, профессионально-этические компетенции, требующие системных междисциплинарных интегративных знаний и развития личных качеств.

Третий блок составляющих профессиональной компетентности аудитора составляет специфичные функциональные компетенции, определяемые сферой осуществления аудиторской деятельности – внутренний аудит, кадровый, общий, аудит банков и страховых фирм и т.д.

Заложение основ и дальнейшее развитие специфичных функциональных компетентностей аудитора главным образом происходит в условиях конкретного предприятия, в пространстве целенаправленной созидательной внутрифирменной подготовки.

Наиболее значимой компетентностью современного аудитора, по нашему мнению, является исследовательская. Это определяется тем, что специфика работы, основной предмет и объект деятельности аудитора предполагает развитие способности самостоятельно приобретать знания, изучать значительное количество информационных источников, высказывать и обосновывать грамотные суждения, оценки, мнения.

Профессионал с таким видом компетентности не может быть лишь пассивным исполнителем, он будет стремиться к активности и творчеству в своей профессиональной деятельности, к проявлению конструктив-

ной инициативы и непрерывному самообразованию.

Анализируя понятие «исследовательская компетентность» (Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, В. Гумбольдт, Э. В. Ильенков, И. А. Коваленко и др.), мы выявили структуру данного феномена, содержащую три компонента: когнитивно-операциональный, мотивационный, деятельностный.

Когнитивно-операциональный компонент включает, как наличие знаний об организации исследовательской деятельности, осуществлении саморегуляции, самоанализа и самоконтроля, так и владение исследовательскими умениями и навыками, позволяющими формулировать проблему, планировать систему действий, направленных на ее решение, применять методы исследования и анализа свойств объекта. Этот компонент характеризуется направленностью на развитие внутренней и внешней самоорганизации специалиста и обуславливает способность самостоятельного конструирования знаний, выстраивания индивидуальной траектории самообучения, тем самым, обеспечивая прогресс в когнитивном и культурном развитии личности.

Мотивационный компонент определяется потребностью в познании действительности и самого себя и в совокупности с когнитивно-операциональным компонентом обуславливает эмоционально-ценностное отношение к процессу познания и исследования. Мотивационный компонент характеризуется осознанием необходимости развития исследовательской компетентности как мастерства современного профессионала в результате рефлексии и самооценки собственного уровня исследовательской компетентности. Рефлексия приводит к появлению тенденции развития мотива самосовершенствования в исследовательской деятельности, поскольку констатация наличия или отсутствия знаний об исследовательской деятельности, исследовательских умений и навыков является стимулом их развития.

Деятельностный компонент исследовательской компетентности – способность к организации и самоорганизации в исследовательской деятельности. Означает готовность аудиторов к управлению собственной познавательной деятельностью, и характеризуется наличием приемов организации,

планирования и прогнозирования результатов своих действий, осуществления самооценки, самоанализа, самокоррекции и самоконтроля, умением регулировать действия в зависимости от ситуации, корректировать ход работы на любом этапе (поиск, хранение, переработка информации), высокой степенью автономности в работе, отсутствием потребности во внешнем контроле.

Очевидна тесная взаимосвязь между выделенными компонентами исследовательской компетентности: по мере развития самостоятельности аудиторов в познавательной деятельности укрепляется мотивация к исследовательской деятельности, функция контроля со стороны руководителя заменяется различными формами самоконтроля, формируется способность аудиторов к организации и самоорганизации в исследовательской деятельности.

Выявление потенциала и организационных ресурсов внутрифирменного обучения для становления исследовательской компетентности, потребовало измерения исходного уровня ее компонентов: когнитивно-операционального (наличие определенных знаний об исследуемом феномене; мотивационного – мотивация к исследовательской деятельности, мотивация к новым качественным изменениям; деятельностного компонент – способность к организации и самоорганизации в исследовательской деятельности).

Исследование проводилось на базе аудиторских фирм г. Братска (Иркутская область), г. Иркутска. Количество участвующих в экспериментальной работе – 120 специалистов в различных областях профессионального аудита.

При проведении констатирующего замера использовались методы исследования: фотография рабочего дня, анкетирование, ранжирование, экспертные оценки, беседа, тестирование, включенное наблюдение.

Для выявления отношения аудиторов к исследовательской деятельности, ведущих мотивов участия в ней был проведен экспресс-опрос. На вопрос: «Привлекает ли Вас исследовательская деятельность?» – 48% респондентов ответили утвердительно. Соответственно 43% ответили на вопрос отрицательно, остальные затруднились с ответом. Приведенные цифры позволили сделать

вывод о недостаточно высоком уровне интереса к данному виду деятельности.

Среди мотивов участия в исследовательской деятельности были названы интерес к познанию нового; интерес к самому процессу познания; личностное саморазвитие, самореализация; значимость для профессиональной компетентности.

С целью исследования смысложизненных ориентиров, определяющих направленность работы личности над собой, была предложена методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолика, в русскоязычной версии Д. А. Леонтьева.

Результаты обследования обнаружили, что лишь у половины аудиторов сформирован целеустремленный, обдуманый взгляд на жизнь (52%), а 44% подтверждают существующую неудовлетворенность сегодняшним положением дел. 87% аудиторов характеризует сильные стороны личности, которая способна к качественным самоизменениям, личностному росту, для того, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Большинство специалистов имеют высокий уровень ответственности за процесс своего личностного и профессионального становления.

На данном этапе определялось, как умение специалистов решать профессиональные задачи, используя исследовательский потенциал, так и уровень самоактуализации специалистов, степени их реальной включенности в процесс сознательного личностного саморазвития, потребности в самостановлении.

Низкий уровень самоактуализации, выявленный по методике САМОАЛ, валидизированной А. В. Лазукиным, подтвердил неустойчивый интерес к профессиональному становлению, познанию; неготовность к приращению новых личностных и профессиональных качеств.

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, обусловили необходимость внесения изменений в содержание и технологию обучения дополнительного обучения специалистов. По нашему мнению, в решении указанных задач велик потенциал внутрифирменного обучения.

Внутрифирменное обучение – процесс, направленный на повышение профессио-

нально значимых качеств, способностей, знаний, умений и навыков работников, осуществляемый в реальном пространстве трудовой деятельности субъекта на предприятии.

В теоретических и практических разработках таких отечественных и зарубежных ученых, как М. Боуэн, С. Л. Братченко, Э. Н. Гусинский, А. Б. Орлов, Л. А. Петровская, К. Роджерс, А. У. Хараш доказано, что для действительного принятия специалистом (в любой области профессиональной деятельности) решения о необходимости реорганизации собственной компетентности на личностном уровне необходимо наличие у него собственного опыта образования и самообразования в условиях профессиональной деятельности. Такой опыт оказывает фасилитирующее воздействие, поскольку помогает специалисту освободить собственные резервы как личностного, так и профессионального роста, что и приводит, в конечном итоге, к становлению профессиональной компетентности необходимого уровня.

Существует достаточное количество вариантов подготовки специалистов в условиях внутрифирменной подготовки, позволяющих перейти от пассивных форм освоения профессиональных знаний к активным способам освоения нужного профессионального опыта. Многие из них можно использовать в системе подготовки и переподготовки специалиста не только обеспечивая его профессиональное становление, но и фасилитируя личностный рост участников образовательного взаимодействия. При этом процесс фасилитации может быть организован как в режиме диалогического взаимодействия «фасилитатор – субъект саморазвития», так и на основе групповой работы; в последнем случае среду фасилитации может создавать вся группа.

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляет концепция групповой фасилитации К. Роджерса, которая проходит в так называемых «энкаунтер-группах» (от англ. encounter-group – группа встречи) и является в современной психолого-педагогической практике наиболее распространенным способом индирективного образования. Стратегия таких групп ориентирована на рост личности каждого участника «встречи».

Создание энкаунтер – групп возможно в системе внутрифирменной подготовки специалиста, поскольку группы по своему составу могут быть как разнородны, так и однородны. Участники таких групп могут различаться по возрасту, образованию, специфике ведущей профессиональной деятельности, социальному статусу. В то же время, эти группы отличаются мощным потенциалом позитивного взаимодействия, в том числе, взаимообучения и взаиморазвития; они более независимы от лидера – фасилитатора.

«Энкаунтер-группы» в наибольшей степени соответствовали задачам нашего исследования, поскольку в их пространстве более продуктивно реализовывались этапы становления профессиональной компетентности.

Специфика энкаунтер-групп позволила в значительной степени заменить традиционные для педагогической науки репродуктивно-информационные методы обучения такими активными социально-психолого-педагогическими методами, как групповые и индивидуальные тренинги личностной и профессиональной сензитивности, эмпатии и коммуникативности; тренинги по экзистенциальной рефлексии; тренинги, включающие элементы индирективной психотерапевтической поддержки (арт-терапия), разработанные на основе психолого-педагогических исследований различных авторов.

Практика работы показала, что полноценное фасилитирующее воздействие на участников «группы-встреч» начинается после того, как развитие самой группы пройдет через ряд стадий, что в целом совпадает с динамикой становления энкаунтер-групп, описанной А. Б. Орловым, К. Роджерсом, Н. Роджерс, К. Рудестамом:

1. Стадия вхождения в стандартные взаимоотношения. Участники к началу работы в режиме «встречи», достаточно хорошо знают друг друга и имеют опыт, как минимум, стандартно-делового общения между собой. Начало работы в режиме энкаунтер-группы почти во всех случаях характеризовалось стремлением ее членов к воспроизведению сложившихся ранее коммуникативных взаимоотношений.

2. Стадия сопротивления личностному самораскрытию и проявлению конгруэнтности. На этой стадии фасилитатор (функции которого выполнялись автором статьи

совместно с руководителями, специалистами кадровых отделов, отделов адаптации и подбора персонала), используя тренинговые формы работы, предоставлял членам группы возможность перейти на более глубокие неформальные уровни взаимоотношений, способствующих личностному самораскрытию, экзистенциальной рефлексии и самоактуализации в целом. Однако большинство участников оказывали внутреннее сопротивление таким изменениям, стремясь к сохранению сложившихся отношений, отвечающих общепринятым социальным ожиданиям.

В конечном итоге, в группе возникало напряжение, вызванное противоречием между предлагаемыми индирективными формами образовательного и личностного взаимодействия, требующими конгруэнтного поведения и выхода на диалогический стиль общения и опасением нарушить привычные коммуникативные традиции. Данное противоречие выводило энкаунтер-группу на следующую стадию развития.

3. Стадия кризиса межличностных отношений. Нарастание напряжения в энкаунтер-группе сопровождалось появлением выраженных эмоциональных реакций, в основном негативного характера. Здесь, как правило, происходило деление членов группы на тех, кто продолжал удерживаться в пространстве ролевого общения, произвольно или произвольно блокируя свое аутентичное самопредъявление и тех, кто «решился» на личностное самораскрытие, позволяющее строить диалогические взаимоотношения, как между членами группы, так и между группой и фасилитатором.

Основная задача фасилитатора на этой стадии заключалась в поддержке проявлений самопринятия и самораскрытия участников общения и одновременном безоценочно-эмпатическом отношении к возможным негативным проявлениям в группе. При этом фасилитатору было необходимо акцентировать внимание участников на их собственных эмоциональных переживаниях, как позитивного, так и негативного характера (что обеспечивалось при помощи тренингов на саморефлексию и самооценку).

4. Стадия реорганизации межличностных отношений. Ее начало характеризовалось заметным увеличением числа участников,

ориентированных на самораскрытие, экзистенциальную рефлексию и диалогические отношения. В энкаунтер-группе началось развитие атмосферы взаимодоверия и взаимоподдержки. Наметился постепенный переход функций фасилитатора от фасилитатора к группе, в частности, группа начала более эффективно (чем фасилитатор) разрешать межличностные противоречия и конфликты, являющиеся последствием предыдущей стадии.

В нашем эксперименте сохранившееся на данной стадии несогласие между теми членами группы, которые еще находились на позиции инконгруэнтности и теми, кто уже был ориентирован на самоактуализацию, приобрело не конфликтный, а скорее дискуссионный характер с элементами эмпатического взаимопринятия. Таким образом, нами была выполнена рекомендация К. Рудестама, утверждавшего, что: «Конфронтация между членами группы должна выражать участие и заинтересованность друг в друге для того, чтобы помочь членам группы исследовать собственное поведение. По мере развития группового общения конфронтация стимулирует изучение самого себя и способствует изменениям своего поведения» [3].

Прохождение названных четырех стадий было реализовано в течение трех месяцев на базе аудиторских фирм г. Братска, Иркутская область.

По итогам повторной диагностики вышеперечисленных компонентов исследовательской компетентности и сравнение их с независимой выборкой – фоном (работниками других организаций в области аудита) позволило зафиксировать положительную динамику увеличения показателей, что подтверждается степенью значимости полученных изменений при помощи критерия Стьюдента. Результаты подсчетов по значимости различий в экспериментальной группе и контрольной выборке (фоне) высчитывалась при $\alpha=0,05$. Во всех случаях значения T -экспериментального больше T -критического, следовательно, все выявленные различия значимы, не случайны, и можно уверенно утверждать, что эксперимент оказал влияние на увеличение показателей.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. – М.: МГПОУ, 2006. – 172 с.
2. *Григорьева Н. А.* Вузовский диплом не есть диплом профессионала // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 104–110.
3. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. – М.: Прогресс, 1990. – 135 с.

УДК 37.0+373.3/5/159.9+316.7

Овсянников Александр Олегович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского и испанского языков Лингвистического Центра РГПУ им. А.И.Герцена, alovs1960@yandex.ru, Санкт-Петербург

УЧЕНИК КАК СУБЪЕКТ ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Данная статья посвящена ученическому творчеству. Анализируются источники творческой активности ученика, в частности приводятся теоретические положения педагогической психологии, одним из которых является тезис о том, что творчество, в первую очередь, есть не результат, а процесс субъектного развития. Мы предполагаем, что личность ученика лишь тогда полноценно развивается как субъект творчества, когда ученик находит «своего» учителя, когда его жизнь и осваиваемая им профессия находятся в полном взаимопроникновении и взаимообогащении, когда новый виток деятельности становится стимулом к дальнейшему личностному самосозиданию, а степень получаемого удовлетворения от внешней и внутренней деятельности прямо пропорциональна степени сложности решаемой задачи.

Ключевые слова: учитель; ученик; педагогическая психология; педагогическое творчество; ученическое творчество; процесс субъектного развития.

Ovsiannikov Alexandr Olegovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Linguistic Center of Herzen Pedagogical State University of St. Petersburg, alovs1960@yandex.ru, St.-Petersburg

PUPIL AS A SUBJECT OF CREATION

Annotation. In the process of education the role of a teacher is recognized. This article is devoted to the role of the pupils and students in the process of education. We analyze the sources of pupils creation, in particular pedagogical psychology. Research in the field of creation denoted that during all the life periods (inclusive school and university) a man is able to acquire knowledge and expand his outlook. The real pupil creation is possible with help of a creative teacher. We make some conclusions, particularly the conclusion that the creation is not result but the process of a subjective development.

Keywords: a teacher; a pupil; pedagogical psychology; teachers creation; pupils creation; a process of subjective development.

Представление о высокой миссии учителя давно уже утвердилось в сознании современного общества, также как и представление о необходимости творческого характера его деятельности. Творчеству педагога и возможностям его развития в стенах школы и вуза посвящено достаточное количество научных статей и монографий (В. И. Андреев, Т. Г. Браже, В. А. Кан-Калик, В. П. Ушачёв, М. Е. Кудрявцева и др.). В этих работах рассматриваются такие важные аспекты проблемы педагогического творчества как творческая индивидуальность учителя, творчество в педагогическом общении, научно-методическое творчество учителя, соотношение педагогического мастерства

и педагогического творчества, обусловленность развития творческого потенциала учителя его непрерывным образованием, типологизация творческих личностей педагогов, система профессионально-значимых творческих качеств педагогов и ряд других аспектов.

Вместе с тем, творчеству ученика в научной литературе уделяется гораздо меньше внимания, хотя, вполне очевидно, что вопросы эти тесно взаимосвязаны и что педагогический процесс можно охарактеризовать, в частности, как творческий отклик ученика на творческую деятельность учителя. Иными словами, успешность в обучении зависит не только от творческих усилий учителя по

организации и предъявлению учебного материала, но и от встречных усилий ученика по его освоению. Безусловно, многие положения теории творческого развития педагога применимы и к ученику, т.к. последний тоже является вполне сформировавшейся личностью (подростковый возраст), способной осуществлять, пусть и не всегда осознанно, свою стратегию учения (самообучения). Однако есть и существенные различия между педагогическим и ученическим творчеством. Постараемся разобраться в этой проблеме.

В последнее время в отечественной науке утвердилась точка зрения о том, что творчество является не только и не столько результатом, сколько процессом субъектного развития. Высказанная С. Л. Рубинштейном, а затем творчески развитая и дополненная его последователями – К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, С. Г. Батищевым – она основывается на ряде ключевых философских положений. Важнейшими из них являются:

- положение о многоуровневости объективного бытия как гораздо более богатого и многомерного, чем бытие только лишь объектно-вещного уровня; как следствие, и человеческое бытие должно быть быть утверждено как над-вещное, несводимое к социальной роли и функциям;

- положение о бесконечности становления человека и мира в целом; при таком подходе, духовная жизнь человека выступает «прежде всего, как переоценка ценностей, переосмысление жизни... переакцентирование, переинтонирование» [1, с. 367]; из данного представления о жизни человека логично вытекает мысль о принципиальной возможности жизнотворчества в самом широком смысле слова;

- положение о между субъектной сущности человеческого существования, предполагающей чувство сопричастности и любви как особого творческого отношения к человеку;

- положение о многоуровневости человеческой психики, обуславливающей мотивацию; при объяснении любого человеческого поступка должны быть учтены побуждения разного уровня и плана в их реальном сплетении и сложной взаимосвязи; как следствие, творческие проявления личности не могут быть ограничены одной сферой дея-

тельности, поскольку являются следствием всего комплекса психической жизни человека.

Таким образом, можно констатировать, что в основе вырабатываемой каждым человеком стратегии поведения лежит механизм жизнотворчества. Частными проявлениями этого механизма являются выработка учителем стратегии обучения, а учеником, соответственно, – собственной стратегии учения. Смеем предположить, что личность ученика лишь тогда полноценно развивается как субъект творчества, когда он находит «своего» учителя, когда его жизнь и осваиваемая им профессия находятся в полном взаимопроникновении и взаимообогащении, когда новый виток деятельности становится стимулом к дальнейшему личностному самосозиданию, когда степень получаемого наслаждения от внешней и внутренней деятельности личности прямо пропорциональна степени сложности решаемой задачи.

Фигура ученика всегда была и остается важнейшим элементом любой комплексной образовательной модели. Современная деятельностьная модель, в отличие от природосообразной модели Я. А. Коменского и антропологической модели К. Д. Ушинского, в первую очередь ориентируется на изменение, преобразование и формирование новых черт личности учащегося. Специфика обучения в старших классах средней школы и в вузе обусловлена личностью адресата обучения – молодого человека, находящегося в том возрасте (16–23 года), который является наиболее сенситивным к развивающим воздействиям. В течение этих шести-семи лет старшеклассники и студенты пребывают в ситуации организованного обучения, что позволяет гибко использовать здесь возможности адекватных методов. Данные об изменениях умственного развития учащихся в этот период показали, с одной стороны, большие возможности повышения интеллекта в период учебы, а с другой – недостаточное использование этих возможностей [2; 3]. Как следствие, основной функцией учителя здесь должно стать не только знание психолого-педагогических данных обучаемых и их учет в различных ситуациях обучения и воспитания (как это было на предшествующем этапе развития методологической мысли), но и разработка индивидуальных стратегий обучения, которые бы способствовали

максимально быстрому и полному развитию личности обучаемого в процессе его приближения к практической цели, приносили бы ему удовлетворение от учёбы. Если раньше основная функция учителя заключалась, в основном, в трансляции социального опыта, то в современной школе учитель прежде всего должен реализовывать функцию проектирования хода индивидуального интеллектуального развития каждого ребенка [4, с. 10].

Развитие личности ученика предполагает максимальную реализацию его активности, самостоятельности, инициативности в процессе обучения. Активность человека есть всеобщая форма его существования как индивида, условие реализации себя как личности, источник непрерывного развития на всех этапах онтогенеза.

Исследованием природы человеческой активности занимаются многие науки, среди которых важное место принадлежит педагогической психологии, изучающей источники психической активности ребенка, механизмы ее становления, особенности проявления в различных видах деятельности. Наиболее полное свое развитие эта проблема получила в рамках общеметодологической теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), определившей основные принципы соотношения обучения и психического развития, единства сознания и деятельности, общественного и индивидуального. Опираясь на эту теоретическую основу, педагогическая психология не только провозгласила положение о том, что ученик – субъект обучения, но и сумела его практически реализовать. Это определило ее базисное положение среди педагогических наук, обеспечило тесную связь с дидактикой, методикой, практикой обучения и воспитания. Поэтому не случайно, что многие добытые ею теоретические положения, экспериментальные обоснования, положенные в основу гуманизации и демократизации современной школы, существенно повлияли на ее коренную перестройку.

Принцип активности ученика как личности, сформулированный в свое время К. Д. Ушинским, – основополагающий принцип обучения и воспитания. Это, однако, не означает, что понимание этого принципа, его реализация остаются неизменными.

«Если это действительно принцип, а не догма, – полагает Якиманская – то он должен постоянно развиваться, обогащаться новым содержанием, отвечать социально значимым целям образования, отражать уровень самого научного знания о природе субъектной активности ребенка» [5].

Вслед за Л. С. Выготским, сформулировавшим тезис о том, что «обучение ведет за собой развитие», исследователи стали интенсивно теоретически разрабатывать и экспериментально проверять различные обучающие (воспитывающие) программы. Механизм становления субъектной активности ребенка рассматривался на начальном этапе разработки данных программ как интериоризация им социальных воздействий под руководством взрослого, о чём мы вскользь сказали выше. Интериоризируясь, эти воздействия становятся внутренними, т.е. субъектными, личностными новообразованиями. Активность ребенка (ее природу, характер), исходя из этого, стали понимать как всецело заданную извне, определяемую содержанием обучения. Личный опыт самого ребенка как результат его индивидуального взаимодействия с окружающим миром невольно характеризовался как несовершенный, недостаточный, требующий переделки в плане его социализации. Признавалось, что специально организуемое обучение является главным источником, формирующим субъектную активность ребенка, основным условием, обеспечивающим вхождение его в мир взрослых, приобщение к культуре общества, в котором он живёт, присвоение им этой культуры с помощью разработанных нормативных эталонов – сенсорных, мнемических, логических, двигательных, этических и т.п. Активность ребенка оценивалась, таким образом, по уровню присвоения им социально заданных нормативов. В свою очередь, содержание внутреннего мира ребенка понималось как своеобразная проекция обучающих (воспитывающих, развивающих) условий, их интериоризация.

Эффективность обучающих воздействий определялась тем, в какой мере удавалось сформировать личность с заранее заданными свойствами. Понятно, что особое внимание в достижении этой цели уделялось конечному результату. Обучение было ориентировано не на формирование механизма

саморазвития личности (общеобразовательная школа и вуз лишь возрастные этапы этого саморазвития), а на конечный продукт – всесторонне развитую личность, в своей деятельности и поведении репродуцирующую социально заданные эталоны. Получалось, что школа и вуз брали на себя задачу подготовить для общества уже готовую, сложившуюся личность, которая в дальнейшем должна лишь функционировать в заданных условиях. Реализация в течение долгих лет этой педагогической модели привела к тому, что школа не формировала механизма самоактивности в соответствии с его психологической природой, не создавала условий для выбора. Подытоживая сказанное, можно сделать вывод о том, что вместо внимания к процессам, происходящим в развивающейся личности, общеобразовательная школа и вуз на этом этапе обращались в основном к конечному результату – оценке того, соответствует ли развитая личность заданным социальным нормативам.

В этот период в педагогической психологии, много позаимствовавшей у кибернетики и теории информации, интенсивно разрабатываются обучающие программы, в основе которых лежат условия и показатели формирования умственных действий с заранее заданными качествами (мерой обобщенности, полнотой действия, широтой его применения и т.п.). Чем полнее умственные действия ученика соответствовали заданным логическим эталонам, тем, следовательно, эффективнее организован процесс обучения. Индивидуальный опыт усвоения, имеющийся у каждого ученика, при этом либо игнорировался, либо всячески преодолевался. Личностные различия в работе расценивались при этом как нежелательные, как отклонение от заданной схемы действий. Справедливости ради, надо признать, что такой механизм формирования познавательной активности в целом отвечал духу своего времени (60–70 г.г. 20 века), обеспечивал в массовом обучении задачу овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, формировал ученика-исполнителя, воспроизводящего заданные логические образцы.

Однако, как подлинная гражданская позиция возможна лишь в демократическом обществе, когда человек вырабатывает свой взгляд на окружающий мир и не боится за-

явить о нём, так подлинная активность ученика в процессе обучения проявляется не только и не столько в адаптации к обучающим воздействиям, сколько в их самостоятельном преобразовании на основе субъектного опыта, который у каждого уникален и неповторим. «Эта активность – по мнению Якиманской – проявляется не только в том, как человек усваивает нормативно заданные образцы, но и в том, как он их преобразует, как выражает свое избирательное отношение к предметным и социальным ценностям, заданному содержанию знаний, характеру их использования в своей теоретической и практической деятельности» [5].

Важный источник познавательной активности – это опыт творчества ученика, обеспечивающий ему не только усвоение заданного, но и его преобразование. Механизм воспроизведения знаний (умений, навыков) и механизмы творчества разные по своей природе, хотя и тесно взаимосвязанные. При этом не вызывает сомнений тот очевидный факт, что овладение индивидуальным опытом творчества невозможно вне усвоения знаний, умений и навыков, в которых кристаллизуется общественно-исторический опыт.

Подытожим сказанное:

1. Успешность в обучении зависит не только от творческих усилий учителя по организации и предъявлению учебного материала, но и от встречных творческих усилий ученика по его освоению;

2. В основе вырабатываемой каждым человеком стратегии поведения лежит механизм жизнетворчества. Частным проявлением этого механизма является выработка учеником собственной стратегии учения;

3. В основе ученического творчества – врождённая активность человека, суть всеобщая форма его существования как индивида, условие реализации себя как личности, источник непрерывного развития на всех этапах онтогенеза, особенно в студенческие годы, когда сенситивность к развивающим воздействиям особенно велика;

4. Формирование механизма самоактивности ученика в соответствии с его психологической природой является насущной необходимостью современной системы обучения;

5. Подлинная активность ученика в процессе обучения проявляется не только и не

столько в адаптации к обучающим воздействиям, сколько в их самостоятельном преобразовании на основе субъектного опыта, который у каждого уникален и неповторим;

6. Творчество – не результат, а процесс субъектного развития.

Библиографический список

1. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
2. *Витт Н. В.* Индивидуально-психологические основы обучения иностранному языку в вузе. – М.: Наука, 1979. – 95 с.
3. *Петухова И. А.* Интеллектуальное развитие взрослых. – М.: Наука, 1987. – 81 с.
4. *Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 95 с.
5. *Якиманская И. С.* Знания и мышление школьника. – М., 1985. – 75 с.

Барышникова Галина Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, docent_ushi@mail.ru, Ярославль

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы экологической подготовки будущих учителей начальных классов в контексте перехода на новые образовательные стандарты. Цель исследования – разработка модели экологической подготовки учителя и ее внедрение в практику воспитания экологической культуры студента.

Ключевые слова: экологическая культура, эколого-педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов.

Baryshnikova Galina Borisovna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor chair of pedagogics and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical university. K. D. Ushinskiy, docent_ushi@mail.ru, Yaroslavl

MODERN PROBLEMS OF EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES

Abstract. An article are considered questions of ecological training of the future teachers of primary classes in the context of the transition to the new educational standards. The aim of the research is development of model of environmental training of teachers and its implementation in practice of the education of ecological culture of the student.

Keywords: ecological culture, ecological and pedagogical training of future teachers of primary classes.

В настоящее время значительно увеличился объем научных исследований в области теории и практики воспитания экологической культуры студентов в рамках устойчивого развития общества. В итоге, можно сказать, что воспитания экологической культуры становится важным фактором реформирования всей системы вузовского образования.

В «Повестке дня на XXI в.», принятой на конференции ООН по окружающей среде и развитию, подчеркивается, что «формальное образование, повышение информированности населения и профессиональную подготовку следует признать в качестве процесса, с помощью которого человек и общество могут в полной мере раскрыть свой потенциал. Просвещение имеет решающее значение для содействия устойчивому развитию и расширению возможностей

стран в решении вопросов окружающей среды и развития».

Современный период жизни России характеризуется тем, что система образования приводится в соответствие с потребностями общества. Одним из ключевых принципов устойчивого развития человечества в XXI веке следует признать приоритет экологического воспитания всех слоев общества и подрастающего поколения в первую очередь. Важнейшим звеном в системе непрерывного экологического образования является начальная школа, где должны быть заложены основы сознательного, ответственного отношения к природной среде как к общественной и личной ценности. Однако это становится возможным лишь при условии соответствующей профессиональной подготовки учителей. Воспитание экологической культуры молодежи в Российской

Федерации находится в стадии становления с 90-х гг. XX столетия и в настоящее время является одним из факторов модернизации всей системы образования. Его приоритетность закреплена законодательно для школьного и профессионального образования. Система воспитания и образования в высшей школе не должна способствовать формированию технократического отношения к природе. Для перехода общества к модели устойчивого развития необходимо повышение уровня экологической культуры детей и молодежи через эффективную систему непрерывного экологического образования и воспитания.

Ярославская область принадлежит к числу регионов с кризисной экологической ситуацией. Это вызвано тем, что здесь расположены машиностроительные, лакокрасочные, нефтеперерабатывающие промышленные предприятия, множество строительных компаний. Такая экологическая ситуация в промышленном городе должна стимулировать выделение экологического образования в приоритетное направление профессиональной подготовки специалистов всех уровней и особенно будущих учителей. Необходимо сформировать специалиста, рассматривающего любые задачи через призму экологического мышления, способствующего выживанию человечества. Одной из задач профессионального образования становится формирование личности, осознающей свою роль в сохранении природы и природных ресурсов, в принятии экологически обоснованных решений. Основным смыслом современного научно-педагогического поиска заключается в выявлении и создании педагогических условий формирования экологической образованности как личностного качества. Кроме того, для сохранения жизни на планете необходима личная заинтересованность каждого человека в решении проблем окружающей среды. В «Национальной стратегии экологического образования в РФ» отмечается, что на «смену XX веку – веку научно-технической революции приходит XXI – век глобальной информатизации. Одним из центральных компонентов содержания образования в новом столетии является экологическое образование.

В связи с этим особую актуальность приобретает совершенствование и развитие научно-теоретического и психо-

лого-педагогического обеспечения воспитания экологической культуры в рамках профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов.

Современные исследования ученых и педагогов направлены на изучение различных аспектов экологического образования и, в том числе, экологической культуры будущих учителей.

Одним из центральных компонентов содержания образования в новом столетии должна стать проблема воспитания экологической культуры детей и молодежи, как система научных и учебных дисциплин об окружающем мире и устойчивом развитии цивилизации»

Анализ исследований развития инноваций в системе воспитания экологической культуры показал, что их содержание и структура предопределены рядом проблем:

- проблемой формирования новых ценностных ориентации в отношении человек – природа;
- наличием интеграционных процессов в экологическом образовании и воспитании и отсутствием необходимого программного обеспечения;
- отсутствием достаточного уровня подготовленности учителя начальных классов к воспитанию экологической культуры младших школьников в свете концепции устойчивого развития общества;
- острой социальной потребностью воспитания ценностно-смыслового отношения к природе и потребительской сущностью современной индустриальной цивилизации и др.

Одним из направлений современного высшего педагогического образования выступает воспитание экологической культуры студентов и подготовка их к работе с детьми в плане экологического воспитания. С позиций деятельностного подхода воспитание экологической культуры студентов предполагает особый вид образовательной деятельности, побуждаемой необходимостью решения социально-экологических проблем, выступающей важнейшим условием дальнейшего устойчивого развития общества, направленной на подготовку специалистов, способных в рамках избранной профессии устанавливать гармоничные отношения с природной средой на основе исторически и пространственно обусловленных меры,

норм и правил природопользования. Воспитание экологической культуры студентов, как целостный педагогический процесс, представляет собой обучение и воспитание, целью которых выступает усвоение ими новых научных знаний об окружающей среде, современных видах и способах рационального природопользования; новых нормах взаимодействия со средой; освоение студентами новых социально-экологических технологий, сберегающих среду жизни для настоящих и будущих поколений; овладение опытом творческой (созидательной) деятельности в окружающей среде, опытом человеческого отношения к окружающей среде: отношения любви, бескорыстия, самопожертвования во взаимодействии с ней.

Система непрерывного воспитания экологической культуры, сложившаяся в настоящее время в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, создавалась с 1997 г. кафедрой педагогики и психологии начального обучения. В целом работа по воспитанию экологической культуры охватывает все сферы профессиональной подготовки будущего учителя: средние общеобразовательные школы, система дополнительного образования, детские оздоровительные лагеря, педагогический университет и его филиалы в г. Угличе и г. Ростове а также систему семейного воспитания.

Основными предпосылками для разработки и принятия концепции непрерывного воспитания экологической культуры явилась совокупность следующих общественно-исторических факторов:

- изменение приоритетных целей и задач экологического образования в настоящее время;
- гуманизация всей системы образования России и, в частности, экологического образования;
- потребность в позитивных результатах формирования отношения к природе на всех возрастных этапах развития личности;
- принятие идеи устойчивого развития общества как стратегической линии политики Российской Федерации;
- необходимость опережающего развития науки и экологического образования как главной предпосылки устойчивого развития общества.

Среди основных принципов воспитания экологической культуры студентов мы выделяем следующие:

- приоритетность воспитания экологической культуры как гуманитарного и социально-естественного компонентов общего и профессионального образования;
- эволюционность идей взаимоотношения человека и природы;
- историзм, природосообразность и культуросообразность экологического образования в регионе;
- комплексность и междисциплинарность воспитания экологической культуры (рассмотрение экологических проблем в каждой учебной дисциплине).

При одном перечислении этих принципов напрашивается вывод о возможности и даже необходимости применения новых информационных технологий в воспитании экологической культуры будущих учителей. Ведь именно использование средств мультимедиа дает возможность соединить вместе исторический, культурологический и биологический аспекты данного направления.

Позитивными чертами опыта воспитания экологической культуры в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского на педагогическом факультете являются:

- разработка комплексной модели процесса воспитания экологической культуры детей и молодежи;
- разработка экологической тематики бакалаврских и выпускных квалификационных работ: связь тематики с проблемами воспитания экологической культуры школьников с различными образовательными потребностями – детей с различными отклонениями в развитии: социальными, физическими, психическими, педагогическими;
- разработка авторского спецкурса «Воспитание экологической культуры студентов – будущих учителей начальных классов»
- внедрение результатов собственного исследования в практику работы школ по данной проблеме;
- успешная реализация комплексной модели позволила разработать новые технологии воспитания экологической культуры детей и молодежи;

Сошлемся при этом на опыт педагогического факультета Ярославского государственного университета, где вот уже несколько лет строится система непрерывного

процесса воспитания экологической культуры. Принятая модель воспитания экологической культуры студентов педагогического факультета выглядит следующим образом:

– **первый этап:** студенты первого и второго курсов получают знания об окружающем мире. Это достигается чтением цикла естественнонаучных дисциплин и чтением курса «Воспитание экологической культуры детей и молодежи»

– **второй этап:** студенты третьего и четвертого курсов изучают проблемы воспитания экологической культуры младших школьников в рамках учебной дисциплины «Психолого – педагогические теории и технологии начального образования»

– **третий этап:** студенты четвертого и пятого курсов изучают экологические проблемы в рамках написания и защиты курсовых и бакалаврских работ

Профессиональная подготовка будущих учителей к эффективному осуществлению процесса комплексного воспитания экологической культуры школьников может состоять из следующих блоков: эколого-теоретического, психолого-педагогического, эколого-гуманитарного и технологического.

Эколого-теоретический блок включает в себя овладение умением использовать экологический потенциал естественнонаучных дисциплин. В значительной мере этот аспект эколого-педагогической подготовки студентов решается в рамках учебного курса «Окружающий мир», который читается студентам в рамках общегосударственного стандарта.

Эколого-гуманитарный блок подготовки учителей предусматривает повышение их эрудиции в области экологически ориентированной художественной литературы, творчества писателей-натуралистов; искусствоведческих вопросов, рассматривающих раскрытие темы природы в литературе, музыке.

Психолого-педагогический блок подготовки предусматривает общую психолого-педагогическую подготовку в рамках учебных предметов: общая, возрастная и педагогическая психология, психолого-педагогические теории и технологии начального образования, история образования и педагогической мысли. В рамках экологической психологии формируется понятие экологического сознания личности, раскрываются

механизмы его формирования и влияние на экологическую культуру. Экологическая педагогика раскрывает перед учителем представления о сущности экологической личности, принципах, методах и приёмах её формирования.

Технологический блок предусматривает разностороннюю методическую и технологическую подготовку будущего учителя, даёт ему комплекс умений, позволяющих эффективно осуществлять процесс экологического воспитания. Это и проведение экскурсий в мир природы, и организация учебных экологических троп, и подготовка школьных экологических праздников, и руководство различными экологическими играми. Настоящие методические разработки содержат психолого-педагогический блок и технологический, которые рассматриваются в рамках чтения спецкурса «Воспитание экологической культуры младших школьников».

Библиографический список

1. Александров Е. А., Боксер О. Я. и др. Моделирование функциональных систем. – М., 2000. – 240 с.
2. Глазачев С. Н. Экологическое культура и образование: опыт России и Беларуси. – М., 2000. – 185 с.
3. Севрук А. И., Юнина А. Н. Воспитание экологической культуры студентов. – М., 2008. – 96 с.

Валиева Зема Ираклиевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, valievazema@mail.ru, Владикавказ

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПОДДЕРЖАНИЯ МИРА И МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО СОГЛАСИЯ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРОКАВКАЗСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. В статье отражены особенности патриотического воспитания для поддержания гражданского мира и межнационального согласия в условиях Северокавказского региона, представлены необходимые условия для полного восстановления стабильности и процветания всех проживающих здесь народов, как важнейшие национально-государственные приоритеты для российского государства и общества в настоящее время. Особое место отведено комплексному подходу, который позволяет скоординировать и интегрировать необходимые усилия на федеральном, региональном, местном уровнях, привлечь широкие научные и образовательные ресурсы, способствующие формированию у подрастающего поколения культуры и этики межэтнического взаимодействия.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, поддержание гражданского мира, межнациональное согласие

Valieva Zema Irklievna

Ph. d., Assistant Professor of psychology NOSU n. K.L. Khetagurov, valievazema@mail.ru, Vladikavkaz

PATRIOTIC EDUCATION AS A FACTOR IN MAINTAINING PEACE AND INTER-ETHNIC HARMONY IN THE NORTH CAUCASUS

Abstract. The article reflects particularly patriotic education for the maintenance of civil peace and ethnic harmony in the North Caucasus region, are necessary conditions for the complete restoration of stability and prosperity of all peoples living there, as the major national and state priorities for the Russian state and society at the present time. A special place is given to an integrated approach, which allows you to integrate and coordinate the necessary efforts at the federal, regional and local levels, to attract broad scientific and educational resources that promote the formation of the younger generation of culture and ethics of inter-ethnic cooperation.

Keywords: patriotic education, maintaining civil peace and harmony

В современных условиях проявляются определенные негативные явления в Северокавказском регионе, появилось много неформальных подростковых объединений, для которых нормой жизни становятся социально неприемлемые виды деятельности. В сознании немалой части подростков происходит своеобразная деградация нравственно-ценностных приоритетов, развиваются эгоизм, этноцентризм и равнодушие к окружающим. За последнее время в молодежной среде, особенно в поликультурном образовательном пространстве, значительно усилились националистические настроения, проявляются жестокость, насилие, интолерантное отношение к чужим обычаям и тра-

дициям, чужой вере. Данный аспект определяется, в первую очередь, отсутствием социального наследия в общественных воспитательных организациях, низким уровнем культуры межнационального взаимодействия среди молодежи, усилением взаимозависимости стран и народов современного мира, социальными реформами в России, изменением курса государственной национальной политики, сменой приоритетов в нравственно-ценностном сознании людей и т. д.

Поддержание гражданского мира и межнационального согласия крайне сложной и исключительно важной темой для страны назвал президент РФ Дмитрий Медведев на встрече с членами Общественной палаты (20

января 2011 г.). «Поддержание гражданского мира в нашем государстве, межнационального и межконфессионального согласия – это не только обязательное условие модернизации нашего государства, это просто обязательное условие сохранения нашего государства в том виде, в котором оно сегодня существует. Для этого мы обязаны беречь и продвигать подлинные, а не мнимые ценности всех народов, входящих в нашу многонациональную страну, всех культур этих народов и, в том числе, конечно, и культуры русского народа, потому что эта культура всегда была системообразующей в нашем государстве», – сказал Д. Медведев [3].

В рамках реализации федеральных целевых программ в Северокавказских республиках: «Юг России (2008–2012 годы)», «Наша Осетия», «Социально-экономическое развитие Чеченской Республики на 2008–2011 годы», «Социально-экономическое развитие Республики Ингушетия на 2010–2016 годы» осуществляется создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, ее вовлечение в социально-экономическую, общественно-политическую и социокультурную жизнь российского общества. Однако тенденции национального самоопределения, проявляющиеся в таких формах, как стремление к внутренней федерализации полиэтнических республик, возможное разделение бинациональных республик, стремление к самоопределению вне суверенных государств, объединение разделенных народов привело к накоплению противоречий в этнополитической сфере. Наиболее остро они проявляются в местностях, соседствующих с зонами открытых конфликтов, местах сосредоточения беженцев и вынужденных переселенцев, в регионах с проблемами «разделенных народов», на территориях со сложной социально-экономической, экологической и криминогенной обстановкой, в местностях, где ощущается резкая нехватка ресурсов жизнеобеспечения.

Таким образом, создание необходимых условий для полного восстановления стабильности, мира и межнационального согласия в Северокавказском регионе, достижения процветания всех проживающих здесь народов является одним из важнейших национально-государственных приоритетов

для российского государства и общества в настоящее время. Решение указанных задач требует комплексного, системного подхода, который позволяет скоординировать и интегрировать необходимые усилия на федеральном, региональном, местном уровнях, привлечь широкие научные и образовательные силы и ресурсы, способствующие формированию у подрастающего поколения культуры и этики межэтнического взаимодействия.

Изучение содержания, тенденций, функций культурно-идеологических трансформаций, протекавших на Северном Кавказе в условиях государственного распада и радикальных преобразований постсоветского периода, показывает, что для перспектив политической консолидации и социально-культурной интеграции государственного пространства современной России фундаментальное значение имеет патриотическое воспитание подрастающего поколения. Ведь именно патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России единого гражданского общества. Поэтому разработка научно обоснованных концептуальных подходов к организации патриотического воспитания граждан, его теоретических основ как важнейшего фактора поддержания мира и межнационального согласия является актуальной задачей современного общества.

Как отмечено в «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», патриотическое воспитание включает социальные, целевые, функциональные, организационные и другие аспекты, обладает высоким уровнем комплексности, то есть охватывает своим воздействием все поколения, пронизывает все стороны жизни: социально-экономическую, политическую, духовную, правовую, педагогическую, опирается на образование, культуру, историю, государство, этносы. Оно является неотъемлемой частью всей жизнедеятельности российского общества, его социальных и государственных институтов. Цель патриотического воспитания – развитие высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и важнейшими качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства,

обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [2].

На достижение этих целей должны сегодня работать все общественные социальные институты, в том числе и возродившие свою деятельность в ряде республик Северного Кавказа молодежные организации, органы общественного самоуправления (народные собрания, «ныхасы», «советы старейшин», сельские сходы и т. п.), которые, не копируя деятельности государственной власти, способствуют возрождению прогрессивных народных обычаев и традиционной культуры, совершенствованию процесса патриотического воспитания молодого поколения. Отсюда одним из острых вопросов является вопрос патриотического воспитания современной молодежи, ориентированное на развитие и поддержание уважения к национальным традициям и обычаям как своего, так и других народов, на позитивное межнациональное общение.

Как отмечают некоторые исследователи (С. Д. Гуриева, Ю. С. Давыдов, З. К. Кургиева, Н. Г. Маркова, В. В. Пионтковский, О. Е. Сироткин, Е. Е. Хатаев, Л. Л. Хоперская, А. Ф. Шакирова и др.), необходимо развитие поликультурного образования таким образом, чтобы вся система образования – от начальных до высших ступеней – действовала на основе ценностей подлинного патриотизма, богатого опыта народов по воспитанию подрастающего поколения в духе гуманизма и с учетом специфики сложившихся на Северном Кавказе обычаев, традиций, этикетов и ритуалов. Раскрывая роль патриотизма в процессе личностного становления человека, многие мыслители и педагоги прошлого указывали на его многостороннее формирующее влияние. Так, например, К. Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [7, с. 160].

Патриотическое воспитание подрастающего поколения будет способствовать поддержанию гражданского мира и меж-

национального согласия в рамках высокой культуры межэтнических отношений, когда обмен духовными ценностями протекает в условиях сохранения национальных особенностей, неповторимого облика каждой национальной культуры, а сближение культур влияет на обогащение и развитие национальной самобытности. Заметим, что подобное взаимодействие совершенно не ущемляет национальных интересов и национальных культур. В современных условиях мировое сообщество, опираясь на новое гуманистическое мышление, все глубже воспринимает идею диалога культур, нравственная ценность которого как раз и состоит в том, чтоб помогает объективно воспринимать окружающее разнообразие людей, народов, культур. Не менее важно осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное и взглянуть на традиции собственного народа глазами других народов. Многонациональный коллектив становится пространством, благоприятным для саморазвития каждой личности, а этнокультурное взаимодействие молодежи в таких условиях способствует как культурному взаимообогащению личности, так и поднятию уровня межкультурного взаимодействия. Патриотизм, в таком случае, является элементом как общественного, так и индивидуального сознания. На уровне общественного сознания под патриотизмом подразумевается национальная и государственная идея единства и неповторимости данного народа, которая формируется на основе традиций, стереотипов, нравов, истории и культуры каждой конкретной нации. На уровне индивидуального сознания патриотизм переживается как любовь к Родине, гордость за свою страну, стремление узнать, понять и улучшить ее.

Истинный патриотизм по своей сущности гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяются в педагогике как «такое нравственное качество, которое включает в себя потребность

преданно служить своей родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость» [4, с. 194-202; 6]. По мнению А. Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева, важнейший социокультурный постулат, раскрывающий смысл патриотического воспитания: высшей ценностью является человек, умеющий и способный любить, а высшей ценностью самого человека является любовь к своей Родине. «Идея патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности – в идеологии, политике, культуре, экономике, экологии и т.д. Патриотизм – составная часть национальной идеи России, неотъемлемый компонент отечественной науки и культуры, выработанный веками. Он всегда расценивался как источник мужества, героизма и силы российского народа, как необходимое условие величия и могущества нашего государства» [1, с. 48].

Таким образом, основными направлениями патриотического воспитания как фактора поддержания гражданского мира и межнационального согласия являются: использование богатого опыта горских народов по воспитанию подрастающих поколений: просвещение воспитанников, формирование духовно-нравственных приоритетов, привитие им знаний о традициях и культуре своего и других народностей; проведение воспитательных мероприятий в рамках федеральных и региональных проектов, направленных на формирование у учащейся молодежи чувства высокого патриотизма, толерантности к разнообразным культурам, противодействия любым экстремистским проявлениям и пропаганде насилия в молодежной среде, стремлению разделить людей по национальным, религиозным или другим признакам; учет факторов, определяющих характер этнополитических конфликтов на Северном Кавказе: полиэтнический и поликонфессиональный состав населения; территориальные притязания; необоснованные депортации кавказских народов; использовать потенциал института посредничества, представителей национально-культурных центров, семьи, учреждений дополнитель-

ного образования, общественных организаций, молодежных движений

Решая проблему патриотического воспитания учащихся, необходимо сосредотачивать свои усилия на формировании у них ценностного отношения к явлениям общественной жизни прошлого и современности. Как отмечает Г. К. Селевко, особенностью современного патриотического воспитания является увеличение значения регионального и местного компонентов патриотизма. Он предлагает следующие пути эффективного патриотического воспитания: «использование обновленного содержания гуманитарного образования, в первую очередь исторического; создание модели образовательного учреждения на принципах русской национальной школы; реализация туристско-краеведческих программ, активизация поисковой работы; дальнейшее развитие многопрофильных музеев и выставок, организация и расширение всех видов краеведческой деятельности, включая подготовку авторских программ, участие педагогов и учащихся в краеведческих конференциях, героико-патриотических акциях, в сборе материала по истории родного края» [5, с. 542].

Для поддержания гражданского мира на основе межнационального согласия, развития межкультурного диалога, формирования толерантности и противодействия этническому и религиозному экстремизму в молодежной среде на Северном Кавказе необходимо использовать потенциал общественных организаций, федеральных целевых программ, молодежных организаций, детско-юношеских форумов. Показательными в этом отношении для нас стали, например, такие крупные мероприятия, как северокавказский детский форум «Дети Кавказа – за мир на Кавказе»; всероссийская молодежная «Школа толерантности»; всероссийский детский фестиваль «Казачок»; серия научно-практических тренингов-семинаров «Гуманитарные технологии укрепления общероссийской идентичности народов Юга России: межэтнические, межкультурные и межконфессиональные процессы»; межрегиональное совещание «Актуальные вопросы реализации государственной национальной политики на Юге России»; фестиваль для учащейся молодежи «Мы вместе!»; проводятся молодежные

спортивные игры, которым в ближайшей перспективе планируется придать статус открытых соревнований под названием «Кавказские молодежные игры» и в которых будут участвовать команды из различных субъектов Российской Федерации и зарубежных стран.

Чтобы воспитать современную молодежь в духе гражданского мира и межнационального согласия, научить понимать и ценить культуру, традиции и обычаи своего народа, уважать культуру других этносов и религий, необходимо кардинально изменить содержание учебно-воспитательного процесса. Решение этой трудной задачи в рамках образовательных учреждений лежит в контексте совмещения учебных программ, включающих объем необходимых для выпускников общих знаний, с глубокими знаниями народной культуры, формированием его потребности и способности ориентироваться в самой разнообразной информации о культуре других народов и конфессии. Знание богатства межнациональных и межконфессиональных особенностей обеспечивает развитие культуры взаимодействий, взаимопонимания и взаимоуважения; гармонизацию их интересов и устремлений. Возглавить данную работу должен, безусловно, преподаватель вуза. От его компетентности, профессионализма и грамотности в данном вопросе зависит успех проводимых мероприятий. Какими же качествами должен обладать преподаватель, формирующий культуру межнационального взаимодействия у молодого поколения в поликультурной среде? Конечно это знание историко-политических и поликонфессиональных основ воспитательного процесса у горских народов Северного Кавказа, верность общечеловеческим ценностям, духовное богатство, демократизм. Немаловажную роль играет социальная активность педагога, его способность понимать воспитанника.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем необходимым создание в образовательных учреждениях республик Северного Кавказа научно-исследовательских лабораторий по изучению истории, педагогики, психологии, культуры, традиций, обычаев народов региона, а также Северо-Кавказского центра межнациональных отношений. В целях совершенствования межнациональных отношений целесообразно было бы создать музей народов Северного Кавказа.

Библиографический список

1. *Вырицков А. Н., Кусмарцев М. Б.* Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
2. Концепция патриотического воспитания граждан российской федерации. – М., 2003.
3. *Медведев Д. А.* Межнациональное согласие – условие сохранения государства. [Электронный ресурс] URL: <http://scienceport.ru/content/medvedev>.
4. *Пионтковский В. В.* Патриотическое воспитание в этнорегиональном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – № 6. – 2006. – С. 194–202.
5. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
6. *Сироткин О. Е.* Проблемы формирования гражданско-правовой культуры современного российского общества // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 217–226.
7. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: – М., 1974.
8. *Харламов И. Ф.* Педагогика: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1999.

Жакунов Темирлан Базарбекович

Начальник кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, gakupovtemirlan@yandex.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМА ЭТНОРЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ВЕРУЮЩИМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «этнорелигиозный экстремизм», «терроризм», подходы к организации воспитательной работы с верующими военнослужащими в рамках современного российского законодательства.

Ключевые слова: этнорелигиозный экстремизм, терроризм, воспитательная работа, верующие военнослужащие

Gakupov Temirlan Bazarbekovich

Head of Military Pedagogy and Psychology Department at Novosibirsk military institute of internal troops, gakupovtemirlan@yandex.ru, Novosibirsk

THE PROBLEM OF ETHNORELIGIOUS EXTREMISM AND EDUCATIONAL WORK WITH BELIEVING SERVING MILITARY MEN

Abstract. The present article discusses concepts of «ethnoreligious extremism», «terrorism», current issues of educational work with the believing serving military men in the context of modern Russian legislation.

Keywords: ethnoreligious extremism, terrorism, the educational work, believing serving military men

Российское общество на рубеже двух веков столкнулось с серьезными социально-экономическими и политическими проблемами. Смена парадигмы общественного развития привело к небывалому взрыву ксенофобии, ненависти к другим нациям и религиям, крайнему обострению всех ранее латентных противоречий в самых разных областях общественной, культурной, духовной жизни. Именно в этот период Россия столкнулась с самой опасной в мире разновидностью экстремизма – этнорелигиозным терроризмом.

Сегодня опасность представляют не только группы боевиков, участвующих непосредственно в боевых действиях, но и многочисленные отряды проповедников ислама радикального толка, прошедших обучение в исламских учебных заведениях Саудовской Аравии, Пакистана, Египта. Сравнительный анализ развития ситуации на Балканах, на Северном Кавказе и в Центральной Азии показывает, что именно перед исламскими проповедниками ставится цель первыми ре-

ализовать рассчитанные на долговременную перспективу задачи распространения идей сепаратизма и религиозного экстремизма в различных регионах мира [1].

Экстремизм в самом общем виде характеризуется как приверженность к крайним взглядам и действиям, радикально отрицающим существующие в обществе нормы и правила. В свою очередь религиозный экстремизм необходимо рассматривать как устойчивую совокупность (систему) признанных преступлениями общественно-опасных деяний направленных на формирование и распространение любым способом религиозных идей, произвольно объявленных истинными в ущерб всем иным религиозным либо светским идеям, а также на реализацию этих идей уголовно наказуемым способом.

В комплексном исследовании [4], осуществленном Институтом гуманитарного образования и Академией права и управления Федеральной службой исполнения наказаний под религиозным экстремизмом пони-

мается социальное явление, существующее в четырех взаимосвязанных формах:

1. Религиозное сознание (общественное и индивидуальное) которому свойственны признаки тоталитаризации и преувеличения ценности определенной совокупности религиозных идей, нигилизма отрицания всех иных идей безусловного верования в истинность единственной религиозной идеи (совокупности идей) и готовность следовать ей при любых обстоятельствах.

2. Религиозная идеология (религиозная доктрина) характеризующаяся произвольным провозглашением истинным единственным объяснением проблемы существующего мира и предложением однозначных (истинных) способов их разрешения... разделение всех социальных явлений на «добро» и «зло»; приданием исключительного положения одному из аспектов бытия в ущерб остальным, отрицанием объективно господствующей иерархии общесоциальных (общечеловеческих) ценностей; ... игнорирование правовых норм, не способствующих объявленной истинной религиозной доктрине.

3. Деятельность по реализации религиозной доктрины, провозглашенной единственно истинной.

4. Организационные формы осуществления религиозной доктрины, в частности религиозные экстремистские организации (тоталитарные секты).

Одним из важных показателей демократичности того или иного государства является соблюдение в нем прав и свобод граждан. Среди этих прав в действительно демократических государствах должно соблюдаться и право граждан на свободу вероисповедания.

Принимая во внимание актуальность темы, отметим, что особенно важным здесь должна стать информационно-профилактическая работа по недопущению попадания молодежи в деструктивные религиозные объединения.

Сегодня много говорится о том, что отрицательными последствиями членства в некоторых религиозных объединениях становятся серьезные изменения личности их последователей. В огромной степени это касается молодежи, и особенно - подростков, у них, сам по себе возраст тяжелый, идет трансформация тела, трансформация лич-

ности, постоянные перепады настроения, усиление психологической нагрузки и т.д. К тому же подростки -страшные фантазеры, этот мир им кажется скучным, приземленным, они ищут чего-то небывалого, интересного. И тут им вдруг предлагают удобный мир, в котором фантазия заменяет реальность. Им рисуют простую модель Бытия, но уверяют, что только несколько человек на свете способны ее понять, и, стало быть, они – в числе избранных [3].

Вопросы, связанные с отрицательным влиянием на личность отдельных религиозных объединений, сегодня поднимаются, общество пытается разобраться в них. Но, как отмечают специалисты по делам религий: в последнее время мы убеждаемся, что религия играет и отрицательную роль. На страницах средств массовой информации часто встречаются передачи и статьи, касающиеся задержания и осуждения людей религиозных течений деструктивного толка». Современное религиоведение рассматривает все религии как важный компонент единой культуры человечества, исследуя в равной мере как мировые религии – буддизм, христианство, ислам, так и традиционные региональные или национальные религии, а также современные религиозные движения и культуры. Надо учиться не слепо и по частям, а масштабно, глубоко, подходить к получению религиоведческих знаний. Сказанное выше, позволяет ещё и ещё раз говорить о том, что информационно-профилактическая работа среди молодёжи, сегодня важна, как никогда ранее. А пока, как известно, социальные функции религий не универсальны и в разных обществах разные религии выполняют неодинаковые функции. Одна и та же религия в разных контекстах, в разных социальных обстоятельствах может выполнять функции по своим социальным последствиям как позитивные, так и негативные, может быть фактором стабилизации в одних условиях и фактором, вызывающим конфликты и потрясения, – в других. Поэтому, важно не допустить отрицательных последствий элементарной человеческой неграмотности в духовной сфере жизни.

Одной из составляющих в профилактической работе, в первую очередь, должна стать работа психологов, педагогов, представителей компетентных органов и др. заинтересо-

ванных лиц непосредственно с человеком. Необходима, также информационно-разъяснительная работа в школах, ВУЗах воинских частях и т.д. – в виде, бесед, консультирования. Методические пособия, также, помогут и наглядно объяснят, что резкое изменение в поведение молодого человека, попавшего в ту или иную организацию, бывает очень редко.

Огромная роль в осуществлении профилактической работы должна отводиться проведению социологических исследований, которые позволяют судить о характере и интенсивности религиозности, установлении корреляций между специфическими чертами религиозности и определёнными установками и характеристиками деятельности и многое другое.

Работа со средствами массовой информации является ещё одним из ведущих направлений в профилактической работе по предупреждению попадания молодёжи в деструктивные организации.

Информационно-просветительская работа в современном многоголосье культур и религий играет положительную роль и должна являться путеводителем для молодых ищущих людей.

Принятый Государственной Думой 19 сентября 1997 года, а 24 сентября одобренный Советом Федерации и вступил в действие с 27 сентября 1997 года, после подписания Президентом Российской Федерации, Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях». В связи с этим актуальным становится вопрос: каков механизм реализации этого документа в воинских коллективах, какое влияние закон призван оказать на морально-психологический климат в подразделениях, качество выполнения личным составом своих служебных задач? Указанный закон включает в себя 4 главы и состоит из 27 статей. В преамбуле документа отмечается: Федеральное собрание Российской Федерации, подтверждая право каждого на свободу совести и свободу вероисповедания, а также равенство перед законом независимо от отношения к религии и убеждений, основываясь на том, что Российская Федерация является светским государством, признавая особую роль православия в истории России, становлении и развитии ее духовности и культуры, уважая христианство, ислам, иудаизм и дру-

гие религии, составляющие неотъемлемую часть исторического наследия народов России, считая важным содействовать достижению взаимного понимания, терпимости и уважения в вопросах свободы совести и вероисповедания, принимает настоящий Федеральный закон [3]. В первой главе статья 2 констатирует: «Ничто в законодательстве о свободе совести, свободе вероисповедания и о религиозных объединениях не должно истолковываться в смысле умаления или ущемления прав человека и гражданина на свободу совести и вероисповедания, гарантированных Конституцией Российской Федерации или вытекающих из международных договоров Российской Федерации». В статье 3 определено, что гражданин Российской Федерации в случае, если его убеждениям или вероисповеданию противоречит несение военной службы, имеют право на замену ее альтернативной гражданской службой. В то же время, в статье 3 и 4 главы 2 говорится «создание религиозных объединений в органах государственной власти, других государственных органах, государственных учреждениях и органах местного самоуправления, воинских частях, государственных и муниципальных организациях запрещается. Запрещается создание и деятельность религиозных объединений, цели и действия которых противоречат закону».

Отделение религиозных объединений от государства не влечет за собой ограничение прав членов указанных объединений участвовать наравне с другими гражданами в управлении делами государства, выборах в органы государственной власти и в органы местного самоуправления, деятельности политических партий, политических движений и других общественных объединений.

Вышеизложенные положения закона не входят в противоречие между религией и государством, а скорее, определяют цели сотрудничества:

- содействие возрождению государственно-патриотической идеи как основополагающей нравственной ценности военнослужащих, как духовной основы воспитательной работы с ними;

- укрепление морально-психологического состояния личного состава, возрождение традиций верного служения Отечеству,

упрочение духовно-нравственных начал в жизни воинских коллективов;

– расширение возможностей для реализации прав военнослужащих на свободу совести и вероисповедания, содействие процессу гуманизации взаимоотношений между ними.

В общении и повседневной работе с верующими военнослужащими необходимо учитывать, что существует условное деление религиозности людей на следующие категории:

1. Ортодоксально верующие – хорошо знающие и неукоснительно соблюдающие требования вероучения, во всей полноте исполняющие религиозные заповеди и открыто исповедующие свои религиозные взгляды.

2. Воцерковленные (неофиты) – знающие основы вероучения, стремящиеся соблюдать правила церковной жизни, но не всегда показывающие свои религиозные убеждения.

3. Формально верующие – над которыми совершено таинство Крещения, но они не знают церковных догм и правил духовной жизни.

4. Не определившиеся (кинйки) – по своим умственным способностям или отсутствию положительного примера не имеющие религиозных убеждений.

5. Условные атеисты – над которыми совершено таинство Крещения, но не знающие вероучения, не приводя аргументов отрицающие существование Бога.

6. Воинствующие атеисты – как правило, не принявшие таинства Крещения, знающие основы вероучения и стремящиеся найти аргументы, чтобы опровергать существующие церковные догматы, открыто исповедующие своё негативное отношение к Церкви и верующим сослуживцам.

Важное значение в повседневной деятельности подразделений имеет религиозная обстановка в коллективе, влияющая в целом на религиозную ситуацию войсковой части. Религиозная обстановка – духовно-нравственная составляющая коллектива, обусловленная уровнем религиозности личного состава и степенью ее влияния на выполнение военнослужащими стоящих перед подразделением задач.

Составляющие религиозной ситуации:

1. Наличие в подразделении верующих военнослужащих, исповедующих традици-

онные религии России (Православие, Ислам, Буддизм).

2. Число представителей нетрадиционных религиозных организаций и тоталитарных сект среди личного состава (секты Мунна, сатанисты, кришнаиты, баптисты и др).

3. Наличие в местах дислокации воинских частей религиозных учреждений (Храмы, представительства, миссии, молитвенные дома).

4. Возможности военнослужащих удовлетворять свои духовные запросы в подразделении и вне расположения части.

5. Формы взаимодействия командования и воспитательных структур воинской части с духовенством Русской Православной Церкви и иными религиозными организациями.

6. Степень влияния, (положительное, отрицательное) верующих военнослужащих на морально-психологическую обстановку в коллективе.

7. Мероприятия, проводимые с верующими военнослужащими в соответствии с соглашениями или программами взаимодействия соответствующей силовой структуры и Русской Православной Церкви.

При исследовании религиозной обстановки необходимо использовать следующие формы и методы изучения личного состава:

– устное заявление военнослужащего о принадлежности к религиозной конфессии или организации, наличие у него нательного крестика, духовной литературы, предметов религиозного культа и обихода;

– характерные признаки поведения и общения с сослуживцами и командирами, отсутствие категоричности в суждениях, уступчивость, уклонение от споров, стремление избегать конфликтов, рассудительность;

– индивидуальная беседа, (какую религию исповедует, с какого времени, наличие духовника, насколько хорошо знают догмы церкви, богослужение, как соблюдают посты, правила поведения в храме и общения с сослуживцами);

– опросы личного состава с участием духовенства;

– наблюдение (непосредственное, опосредованное): в каких местах проводит время увольнения из расположения части, с кем общается, переписывается;

– отзывы непосредственных командиров и сослуживцев;

– анализ поведения в служебное и внеслужебное время;

– результаты переписки с родителями верующего, какие увлечения были до призыва на военную службу, особенности характера, какую работу выполнял в храме. Состояние религиозности личного состава подразделений учитывается организаторами воспитательной работы и используется при проведении индивидуально-воспитательных мероприятий с верующими военнослужащими.

В заключение отметим наиболее существенные особенности воспитательной работы с верующими военнослужащими:

– Необходимо знать основное содержание религиозного вероучения подчиненных.

– Не допускать прозелитизма (разубеждения, переубеждения, формирования атеистического мировоззрения), негативных оценок религиозных догм.

– Предоставлять возможность верующим военнослужащим в свободное от службы время удовлетворять духовно-религиозные потребности, пользоваться религиозной литературой и религиозными принадлежностями.

– Исключить высмеивание верующих, принуждение их к участию в атеистических мероприятий или общению с представителями иных религиозных конфессий.

– При необходимости устанавливать и поддерживать письменные связи с руководителями религиозных организаций и духовниками верующих военнослужащих.

Библиографический список

1. *Антонян Ю. М., Белокуров Г. И.* Этнорелигиозный терроризм. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 58 с.

2. *Антонян Ю. М., Шульц В. М.* Терроризм в современном мире. – М.: Наука, 2008. – 67 с.

3. Федеральный Закон РФ от 25.06.2002 г. № 114 – ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» // Российская газета. – 2002.

4. *Федотов Б. В.* Исламский экстремизм и некоторые методы борьбы с ним за рубежом // Вестник МВД России. – 2005. – № 6. – С. 23–28.

Джилкишиева Майра Сейтжапаровна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела международных связей, и.о. профессора кафедры практического курса казахского и русского языков Таразского государственного педагогического института, maira-taraz@mail.ru, Тараз

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В статье представлена модель гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи Казахстана. На основе авторской концепции определяются цель, задачи, принципы, направления, а также содержание процесса формирования гражданско-патриотических качеств молодежи, базирующегося на единстве трех компонентов: когнитивного, ценностно-мотивационного и социально-деятельностного. В модель включены формы, методы, средства, педагогические умения и навыки, этапы организации учебно-воспитательной работы, а также критерии гражданско-патриотической воспитанности будущих специалистов.

Ключевые слова: модель; гражданско-патриотическое воспитание; гражданственность; патриотизм.

Dzhilkishieva Maira Seytzhaparovna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the head of department of international connections, acting professor of a practical course of the Kazakh and Russian languages of Taraz State Pedagogical Institute, maira-taraz@mail.ru, Taraz

STRUCTURAL AND SUBSTANTIAL MODEL OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT'S YOUTH OF KAZAKHSTAN

Abstract. The article presents a model of civil-patriotic education of student's youth of Kazakhstan. On the basis of the author's concept the goal, objectives, principles, directions, and also the content of the formation of civic and patriotic qualities of youth, based on unity of three components are defined: cognitive, value-motivational and social-activity. The model contains the forms, methods, tools, pedagogical skills, stages of organization of educational work, as well as the criteria for civil-patriotic education of future professionals.

Keywords: model, civic and patriotic education, citizenship, patriotism.

В условиях современной действительности, характеризующейся в том числе и социально-экономическим расслоением в обществе, назрела необходимость новых разработок в области воспитания студенческой молодежи, и в первую очередь формирования позиции гражданина-патриота, т.е. человека, обладающего высоким профессионализмом и духовностью, инициативой, самостоятельностью и коммуникабельностью, гуманистически ориентированного, способного к саморазвитию, самосовершенствованию и готового встать на защиту интересов своей Родины.

По словам Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева, «сегодня на повест-

ку дня выходит необходимость формирования нового казахстанского общественного сознания, адекватного сути проводимых в стране преобразований. Несомненно, в него должны войти элементы общечеловеческой культуры, современные знания и национальные традиции. Следовательно, несмотря на меняющийся мир и новые социальные требования к сфере образования, задача системы образования остается неизменной – воспитание полноценного и конкурентоспособного гражданина, раскрытие роли знаний не только с точки зрения получения экономической выгоды, но и с точки зрения воспитания будущих поколений – думающих, ответственных перед обществом и сопер-

живающих за страну граждан. Эти элементы должны прививаться каждому человеку в социальных институтах: семье, школе, университете» [1, с. 367].

Кардинальные изменения, происходящие в казахстанском обществе, находят отражение в принципиально новых подходах к пониманию важнейших проблем современного воспитания молодежи. К одной из таких проблем относится гражданско-патриотическое воспитание, рассматриваемое сегодня как реальное социально-педагогическое явление. В условиях продолжающейся модернизации всей системы общественных отношений в республике проблема формирования патриотизма и гражданских ценностей в молодежной среде обретает особую актуальность, новое звучание и значимость.

Анализ последних научных исследований по обозначенной проблеме свидетельствует об устойчивом интересе ученых к вопросам формирования гражданственности и патриотизма личности (Г. Н. Филонов, В. И. Лутовинов, И. Б. Котов, Е. Н. Шиянов, Б. Т. Лихачев, А. В. Кобылянский, И. Г. Волков, А. К. Быков и др.). Профессионально-педагогической подготовке будущих учителей к деятельности по патриотическому воспитанию школьников посвящены работы Б. Ф. Павлова, И. И. Бурлаковой, Н. В. Ипполитовой, В. В. Дьяченко, Г. В. Здеревой и др. Вопросы формирования гражданских и духовно-нравственных ценностных ориентаций личности отражены в исследованиях Р. Г. Гуровой, И. В. Вахрушевой, Н. Д. Никандрова, З. И. Равкина, Б. С. Гершунского и др.

Казахстанскими исследователями в последние годы интенсивно разрабатываются теоретико-методологические, научно-педагогические и психолого-педагогические основы патриотического и гражданского воспитания учащейся молодежи. Исследование сущности казахстанского патриотизма в контексте общенациональной идеи отражено в трудах отечественных политологов А. Калмырзаева, А. Бектурова, А. Бижанова, У. Касенова, С. Жусупова, С. Дьяченко, Б. Абдыгалиева, Д. Ешанова, О. Мусина, Е. Карымсакова, Р. Кадыржанова, Л. Ю. Зайниевой, Д. А. Калетаева, М. А. Биекенова, Л. А. Байдельдинова, А. Нысанбаева, Г. Шойкина, А. Нурмагамбетова, Ш. Омарова, М. С. Машан, Р. К. Турысжановой и

др., основные концептуальные положения которых послужили теоретическими предпосылками для решения исследуемой проблемы. Заслуживают внимания работы, посвященные вопросам формирования гражданственности будущих учителей в условиях целостного педагогического процесса вуза (Г. О. Медетбекова, А. К. Нургалиева); гражданского воспитания школьников (С. Б. Омарова, З. У. Имжарова, Ж. А. Макатова, К. К. Жампеисова); формирования патриотических качеств будущих специалистов (А. К. Калимолдаева, Л. С. Ахметова); патриотического воспитания учащихся средствами народной педагогики (Р. Н. Кенжебаева, Ж. Н. Калиев, А. А. Бейсембаева, Н. А. Мухамединова, Л. Т. Сейдахметова); средствами физического воспитания и спорта (Ж. А. Касымбеков); военно-патриотического воспитания студентов и военнослужащих (Е. С. Салтанов, У. К. Санабаев) и др.

Особую значимость в плане нашего конкретного исследования представляют работы, в которых патриотическое воспитание рассматривается в совокупности с проблемами гражданского воспитания, а именно: исследования по гражданскому воспитанию студенческой молодежи в современном вузе Н. А. Савотиной, по проблемам образования и образованности гражданина в современном мире А. С. Гаязова, по выявлению педагогических условий патриотического воспитания студентов вузов в условиях гуманизации образования Е. В. Чекунова, по вопросам формирования гражданственности будущих учителей в современных условиях А. К. Нургалиевой и др. Указывая на органическую взаимосвязь патриотического и гражданского воспитания, авторы предполагают в качестве основы формирования чувства любви к Родине, так как одной из важнейших характеристик гражданственности личности является ее высокий уровень патриотизма, а подлинный патриотизм невозможен без осознанного чувства гражданской ответственности за судьбу своего Отечества, без активной социальной деятельности, направленной на позитивное преобразование духовной и материальной среды общества.

В контексте новых подходов к пониманию важнейших проблем современного воспитания молодежи гражданско-патриотическое воспитание сегодня рассматрива-

ется не только на теоретическом уровне, но и как реальный социально-педагогический феномен, как качественно новое явление в педагогической науке и практике. Впервые научное обоснование необходимости объединения двух важнейших направлений воспитания в единое целое предложил в 2006 г. российский ученый В. И. Лутовинов, чью позицию о гражданско-патриотическом воспитании как целостной концепции мы берем в своем исследовании за основу. По его утверждению, «главный парадокс... в том, что игнорируется диалектическое единство, неразрывность главных составляющих гражданско-патриотического воспитания, которые рассматриваются сами по себе, в отрыве друг от друга, а нередко – в ущерб и противоположность друг другу» [2, с. 53].

Несмотря на то, что в гражданском воспитании доминирует социальный аспект, выражающийся в большей степени в правовой сфере, а в патриотическом – социальное начало определяется духовно-нравственной сущностью человека, в последние годы наблюдается тенденция сближения этих важнейших направлений воспитания именно на основе их ярко выраженного социального характера, ибо истинную гражданственность личности характеризует высокий уровень сформированности у нее патриотизма (служение своему народу на основе любви и верности к Родине), а истинный патриотизм выражается в глубоком осознании чувства национальной гордости и национального достоинства через призму государственных и общественных интересов, социальной активности, политической и правовой культуры.

Такой подход к рассмотрению патриотизма и патриотического воспитания в контексте их взаимосвязи с гражданственностью и гражданским воспитанием обусловлен процессами сближения, интеграции социально-правовой доминанты гражданского воспитания с духовно-нравственным стержнем патриотического воспитания.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что в науке наработаны методологические основания для исследования гражданско-патриотического воспитания, однако эта проблема как целостное педагогическое явление в его социальном, психологическом и технологиче-

ском плане не была предметом специально-го изучения.

Ведущую роль в довузовском образовании играет учитель, поэтому актуальной остается проблема организации такой учебно-познавательной и социально-значимой деятельности студентов – будущих учителей, которая будет способствовать формированию у них гражданско-патриотических качеств, ретранслируемых в их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности учащимся общеобразовательных школ [3]. Гражданско-патриотическая компетентность будущего учителя, безусловно, является залогом высокого уровня патриотизма и гражданственности его завтрашних воспитанников.

Изучение опыта моделирования различных педагогических процессов и систем в целом, а также процесса профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в частности, позволило нам разработать *структурно-содержательную модель* формирования гражданско-патриотических качеств будущих специалистов в условиях целостного педагогического процесса вуза.

В качестве объекта моделирования представлен процесс формирования гражданственности и патриотизма обучающейся молодежи. Данный процесс осуществляется в рамках общей системы профессиональной подготовки студентов различных специальностей, в том числе и будущих учителей.

Целью гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в целостном педагогическом процессе вуза является обеспечение оптимальных научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для воспитания молодых граждан-патриотов Отечества, обладающих высшими социально-ориентированными качествами, готовностью и способностью реализовать их для развития и укрепления государства и общества.

Данная цель конкретизируется в следующих *задачах*, которые дают более развернутое представление о молодых специалистах, востребованных сегодня обществом:

- анализ особенностей и определение сущности гражданско-патриотического воспитания студентов в новых социально-экономических условиях развития Казахстана;

- формирование у студентов гражданской ответственности и казахстанского патриотизма как наиболее актуальных на современном этапе нравственных качеств личности;

- развитие ценностных ориентаций студенчества на основе общечеловеческих ценностей через аксиологию отечественной культуры, способствующих пониманию социальной реальности и выступающих регуляторами поведения;

- воспитание политической и правовой культуры: формирование политической грамотности и умения отстаивать свои политические убеждения; развитие способности реализовывать свои права, выполнять обязанности и соблюдать законы и нормы поведения;

- развитие исторического сознания молодежи с учетом специфики своего региона, его истории, культуры, традиций; формирование способности ценить достижения и богатства малой Родины, готовности к их приумножению всей своей будущей социально-трудовой деятельностью;

- совершенствование этнопедагогической культуры студенческой молодежи через пропаганду национальной культуры и воспитательных традиций разных народов, способствующую формированию веротерпимости, межэтнической и этнокультурной толерантности на основе единства и дружбы народов Казахстана;

- формирование активной гражданской позиции студенчества, которая является показателем гражданской зрелости и социальной активности личности, характеризующейся гражданской сознательностью и конкретным реальным участием в общественной жизни вуза, города, страны, и создающей предпосылки для гражданского поведения с глубоко осознанным чувством ответственности, долга, милосердия при проведении социальных акций;

- создание в целостном педагогическом процессе вуза условий для активного социального функционирования молодежи; организация эффективного студенческого самоуправления;

- воспитание патриотизма и гражданской ответственности через формирование позитивных моделей поведения и популяризации образа героя нашего времени среди молодежи.

Общими принципами, выражающими сущность гражданско-патриотического

воспитания в ракурсе общественных и государственных проблем, а также запросов личности, выступают следующие: принцип общественной направленности воспитания; гуманистической и гуманитарной направленности воспитания; демократизации процесса воспитания; культуросообразности воспитания; историзма; народности; взаимодействия государственных и общественных организаций в воспитательной работе; эффективности социального взаимодействия; вариативности выбора форм воспитательной работы; деятельностно-аксиологической направленности воспитания.

Указанные принципы универсальны, характерны для всей образовательной практики, независимо от профиля высшего учебного заведения и избранной студентом специальности. Для студента – будущего учителя, обязанного в своей предстоящей профессиональной деятельности представлять собой эталонную модель поведения, особую важность имеют *частные принципы* воспитания, отражающие нравственные устремления личности, а именно: моральная ответственность перед самим собой, семьей, профессией и коллегами, обществом, государством; доброжелательное отношение к окружающим людям независимо от их национальной принадлежности, иной культуры, их социального статуса; внимание к социальным и эмоциональным проблемам окружающих и др.

К основным *направлениям* гражданско-патриотического воспитания в вузе необходимо отнести следующее: философско-мировоззренческая подготовка личности; формирование умственной (интеллектуальной) культуры личности; формирование нравственной культуры личности; формирование политической культуры личности; формирование правовой культуры личности; формирование этнопедагогической культуры личности.

Содержательный блок модели разработан в ракурсе информационного, аксиологического и социального аспектов формирования гражданственности и патриотизма обучающейся молодежи.

Информационный аспект содержания гражданско-патриотического воспитания молодежи предполагает усвоение методологических, общественно-политических,

психолого-педагогических, поликультурных знаний, представляемых дисциплинами социально-гуманитарного цикла. Особо выделяются специальные знания, необходимые будущим учителям для осуществления деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию школьников, в частности, овладение базовыми составляющими теории гражданско-патриотического воспитания.

Аксиологический аспект содержательно блока модели предполагает выявление собственно гражданских и патриотических ценностей и потенциальных возможностей в содержании и организации воспитательного процесса, которые бы обеспечили формирование гражданско-патриотических ценностных ориентаций личности [4]. Освоение и практическое использование молодежью ценностных ориентаций казахстанской ментальности является ценностно-мотивационной основой гражданско-патриотической воспитанности молодых специалистов.

Социальный аспект содержания гражданско-патриотического воспитания предусматривает создание условий для формирования активной жизненной позиции личности, приобретения ею необходимого опыта общественной жизни, гражданского становления. Социальная активность базируется на гражданской сознательности и определяется конкретным участием студентов в общественной жизни академической группы, факультета, вуза, региона, страны.

Необходимость представления содержательного блока модели в вышеназванных аспектах обусловлена единством трех основных компонентов: когнитивного, ценностно-мотивационного и социально-деятельностного, которые составляют структуру содержания гражданско-патриотического воспитания. Их совокупность обеспечивает эффективное функционирование системы и достижение ее цели.

Когнитивный компонент, отражающий информационный аспект содержания, включает в себя систему методологических, общественно-политических, психолого-педагогических, поликультурных и специальных знаний, способствующих формированию гражданско-патриотического мировоззрения.

Ценностно-мотивационный компонент, представляемый с точки зрения аксиологии, отражает отношение обучаемых к обще-

лическим и общественным (государственным, национальным, демократическим) ценностям через призму личностно-значимых ценностей и мотивов; основан на интеграции личного и социального опыта; соответствует нравственным ценностям ориентирам, что определяет выбор в процессе деятельности, ориентирует на гражданско-патриотическую деятельность.

Социально-деятельностный компонент, включающий социальный аспект, составляет единство сознания и поведения; предполагает развитие социальной компетентности будущих специалистов, их профессиональную социализацию, включенность в творческую деятельность в вузе и социально-полезную деятельность вне его при условии активизации студенческого социального функционирования, ведущего к сформированности гражданской позиции личности, ее патриотического сознания.

Поскольку главный нравственный императив формирования гражданско-патриотического мировоззрения с соответствующими взглядами, идеалами и убеждениями требует активного участия студенческой молодежи в социально-полезной деятельности, мы выделяем в представленной целостной системе в качестве системообразующего социально-деятельностный компонент.

Следующим структурным элементом представляемой модели является *технологический блок*:

1. К соответствующим организационным формам следует отнести:

– традиционные, зарекомендовавшие себя в практике воспитания граждан-патриотов (лекции, беседы, дискуссии, экскурсии, встречи с ветеранами и воинами, походы по местам боевой и трудовой славы, субботники по благоустройству, историко-краеведческая деятельность и др.);

– инновационные, вызывающие особый интерес у современной молодежи (чат-конференции, работа с Интернетом, деловые игры, моделирование различных ситуаций гражданско-патриотической деятельности и др.).

2. Во всем многообразии методов педагогического воздействия в процессе гражданско-патриотического воспитания студенчества мы выделяем как особо актуальные следующие методы: ролевая игра (имитаци-

онная технология), методы убеждения, разъяснения, метод стимулирования, методы одобрения, осуждения, положительный пример, создание проблемных ситуаций и ситуаций успеха, диалоговый метод, методы простого, сложного, свободного и доказательного рассуждения, метод анализа конкретных ситуаций, метод проектирования (проектная технология), метод самоконтроля и др.

3. *Средствами* гражданско-патриотического воспитания можно считать: а) специально организованные виды деятельности (учебно-познавательная, учебно-практическая, самостоятельная практическая, игровая деятельность, общение), которые способствуют развитию нравственных качеств личности, ее патриотических чувств, гражданского становления; б) информационные средства, предусматривающие использование видеофрагментов для лекций, конкретных телевизионных передач, радиопередач, видео- и кинофильмов, аудиовизуальных средств, возможностей Интернета; в) поисковую, природоохранную и историко-краеведческую деятельность.

4. В технологическую подготовку студентов к их будущей профессиональной деятельности по воспитанию учащихся в духе гражданственности и патриотизма мы включаем формирование следующих *педагогических умений* [5]: дидактических, воспитательных, пропагандистских, методических, исследовательских умений; умений в области самообразовательной работы; речевых умений (владение техникой и культурой речи); умений профессиональной саморегуляции; умений овладевать педагогическим мастерством, осуществлять творческий поиск, овладевать своим индивидуальным творческим «почерком».

5. Модель включает (в соответствии с курсами обучения) 4 *этапа* организации образовательного процесса, направленного на формирование гражданско-патриотических ценностных ориентаций студенчества. Данные этапы представляют собой взаимосвязанные ступени образовательного процесса, которые должен преодолеть студент в своем развитии. Итогом каждого этапа (курса), и всего процесса в целом, является более высокий уровень гражданско-патриотической воспитанности на основе всего спектра человеческих отношений и взаимоотношений.

Оценочно-результативный блок представляемой структурно-содержательной модели включает в себя критерии гражданско-патриотической воспитанности студенческой молодежи (при этом каждый критерий представляет собой совокупность отдельных показателей, сгруппированных в соответствии с содержательными компонентами системы гражданско-патриотического воспитания): *первый критерий* (когнитивный компонент) – наличие системы знаний гражданско-патриотического содержания; *второй критерий* (ценностно-мотивационный компонент) – приверженность к ценностям казахстанской ментальности; *третий критерий* (социально-деятельностный компонент) – готовность и способность к активной социально-направленной деятельности.

На основе разработанной модели, критериев гражданско-патриотической воспитанности и их показателей можно определить высокий, средний и низкий уровни сформированности гражданственности и патриотизма будущих специалистов. Знание соответствующих уровней необходимо для оценки результатов гражданско-патриотического воспитания, проектирования и осуществления этого процесса.

Итак, предлагаемая модель, построенная в соответствии с классической структурой педагогического процесса, базируется на современных концептуальных положениях, которые направлены на решение одной из важнейших задач модернизации системы образования – «формирование интеллектуальной нации, представители которой обладают не только конкурентоспособными знаниями, креативным мышлением, но и высокими гражданскими и нравственными принципами, чувством патриотизма и социальной ответственности» [6, с. 14].

Библиографический список

1. Назарбаев Н. А. Казахстанский путь. – Кагаганда, 2006. – 370 с.
2. Лутовинов В. И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 52–59.
3. Павлов В. И. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание будущих учителей // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 139–146.

4. Яковлев С. В. Аксиология как методологическая основа общей теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 224–233.

5. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 140 с.

6. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана: Акорда, 2010. – 55 с.

Глебова Екатерина Александровна

аспирантка кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, eaglebova@mail.ru, Волгоград

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье выявляется влияние компьютерных технологий, в особенности Интернета, на молодежную субкультуру. Рассматриваются изменения в самом термине и структуре молодежной субкультуры.

Ключевые слова: молодежная субкультура, виртуальные объединения, компьютерные технологии, влияние.

Glebova Ekaterina Alexandrovna

Post-graduate student, department of pedagogy, Volgograd State Socially Pedagogical University, eaglebova@mail.ru, Volgograd

THE INFLUENCE OF COMPUTER TECHNOLOGIES ON YOUTH SUBCULTURE DEVELOPMENT

Abstract. The article gives an examination of the computer technologies' influence (especially, the Internet) on a youth subculture. Changes in the notion and the structure of a youth subculture are analyzed.

Keywords: youth subculture, virtual groups, computer technologies, influence.

Долгое время большое влияние на изучение молодежной субкультуры оказывала британская концепция Центра современного изучения культуры (CCCS), основанного в 1964 году при Бирмингемском университете Ричардом Хоггартом. «Молодежная субкультура» интерпретировалась как форма активного классового, но, в то же время, символического сопротивления молодых людей пост-военному обществу с целью разрешения проблемы статуса [5, с. 7]. Понятие «сопротивление» являлось ключевым в понимании молодежной культуры 60-80-х годов, а любые провокации со стороны молодежных объединений (например, панков или скинхедов) рассматривались как «борьба» с господствующей культурой. Благодаря современным «пост-субкультурным» исследованиям [2], [7], происходит смещение акцента на понятие «жизненный стиль», и большее значение в понимании современной молодежной субкультуры приобретают «символы» и «ритуалы», разделяемые ее представителями, а не ее идеология. Трансформации, которым подверглось смысловое наполнение понятия молодежной субкультуры, вызваны преимущественно процессами глобализации и расширения информационного пространства на современном этапе развития общества.

В данной статье мы рассматриваем влияние компьютерных технологий на содержание молодежной субкультуры.

Глобальная сеть Интернета, давая возможности для онлайн общения в любое время и в любом уголке страны, расширяет и в то же время стирает границы молодежной субкультуры. Субкультуры становятся менее «привязанными» к определенной «сцене», онлайн сообщества растут, а молодым людям становится все легче получить доступ к их «средам обитания» [5, с. 129]. Возьмем в качестве примера субкультуру стрейтджеров или sXe, идеология которой фокусируется вокруг идеи «чистой жизни», т.е. жизни без сигарет, наркотиков, алкоголя и беспорядочных сексуальных связей. Акцентируя внимание на идеологии стрейтджа, нельзя забывать, что первичное содержание субкультуры неотделимо от музыки, хардкора (жанра панк музыки), поскольку «музыка лежит в самом сердце и душе движения стрейтдж» [8]. Именно музыкаль-

ные группы изначально формировали идеологию и принципы движения, а концерты служили важным местом для именованных себя sXe, чтобы поделиться идеями и на их основе сплотиться [4, с. 409]. В настоящее время развернулись жаркие споры между истинными музыкальными (music-straightedgers) стрейтэджерами и виртуальными (net-straightedgers) объединениями. Мы согласны с существующей точкой зрения, что в данном случае Интернет не только не обогащает субкультуру стрейтэджа, а, наоборот, способствует ее разрушению, поскольку «молодые люди знакомятся с субкультурой в ее искаженной форме, в отрыве от ее музыкальных корней» [9, с. 107]. По мнению большинства стрейтэджеров, ключевым и определяющим элементом культуры является музыка, ее игнорирование недопустимо, а виртуальные стрейтэджеры часто разделяют ценности движения, а не музыку, что делает их «стрейт», но не «эджерами» [там же, с. 113]. Получается, что информационные технологии вопреки желаниям истинных участников и создателей субкультурных течений, лишают последних автономности, упрощают их содержание и ориентируют на массового пользователя. Вспоминая термин «глобальной деревни», который был введен канадским философом и культурологом М. Маклуэном применительно к современному информационному обществу, можно заключить, что и субкультура также становится глобальной: достаточно иметь доступ к Интернету и уже можно стать ее виртуальным участником.

Однако исследователь Ходкинсон [6], пристально и глубоко изучая субкультуру готов, выражает точку зрения, противоположную нашим взглядам. Он заключает, что Интернет укрепляет границы субкультуры, усиливая идентификацию с ней. Изучение ученым интервью участников субкультуры на форумах относительно цели посещения Интернет сайтов и анализ порталов готов (блогов, публикаций, личных страниц) показал, что в переходах с одной веб-страницы на другую участники демонстрировали четкую приверженность своим изначальным интересам и предпочтениям. Идентификацию с группой усиливало онлайн общение, в котором те, кто злоупотребляли стилем и ценностями группы, подвергались резкой и агрессивной

критике другими членами. Исследователь категоричен и в том, что в последнее время «объединяющим готов инструментом» стал Интернет, с помощью которого они делятся своими пристрастиями, стилями и ценностями. Сотни готических сайтов с локальной и транслокальной ориентацией предлагают форумы для взаимодействия членов субкультуры. Те, кто не имеет возможности посещать готические клубы, теперь могут знакомиться с ними посредством виртуальных концертов, покупать музыку и модную одежду онлайн, участвовать в обсуждениях на форуме и заказывать готические журналы. У нас несколько иной взгляд на тезис исследователя относительно сплочения участников субкультуры под влиянием Интернет сайтов. Мы полагаем, что СМИ и Интернет, создавая онлайн магазины, виртуальные фэнзины (журналы), онлайн форумы, превращают субкультуру в некий коммерческий продукт. Любой желающий в считанные минуты может «приобрести товар» и перевоплотиться в представителя того или иного субкультурного течения, не разделяя его идеологии и не имея понятия о системе его ценностей. Субкультура постепенно лишается функции эзотеричности (входа в субкультуру только узкого круга «посвященных» людей) и становится открытой и доступной для каждого, что разрушает ее отличность и уникальность от господствующей культуры.

По мере роста популярности молодежной субкультуры Интернет и СМИ способствуют ее коммерциализации. Субкультура обретает черты молодежной моды и становится частью шоу-бизнеса. Например, брейкеры и рэперы появляются в коммерческих проектах (телешоу, реклама, клипы, демонстрация одежды и т.д.) У многих представителей хип-хопа есть целые линии одежды, например, у рэпера Эминема – это Shady.Ltd, у группы Оуткаст – Outcast Clothing... Стиль граффити прочно вошел в поп-культуру и используется в компьютерном дизайне, особенно в компьютерных играх. Молодежная субкультура превращается в прибыльный коммерческий проект, следовательно, господствующая культура начинает к ней акклиматизироваться, а неконформизм ее участников перестает быть ее отличительным атрибутом.

Компьютерные технологии оказывают влияние не только на уже существующие субкультуры, изначально не имевших виртуальной локализации, но создают (в частности Интернет) благоприятные возможности для «субкультурного пространства» [2, с. 164] и, как следствие, являются генератором новых виртуальных сообществ (например, otherskin или trolls). Как замечает С. С. Карпиленя, в современном обществе все большую силу набирает молодежная субкультура поколения «X» – киберкультура, виртуальная молодежная субкультура [1, с. 15]. Виртуальная общность привлекает молодежь тем, что здесь не важен социальный статус, возраст, пол или раса, здесь можно найти свой способ самовыражения и самоидентификации, который будет принят с пониманием и не вызовет порицания или осуждения. Участие в виртуальном объединении дает возможность примерить на себя любой вымышленный образ и в его пределах получить желаемый социальный престиж, в котором отказывает общество. Анонимность придает уверенность и стирает ранее недо-зволённые грани. К тому же, элементы усовершенствованной компьютерной графики и дизайна, к которым прибегают участники при оформлении своего виртуального субкультурного пространства, создают эффект полного погружения и реального взаимодействия.

Анализируя новые виртуальные объединения молодых людей, мы заключаем, что они строятся преимущественно по линии интереса или увлечения участников. В них отсутствует общая система ценностей и не прослеживается идеология, не понятно, к какой цели движутся ее представители, и в каком «продукте» (музыка, танец, живопись) они себя самовыражают. Так, представители Интернет субкультуры Otherskin (в переводе с английского «чужая кожа») объединены верой в реинкарнацию и идентификацией душ с мифологическими или легендарными созданиями (ангелами, демонами, драконами, эльфами, вампирами и другими внеземными существами). Интернет тролли (или их еще называют интернет хулиганами) заинтересованы в распространении провокационных сообщений на форумах или Wiki-проектах. Геймеры увлечены самим процессом игры и изощренными способами ее прохожде-

ния. Форумные интернет образования, как MySpace или Facebook организуют досуговое пространство, ориентированное преимущественно на общение, обмен музыкой, видео или фотографиями. Причем, принадлежность к одному сообществу не исключает участия в другом или сразу в нескольких одновременно, поскольку они представляют собой «места» для совместного времяпрепровождения и получения удовольствия. Как говорят представители сообщества обротней: «Мы – подростки и мы просто хотим веселья» [3]. Таким образом, молодежная субкультура гедонизируется и перестает быть способом выражения идеологии, как это было у хиппи или у панков.

Если посмотреть на влияние Интернет технологий на молодежную субкультуру, слегка сузив поле зрения, то можно обнаружить некоторые плюсы. Интернет рассылка значительно упрощает оповещение о предстоящем концерте для музыкальных субкультур или, допустим, танцевальном соревновании для представителей хип-хопа. Субкультурный продукт (музыка, песня, танец) становится в короткие сроки достоянием поклонников, а возможность комментирования событий позволяет лидерам осуществлять обратную связь, столь важную для усовершенствования мастерства. Кроме этого участники имеют возможности безграничного общения с членами своего сообщества, получая эмоциональную поддержку, постепенно расширяя и углубляя контакты. Немаловажно и то, что, Интернет – это неисчерпаемый источник информации, поскольку лидирующие позиции в иерархии субкультуры, занимают люди, владеющие знаниями о истории и эволюции ее развития, именно поэтому так частотны споры между истинными членами субкультуры и «позерами», поверхностно участвующими в жизни того или объединения.

В заключение хочется сказать, что молодежная субкультура, как и любой неотъемлемый компонент общества, подвергается изменениям ввиду расширяющегося информационного пространства. Молодежная субкультура под влиянием технических инноваций глобализируется, утрачивая свои функции автономности, эзотеричности, превращаясь в массовый коммерческий продукт. Идеология перестает быть сплани-

ющим компонентом, ее место занимает совместный досуг и достижение удовольствия. Мы не можем утверждать, что Интернет технологии, разрушают молодежные субкультуры, мы склонны думать, что они размывают первоначальное смысловое значение самого термина «субкультура», а появляющиеся новые виртуальные сообщества ведут к наполнению его иным содержанием, отражая ценностные ориентиры современной молодежи. Было бы хуже, на наш взгляд, если инновации не оказывали бы никого влияния на явление молодежной субкультуры, чтобы, в свою очередь, доказало бы его статичность и устарелость в эпоху современности. Очевидно, что, если субкультура эволюционирует, она «живет» и является значимой для развития общества.

Библиографический список

1. Карпиленя С. С. Молодежная субкультура как способ социализации молодежи в условиях модернизации российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – 2009. – 33 с.
2. Bennette, Andy and Kahn-Harris, Keith. *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture* – New York: Palgrave Macmillan, 2004. – 195 p.
3. Conger, Joe. Did you miss the buzz? Teen wolves descend upon San Antonio high schools / *Kens 5*, May 17th 2010, <http://www.kens5.com/news/Teen-wolves-in-San-Antonio-94015234.html> (accessed 28.01.2012)
4. Haenfler, Ross. Rethinking Subcultural Resistance: Core Values of the Straight Edge Movement // *Journal of Contemporary Ethnography* 33 (1) 2004. – pp. 406-436
5. Haenfler, Ross. *Goths, Gamers, and Grrrls. Deviance and Youth Subcultures* – New York, Oxford: Oxford University Press, 2010. – 158 p.
6. Hodkinson, Paul. Net.Goth: Internet Communication and (Sub)Cultural Boundaries / *The Post-Subcultures Reader*, D. Muggleton and R. Weinzierl (eds) – Oxford: Berg. – pp. 285-298
7. Muggleton, David and Weinzierl, Rupert. *The Post-subcultures reader*. – Oxford, New York: Berg, 2003.
8. Signoracci Anthony Robert. What is Straight Edge? A Subcultural Mystery / *The InterText Magazine*, <http://wrt-intertext.syr.edu/XVIII/pdfs/signoracci.pdf> (accessed 28.01.2012)
9. Williams J. Patrick. How the Internet is changing Straightedge / *Youth subcultures. Exploring Underground America* / eds. Arielle Greeberg – Longman, 2007. – pp.104–116

Масалова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и физического воспитания Смоленского гуманитарного университета, masalova_olga@mail.ru, Смоленск

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Для успешности образовательного процесса по физической культуре в высшей школе важно задействовать духовно-преобразовательные свойства ценностей. В статье рассмотрены такие свойства ценностей формирования физической культуры студента как онтологичность, историчность, антропоцентричность, объективность и субъективность, зависимость от родовых человеческих потребностей, гуманистическая созидательная направленность, самодостаточность, системная организованность и иерархичность, многозначность

Ключевые слова: ценности формирования физической культуры студента, их свойства и функции



Masalova Olga Yurievna

Senior lecturer of chair of pedagogics and physical training of Smolensk humanitarian university, masalova_olga@mail.ru, Smolensk

VALUABLE REFERENCE POINTS IN FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF THE STUDENT AT THE HIGHER SCHOOL

Abstract. For success of educational process on physical culture at the higher school it is important as it is possible to involve spiritually-converting properties of values. In article such properties of values of formation on physical culture of the student as ontological, historicity, anthropocentric, objectivity and subjectivity simultaneously, dependence on patrimonial human wants, a humanistic creative orientation, self-sufficiency, system organization and hierarchy, variety of values are considered.

Keywords: values of the formation of physical culture student, their the properties and functions

Известно, что образование – это процесс передачи личности социальных ценностей культуры. Как отмечают В. А. Сластенин и Г. И. Чижаква, оно выполняет ряд присущих ему специфических функций, затрагивающих ценностные аспекты обучения и воспитания личности: компенсаторную; адаптирующую; развивающую; креативную; культурного наследования [3]. Аксиологическая функция образования в высшей школе проявляется в формировании у студента ценностных отношений в нем, связанных с профессионально-личностной самореализацией, адаптацией к непрерывно меняющимся условиям социума и природной среды. Систематизирующей ценностью социокультурного развития будущего специалиста выступает физическая культура, которая определяет его компетентность в управлении своим здоровьем, телесностью, работоспособностью.

Ядро физической культуры социума составляют сложившиеся в ней цели и ценности, способы их восприятия и достижения. Но, выступая как всеобщее явление, она воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым студентом индивидуально, обуславливая становление его физической культуры. Только воспринятые, усвоенные, переработанные внешние влияния могут обеспечить активность студента в качественном преобразовании своей индивидуальности. Образование при этом рассматривается как форма, способ и средство саморазвития физической культуры, ценности которой, ставшие достоянием студента, помогают ему обрести ее личностные смыслы.

Образование по физической культуре в высшей школе имеет основания, содержание, средства, критерии, оценки, способы оценивания. Оно тесно связано с анализом функционирующих в нем ценностей, введе-

ние и обоснование которых проясняет его цели, смыслы, перспективы, способствует рационализации.

Несмотря на то, что ценности физической культуры довольно широко известны, их рассмотрение и анализ с позиций образования раскрыты недостаточно, не выявлены сущностные и ценностные основания формирования физической культуры специалиста с высшим профессиональным образованием. Возникает противоречие на уровне преподавания дисциплины, где ее ценности не представлены в полном объеме, так как содержание их точно не определено, а те из них, которые связаны с формированием мировоззрения, общей культуры остаются практически невостребованными. В процессе обучения студент из всего многообразия ценностей физического воспитания присваивает лишь их фрагментарную часть, в основном связанную с двигательной активностью, которая не отражает в полной мере компетенцию физической культуры по образовательному стандарту. В то же время основанием учебной деятельности служат ценности содержания образования, которые должны быть присвоены студентом. Для

эффективного формирования физической культуры личности в образовательном процессе важно определить сущностные характеристики, свойства, иерархичность организации функционирующих в нем ценностей.

К ценностям формирования физической культуры студента в образовательном процессе отнесем ценности: содержания образования, образовательного процесса и присваиваемые личностью. Их структура изображена на рис. 1.

Определим свойства и функциональные возможности ценностей формирования физической культуры студента в образовательном процессе (см. табл. 1).

Ценности-цели направляют и регулируют этот процесс, а ценности-средства обеспечивают творческую реализацию образовательного процесса, достижение целей. Ценности содержания образования, усваиваемые студентами в образовательном процессе в качестве «модели должного», побуждают к их активной реализации, что, в свою очередь, становится основой последующего развития этих ценностей в социуме. Общекультурные ценности физической культуры в образовательном процессе способствуют социализации



Рис. 1. Структура ценностей формирования физической культуры студента в образовательном процессе вуза

**Свойства и функции ценностей формирования физической культуры студента
в образовательном процессе**

| Свойства | Функции ценностей |
|--|--|
| Онтологичность | Направляют и регулируют образовательный процесс (ценности-цели), обеспечивают его творческую реализацию, достижение целей (ценности-средства). В качестве «модели должного», побуждают к их активной реализации. Способствуют социализации, индивидуализации, персонализации студента. Обогащают и творят бытие личности в ее телесных проявлениях (здоровье, телосложение, осанку, техничность движений, выносливость и др.). Помогают студенту раскрывать свою биосоциальную природу, развивать саморефлексию и межличностные отношения, обретать опыт в разнообразных видах деятельности в этой сфере |
| Историчность | Задают парадигму (концепцию) образовательного процесса по физическому воспитанию, его историческую преемственность и непрерывность, интегрируют в себе традиционные и инновационные ценности |
| Антропоцентричность | Нацеливают на целостное развитие и саморазвитие физической культуры студента на всех психологических структурных уровнях личности, исходя из его личностных свойств и реальных возможностей |
| Объективность и субъективность одновременно | Направляют на учет субъективности преподавания, восприятия и присвоения объективных ценностей физической культуры, объективности их субъективного функционирования, влияющего на результативность образовательного процесса |
| Зависимость от родовых человеческих потребностей | Сосредотачивают внимание на актуализации потенциальных потребностей студента, осознании им мотивов и смыслов самообразования и самовоспитания физической культуры, реализации психолого-педагогического механизма присвоения ценностей |
| Гуманистическая созидательная направленность | Обосновывают смыслы деятельности в сфере физической культуры для личности. Взаимосвязаны с морально-нравственными, деятельно-практическими, альтруистическими, эстетическими, гедонистическими ценностями. Направляют на достижение «идеального должного» в индивидуальном совершенствовании физической культуры; становление качеств субъектности студента в этой сфере; организацию здорового стиля жизни, приобретение уровня здоровья, психофизической подготовленности и развития личностных качеств, соответствующего требованиям жизнедеятельности, личностной и профессиональной самореализации |
| Самодостаточность | Обладают собственным самостоятельным содержанием, значением, полифункциональностью и универсально взаимодействуют с ценностями других культур. Служат основанием развития личности и студента и педагога, в них заложен основной смысл образовательного процесса |
| Многозначность | Определяют применение многообразных педагогических форм, средств и методов, активизирующих мыследеятельность и рефлексию студента, индивидуализирующих траекторию его личностного развития |
| Системная организованность и иерархичность | Направляют на учет их свойств и функциональных возможностей на каждом иерархическом уровне системы, организацию их целостного согласованного функционирования |

зации, индивидуализации, персонализации студентов. Они обеспечивают формирование мировоззрения, качеств субъектности личности. Специальные ценности физической культуры обогащают, направляют и творят бытие личности в ее телесных проявлениях (здоровье, телосложение, осанка, техничность движений, выносливость и др.). Цен-

ности физической культуры, присвоенные студентами, помогают им раскрывать свою биосоциальную природу, развивать саморефлексию и межличностные отношения, обретать опыт в разнообразных видах деятельности в этой сфере.

Историчность. Развитие человеческой цивилизации, различных образовательных

систем привело к современному уровню понимания социальных ценностей физической культуры. В них всегда присутствует эволюционно-историческое ядро, отражающее взаимосвязь с трудовой, военной, игровой, обрядовой, состязательной деятельностью.

Функционируя в рамках определенной общественно-политической системы, указанные ценности, в самом широком спектре от здорового образа жизни до спорта высших достижений, подчиняются ее законам, влияют на ее развитие. В образовательном процессе ценности физической культуры личности формируются в границах конкретно-исторических общественных отношений и практик, форм коммуникаций.

В недавнем прошлом человек являлся не целью, а средством развития производства. Поэтому преобладало репродуктивное предметно-ориентированное обучение (усвоение по указке преподавателя предметно-дисциплинарных знаний), в котором личностное развитие, творчество, самостоятельность и инициативность, в основном, только декларировались. Занятия по физической культуре были строго регламентированы, обязательным являлось выполнение требований ГТО и нормативов, установленных программами. Ценностно-смысловой контекст в образовании по физической культуре в значительной степени отсутствовал.

В ходе либерально-демократических реформ 1990-гг. и до настоящего времени ценности физической культуры оказались под влиянием рыночных отношений. С одной стороны появляются многообразные виды современного фитнеса и физкультурно-оздоровительных технологий, позволяющие студентам поддерживать красоту тела, имидж, работоспособность, здоровье. С другой стороны, как пишет Л. И. Лурье, возникла опасность формирования культа телесности, когда имиджевый образ формируется вне интеллектуального развития, диктуемого гуманистическими ценностями [2].

Поэтому важнейшую роль в образовательном процессе по физической культуре приобретают его гуманизация и гуманитаризация, культивирование человечности, развитие у студентов способности глубоко понимать и переживать широкий круг общезначимых социальных проблем. Цели реформирования образования начинают

определять, прежде всего, приоритетное внимание к личности студента и педагога. Использование традиционных дисциплинарных подходов, субъектно-объектных отношений, вызывают у студентов неприятие ценностей физической культуры, негативное или безразличное отношение к саморазвитию в этой сфере, что свидетельствует о востребованности личностно-ориентированных принципов гуманистической парадигмы, отвечающей нынешним условиям развития общества и образования. Несмотря на качественную смену подходов, ценности формирования физической культуры студента, интегрируя в себе традиционное и инновационное, задают процессу физического воспитания историческую преемственность и непрерывность.

Антропоцентричность. Ценности формирования физической культуры студента центрированы на его личности, ее индивидуальности. В образовательно-воспитательном процессе эти ценности переосмысливаются и перерабатываются личностью на различных, выделенных О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатовым [1] структурных психологических уровнях (см. табл. 2). Присвоенные ценности физической культуры помогают студенту познавать и творить свою индивидуальность, психофизические и духовно-нравственные качества. Они направляют на целостное развитие и саморазвитие физической культуры с учетом психологической структуры личности, исходя из личностных свойств и реальных возможностей студента.

Объективность и субъективность ценностей формирования физической культуры студента, которые проявляются одновременно. Например, ценности содержания образования объективно существуют и функционируют в образовательном процессе независимо от их отражения в сознании студента. В то же время преломленные через ценности преподавателя и присвоенные студентом, они проявляются субъективно. Антропологические субъективные ценности личности (мировоззренческие установки, личностные качества, интенциональные образования) объективно влияют на восприятие, предпочтение или отвержение студентом ценностей физической культуры. Ценностные отношения студента в физической культуре субъективны, но отражаются

**Реализация ценностей физической культуры
на психологических структурных уровнях личности**
(ФК – физическая культура, ФД – физкультурная деятельность)

| Уровень | Ценности ФК студентов | Образовательно-воспитательная деятельность |
|---|--|--|
| Телесные ощущения и реакции | Осознание своего физического «Я» (внутреннее и «со стороны»), его природной целесообразности, необходимости полноценного функционирования | Деятельность с применением многообразных средств ФК, способствующая телесному оздоровлению, развитию и совершенствованию двигательных проявлений |
| Образы и представления | Представления и знания о своей телесности, ее идеале, изменениях в будущем, совершенствовании. Понимание необходимости саморазвития ФК. | Познавательная деятельность в сфере ФК (учебная, самообразование, поисково-творческая и др.), направленная на повышение своего уровня образованности, расширение социокультурного опыта |
| Самосознание и рефлексия | Осознание своих психофизических, личностных качеств и особенностей, влияющих на здоровье, работоспособность, физическое совершенствование | Самопознание уровня развития психофизических, личностных качеств, функционального состояния организма, самочувствия, рефлексия ФД. |
| Межличностные отношения и социальные роли | Осознание уровня продуктивности взаимоотношений и взаимодействия с окружающими в ФД, своих умений управления собой и создания комфортной психологической атмосферы, эмоционально-положительного поля в жизнедеятельности | Продуктивное общение, взаимодействие, проявление эмпатии в ФД; социально-психологические тренинги; произвольная саморегуляция психоэмоционального состояния (релаксационные и дыхательные упражнения, аутотренинг, самовнушение и другие психофизиологические методы и приемы) |
| Социокультурная детерминация | Сознательный выбор субъективной жизненной позиции, здорового стиля жизни. Осознание важности собственных усилий в преодолении трудностей ФД | Целенаправленное самоуправление поведением, направленным на освоение ценностей ФК (постановка целей; выбор путей, форм, методов и средств; оценка результатов) |
| Экзистенциальные (сущностные) переживания | Осознание своих смысло-жизненных ценностей, ориентаций, идеалов, психотелесного единства, взаимосвязей с природой и обществом, ответственности за здоровье, противоречий жизни и творчества | ФД (здоровый стиль жизни, спортивная, социокультурная), направленная на развитие и совершенствование необходимых для самореализации личностных качеств, психотелесного единства, в соответствии с требованиями природной и социокультурной среды |
| Самоактуализация (самость) | Осознание своих способностей к совершенствованию и творчеству | Творческое применение видов, средств, форм и методов ФК для обретения психо-телесного совершенства, спонтанности самовыражения, самоутверждения, адекватной позитивной самооценки |

в объективных показателях. Важно учитывать субъективность преподавания, восприятия и присвоения объективных ценностей физической культуры, объективность их субъективного функционирования, влияющего на результативность образовательного процесса.

Зависимость ценностей от родовых человеческих потребностей. Ориентация студента на те или иные ценности физической культуры зависит от того, насколько они мо-

гут удовлетворить его актуальные и потенциальные потребности. В образовательном процессе при практическом взаимодействии происходит, с одной стороны, осознание личностью общественной и исторической значимости этих ценностей, с другой, их индивидуальной необходимости. Потребности запускают механизм присвоения студентом ценностей физической культуры в образовательном процессе. Так, например, к учебной деятельности его побуждает необходимость

саморазвития, личностного благополучия и материального обеспечения в перспективе, приобретения социального статуса и другие. Мотивы к физкультурно-спортивной деятельности могут иметь как биологический, так и социокультурный характер.

Ценности формирования физической культуры направляют образовательный процесс на актуализацию потенциальных потребностей студента, осознание мотивов и смыслов самообразования и самовоспитания в этой сфере, реализацию психолого-педагогического механизма присвоения ценностей.

Гуманистическая, созидательная направленность ценностей формирования физической культуры студента заключается в том, что они позволяют ему в полной мере раскрыть свои сообразные человеческой природе и духовным ценностям способности, успешно адаптироваться к меняющейся природной и социокультурной среде. Присвоенные ценности физической культуры способствуют благополучию будущего специалиста, его самоактуализации, так как направляют на повышение уровня здоровья, физического совершенства, работоспособности. Они гуманизируют жизнь студента, стимулируя его желание изменить себя по законам красоты, стать лучше, привлекательней, стройнее, сильнее, чтобы эстетика своего тела, его движений, осанки приносила внутреннее удовлетворение себе и окружающим.

Совершенство телесности, красота движений, спортивные достижения способствуют самоутверждению студента, его престижу, признанию ближайшим личным окружением. Ценности коллективной физкультурно-спортивной деятельности содействуют удовлетворению потребности в общении и расширяют его круг. Ценности здорового образа жизни позволяют «держаться в форме», быть здоровым и работоспособным для достижения целей жизнедеятельности. Ценности психофизического совершенствования ориентируют студента на саморазвитие творческой индивидуальности, реализацию потенциальных возможностей. С ними связаны квалификационные характеристики для многих современных профессий.

Ценности формирования физической культуры служат обоснованием ее смыслов

для личности. Они взаимосвязаны с другими ценностями: морально-нравственными (ответственность, чувство долга), деятельно-практическими (совершенствование, самоутверждение, самореализация, состоятельность, творчество), альтруистическими (взаимопомощь, содействие, эмпатия, уважение), эстетическими (гармония, красота, совершенство), гедонистическими (удовольствие, удовлетворенность).

Социально значимые ценности физической культуры, трансформируясь в личностно значимые ценности студента, направляют на достижение «идеального должного» в индивидуальном совершенствовании, которое увеличивает степень его свободы в самоопределении.

Ценности физической культуры не могут навязываться личности в образовательном процессе принудительно. Студент волен в их присвоении. Формирование физической культуры личности – это диалогически направленный процесс на становление ответственной жизненной позиции студента в этой сфере, качеств субъектности (самопознания, самообразования, самовоспитания, саморазвития и др.).

Ценности физической культуры направляют будущего специалиста на организацию здорового стиля жизни, приобретение психофизической подготовленности и личностных качеств, соответствующих требованиям жизнедеятельности, профессионально-личностной самореализации.

Самодостаточность ценностей формирования физической культуры студента в образовательном процессе проявляется в том, что они функционируют как система, обладающая собственным самостоятельным содержанием, значением, полифункциональностью и универсально взаимодействующая с ценностями других культур. Указанные ценности внутренне связаны, цельны и самодостаточны, так как, объединяя ценности социума и личности в физической культуре, служат основанием развития личности и студента и педагога, в них заложен основной смысл образовательного процесса.

Многозначность ценностей формирования физической культуры студента определяется тем, какие социальные функции они выполняют в образовательном процессе, к каким «образцам поведения», нормам, иде-

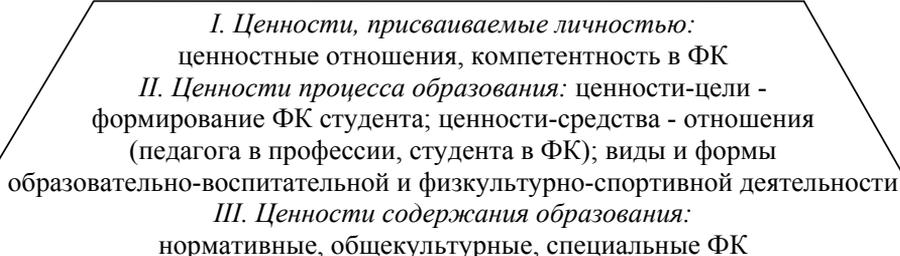


Рис. 2. Иерархия ценностей формирования физической культуры (ФК) студента в образовательном процессе

алам направляют, какие мнения, смыслы, мотивы, ценностные ориентации личности с ними связаны. Физическая культура подразумевает множество интерпретаций, контекстов, образность толкований, обобщений, что выражено в многообразных дискурсивных практиках. Преподаватель, формируя физическую культуру студента, должен учитывать ее ценности: предметные (содержания, процесса образования, присваиваемые личностью); образцы, «должное» (общественные нормы, идеалы и мнение субъектов образования, каким оно должно быть в этой сфере, к каким результатам следует стремиться); отношения субъектов образовательного процесса (оценка ими значимости ценностей физической культуры, осознание мотивов и смыслов деятельности в этой сфере). Необходимо применение многообразных педагогических форм, средств и методов в образовательно-воспитательной деятельности, активизирующих мыследеятельность и рефлексии студента, индивидуализирующих траекторию его личностного развития.

Системная, целостная организованность и иерархичность. Ценности формирования физической культуры студента организованы в целостную иерархичную учебно-познавательную систему. Если ранжировать эти ценности, представив их в виде усеченного конуса, то базовыми ценностями, лежащими в его нижнем основании, будут ценности содержания образования; следующий уровень будут занимать ценности его процесса, в нем задействовано меньше ценностей, но они имеют более высокий ранг, так как без них невозможна передача содержания образования личности. Верхнее основание составля-

ют ценности, присвоенные студентом, отражающие результативность образовательного процесса, то, для чего этот процесс существует. Каждый из этих уровней ценностей, в свою очередь, имеет свою системную иерархию, обеспечивающую эффективность функционирования всей ценностной системы в образовательном процессе (рис. 2).

Ценностные ориентиры позволили организовать качественно новые условия образовательной деятельности, суть которых состоит в возможностях самореализации личности в физическом совершенствовании. Физическая культура, по проведенным опросам, стала сущностной составляющей жизнедеятельности студентов, основой их личностного становления. Это означает, что функциональные возможности рассмотренных ценностей предопределяют такой процесс образования, при котором физическая культура находит свое выражение в духовном опыте и мировоззренческой позиции будущего специалиста.

Библиографический список

1. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
2. Лурье Л. И. Моделирование региональных образовательных систем. – М.: Гардарики, 2006. – 287 с.
3. Сластенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

Абубакаров Зелимхан Геланиевич

Старший преподаватель кафедры физического воспитания Чеченского государственного университета, gamzaeva79@mail.ru, Грозный

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена определению сущности и содержанию гражданского воспитания студентов. В ней представлены различные точки зрения педагогов-ученых на термин «воспитание» «гражданское воспитание». Автор освещает методы, средства и формы актуальные для практического решения задач гражданского воспитания. В статье рассматривается компетентностный подход в контексте гражданского воспитания. Автор раскрыл значимость образовательного учреждения в деле гражданского воспитания.

Ключевые слова: воспитание, гражданское воспитание, студенты, гражданская социализация, гражданственность.

Abubakarov Zelimkhan Gelanievich

Senior teacher of chair of physical training of the Chechen state university, GroznyPlural, gamzaeva79@mail.ru, Grozny

THE ESSENCE AND CONTENT OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

Abstract. This paper is devoted to defining the nature and content of civic education of students. It presents the different perspectives of teachers, scientists at the term “education”, “civic education”. The author covers the methods, means and forms relevant to the practical tasks of civic education. The article deals with the competence approach in the context of civic education. The author revealed the importance of educational institutions in civic education.

Keywords: education, civic education, students, civic socialization, citizenship.

Важнейшим фактором социализации личности выступает воспитание. Оно придает качественную определенность другим структурным элементам социализации, характеризует ее цель, направленность развития духовных процессов и явлений.

В настоящее время термин «воспитание» неоднозначен. Различают по меньшей мере четыре его смысла.

Одно из определений трактует воспитание (в широком смысле) понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа: в еще более узком значении,

когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств» [10; с. 6] Данная трактовка с наибольшей наглядностью позволяет провести параллель между воспитанием и социализацией личности.

С одной стороны, воспитание – это «ведущее и определяющее начало социализации» [16, с.143], способствующее ее максимальной оптимизации, а, с другой, содействие эффективной социализации личности является важнейшей (системообразующей) задачей процесса воспитания.

Воспитание сильно тем, что оно дает ориентиры в условиях общественных изменений. В этой связи появился термин «социальное воспитание» (А. В. Мудрик, Л. В. Мардахаев, М. М. Плоткин, Б. З. Вульф, З. А. Галагузова и др.), подчеркивающий сопряженность воспитатель-

ной работы с социальным пространством и его временными характеристиками. Социальное воспитание молодежи является одним из важных факторов стабилизации общества. Оно направлено на достижение двух целей: успешности социализации подрастающих поколений в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности и как личности. А. В. Мудрик акцентируя на социальной стороне воспитания, дает определение социального воспитания, где подчеркивается, что результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений [9; с. 61]. А это уже определяет необходимость усиления воспитательных воздействий образовательной системы.

Можно сделать вывод, что если воспитание в широком (социальном) смысле имеет глобальную цель – способствовать успешной социализации личности, то оптимизации гражданской социализации служит гражданское воспитание.

Гражданское воспитание – это формирование молодого человека как гражданина своей Родины, как человека, способного бороться за обеспечение морально-политического единства и дружбы народов нашей страны, осознающего перспективы сильной политики своего государства [8, с. 63].

В. А. Сластенин основной целью гражданского воспитания называет формирование гражданственности как «интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения» [13, с. 238]. Социологический контекст приобретает гражданское воспитание в определении В. Крысьак: «целесообразное воздействие на детей и молодежь с целью передать им определенные общественно-

политические знания, выработать позиции и нормы поведения, определяющие отношение личности к явлениям общественной жизни, а также определенную модель гражданской культуры» [6, с. 37].

Исходя из видения цели гражданского воспитания в формировании гражданственности как социально значимого личностного качества, выделяют следующие его задачи на уровне системы образования:

- подготовка учащихся к осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе через приобщение их к законам государства, раскрытие объективной необходимости их выполнения, формирование гражданской ответственности, что способствует развитию потребности в гражданских действиях;

- формирование законопослушного и критического правосознания, профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни социума (профессиональная среда, общественная деятельность, политические отношения);

- развитие у учащихся гражданских качеств, гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей на основе целенаправленного утверждения в сознании учащихся гражданских, патриотических, правовых и общечеловеческих ценностей, взглядов и убеждений, уважения к традиционным российским нормам морали и нравственности, к культурному и историческому прошлому России [7, с. 18].

Обычно знания, необходимые для гражданской социализации, формируются у ребенка на этапе первичной социализации естественным путем (наблюдения, жизненный опыт) в семье, затем пополняются более или менее организованно в школе, причем эти знания подкрепляются каждодневным течением жизни.

В процессе гражданского воспитания применяются общепедагогические методы, приемы, средства, традиционно классифицируемые на методы формирования сознания и отношений (методы стимуляции) и методы организации деятельности, контроля. Наиболее актуальными для практического решения задач гражданского воспитания

являются следующие методы: разъяснение; создание проблемных ситуаций, ситуаций успеха; анализ конфликтов, моделей, стилей поведения, принятия решений; демократический диалог; педагогическое управление лидером и культивирование его авторитета; использование средств массовой информации [1, с. 243]. Рассматривая гражданское воспитание с позиции гражданской социализации молодежи, следует назвать также и метод социального проектирования (построение проектов социального взаимодействия). Как отмечает К. Ф. Габдрахманова, метод социального проектирования призван служить тем пространством социализации, в котором педагогический коллектив может организовать наиболее полное обогащение учащихся социальным опытом, реализацию их творческих возможностей [3, с. 16]. Он стимулирует самостоятельное освоение учащимися новых знаний, способствует интеллектуальному развитию и росту самостоятельности, творческой активности, инициативности.

Гражданское воспитание современными учеными рассматривается как процесс, имеющий две ярко выраженные части: формирование системы гражданских знаний и умений ими оперировать (образование) и формирование гражданских отношений и поведения, направленности на активную гражданскую деятельность [13, с. 36]. Связующим звеном между ними как раз и является формирование системы гражданских ценностей, позволяющее через интериоризацию превратить теоретические знания во внутренние убеждения и самостоятельную добровольную деятельность.

О. В.Л ешер отмечает, что гражданские отношения и поведение формируются на основе теории установки через следующие этапы: возникновение интереса, ориентация в ценностях, интериоризация ценностей [7, с. 42]. То есть, для формирования у студентов установки на гражданские ценности, необходимо им эти ценности предъявить (когнитивный момент), обосновав их значимость для личности и общества, закрепить знания о ценностях в учебных ситуациях (нормативно-деятельностный аспект) и обеспечить реализацию этих ценностей в практической деятельности и поведении. В этом процессе важнейшую роль играет личност-

ная ориентированность воспитания, связанная с ориентацией учащихся в этих ценностях, интериоризацией и рефлексией.

Если рассматривать гражданское воспитание как процесс интериоризации гражданских ценностей, среди которых основными являются общество и государство, то главным его результатом следует считать сформированное гражданское сознание. В основе гражданского сознания лежат ценностно окрашенные интегративные знания об обществе и государстве, о гражданских правах и обязанностях, о политике и общественных нормах, законах и символах государства, понимание того, что гражданство – это устойчивая правовая связь человека и государства, порождающая взаимные права, обязанности, ответственность человека и государства [13, с. 35].

Конечно, воспитание – это не трансляция суммы знаний: когнитивная сфера, является только платформой, на которой формируются чувства (аффективная сфера), активная позиция (деятельностный компонент) и собственно убеждения, взгляды и ценности (аксиологический компонент). Именно поэтому гражданские знания являются основой гражданского развития личности, ее гражданской социализации.

Когнитивная сфера гражданского воспитания интегрирует в себе этические, правовые, политические, экономические, экологические, профессиональные и другие знания [там же, с. 57]. В соответствии с вышесказанным, представляется важным остановиться несколько подробнее на этом компоненте гражданского воспитания и опирающемся на него понятии гражданской компетентности. В данном контексте более оправданным будет использование термина «гражданское образование», под которым понимают систему воспитания и обучения личности, предусматривающую создание условий для становления нравственной гражданской позиции, гражданской компетентности и обретения опыта общественно-полезной гражданской деятельности.

Компетентностный подход в контексте гражданского воспитания предполагает усиление значимости практического общественно-направленного компонента педагогического процесса. Становление компетентности может осуществляться только

в совместной деятельности тех, кто учит и учится, и в деятельности же компетентность только и может реализовываться. Поэтому «гражданская компетентность предполагает как наличие определенной жизненной позиции, так и внутренней готовности к ее реализации, и может в полной мере проявиться только в реальной жизненной ситуации» [там же, с. 89].

Помимо общепедагогических положений деятельностного подхода, гражданское воспитание студентов предполагает поиск инновационных решений. Одним из них является предложенный И. Д. Фруминым курс «Гражданское участие в современном мире», изучение которого направлено на освоение четырех основных типов деятельности гражданина в демократическом обществе: критическое исследование; коммуникация в многообразии; соорганизация в совместной деятельности; принятие ответственных решений [2, с. 13]. Помимо информационного компонента, следуя логике автора, необходима организация адекватных видов деятельности и вовлечение в нее студентов. При этом главное, чтобы любая (учебная, научная, внеучебная, общественная, политическая) деятельность, организуемая со студентами, предполагала активную позицию, сохранение индивидуальности каждого субъекта и признавалась студентами и как социально, и как лично значимая. Важное место в системе такой деятельности занимает студенческое самоуправление.

Развитию студенческого самоуправления в контексте гражданского воспитания придают большое значение практически все современные ученые – практики. Так, в Концепции и программе воспитания студентов Костромского государственного технологического университета отмечается: «Студенческое самоуправление следует рассматривать как инструмент реализации молодежной политики государства, позволяющий сфокусировать внимание студенческого объединения на организации студенческой жизни внутри вуза для эффективной реализации воспитательных программ» [5, с. 31].

Активное участие студенческой молодежи в решении проблем учебно-воспитательного процесса, восприятие и осмысление

учебно-воспитательных задач способствует формированию ее гражданской самостоятельности, социальной активности, организаторских и коммуникативных способностей личности, что имеет существенное значение для гражданской социализации.

Анализ многочисленных исследований, позволяет сделать вывод, что для оптимизации процесса гражданской социализации в воспитательной работе необходимо предусмотреть следующие взаимосвязанные направления:

- освоение студентами гражданских знаний (правовых, политических, общественных, профессиональных) и интериоризация гражданских ценностей;

- усиление воспитания у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности, общества (посредством обеспечения взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой, общественной деятельностью);

- вовлечение студентов в социально-значимую деятельность (профессиональную, общественную (волонтерскую), политическую и т.п.);

- организация студенческого самоуправления как условия реализации творческой активности, гражданственности и самодетельности в учебно-познавательном и культурном отношениях; как реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью; как средство социально-правовой защиты [4, с. 74].

Значимость образовательного учреждения в деле гражданского воспитания велика в связи с тем, что гражданский опыт приобретает человеком под воздействием широкого круга разнообразных явлений, далеко не всегда обладающих позитивным социализирующим потенциалом. Это предполагает необходимость коррекционной воспитательной работы, в которой удалялись бы негативные социальные установки, преодолевалась общественная апатия, а обыденные гражданские знания должны с помощью воспитания наполняться личностным смыслом, становиться субъектным основанием гражданской активности [14, с. 28].

Библиографический список

1. *Бондаревская Е. В.* Гуманизация воспитания как основа возрождения гражданина России, человека культуры и нравственности // Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования: материалы к науч.-практич. конф. – Ростов-на-Дону, 1993. – Вып. 1. – С. 4–5.
2. *Буева И. И.* Сущность гражданского и патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей // Патриотическое воспитание гражданина России: сборник [Электронный ресурс]. URL: <http://bank/orenipk.ru>
3. *Габдрахманова К. Ф.* Проектный подход как средство гражданского воспитания учащихся: управленческий аспект (из опыта работы средней общеобразовательной школы № 7 г. Нефтеюганск.). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oim.ru>
4. *Долгинов С. Д.* Актуальные проблемы правового воспитания студентов // Пути совершенствования и развития воспитательной системы вуза: материалы Пермской областной конференции. [Электронный ресурс]. URL: <http://oldwww.pspu.ru>
5. Концепция и программа воспитания студентов Костромского государственного технологического университета на 2006–2010 годы (Принято на заседании учёного совета Костромского государственного технологического университета 21 февраля 2006 года. Протокол № 46).
6. *Крысяк В.* Воспитание гражданственности как интегрального качества личности учащихся средних учебных заведений Польши: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 41 с.
7. *Лешер О.В.* Гражданственно-патриотическое воспитание студентов вуза: аксиологический аспект // Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: сб. статей регионал. научно-практич. конференции; Под ред. О. В. Лешер, Л. В. Голиковой. – Магнитогорск: МГТУ, 2005
8. *Морозова Н. А.* Обобщенное представление современных российских концепций воспитания // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 31–69.
9. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику. Изд. 2-е, перераб. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
10. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
11. *Поттенджер Ф., Уваров А. Ю., Фруммин И. Д., Ханнингтон М.* Новое поколение учебных материалов по гражданскому образованию // Образование для гражданского участия. – Красноярск: Общество «Знание», 1998.
12. *Сластенин В.А. и др.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
13. *Сластенин В. А., Чижакова, Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
14. *Сычёва Т. Б., Маркина Ф. А.* Гражданственность как психологический феномен./ Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: сб. статей регионал. научно-практич. конференции // под ред. О. В. Лешер, Л. В. Голиковой. – Магнитогорск: МГТУ, 2005.
15. *Селиванова М. А.* Гражданское воспитание студентов классического университета как фактор повышения мотивации профессионального самоопределения // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве: сб. статей Международной научной конференции. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pglu.ru>
16. *Успенский В. В., Чернявская А. П.* Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2008. – 350 с.

Яковлева Анастасия Николаевна

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, anyakovleva@inbox.ru, Якутск

ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ

Аннотация. Рассматривается проблема экстернатности личности в связи с современными тенденциями в развитии якутской сельской семьи. Обсуждается, что в основе развития экстернатности лежат факторы социализации в семье в изменяющихся условиях, в частности, отношения родителей к детям. Рассматриваются традиционные для якутов родительские отношения и выявляются современные тенденции в отношениях родителей к детям.

Ключевые слова: локус контроля, экстернатность, взаимоотношения в семье.

Yakovleva Anastasia Nikolaevna

Doctor of Education, Head of Department of the Institute of Foreign Philology and regional Studies of the North Eastern Federal University named after Maxim Ammosov, anyakovleva@inbox.ru, Yakutsk

LOCUS OF CONTROL AND FAMILY RELATIONSHIPS

The problem of person's externality in connection with modern tendency in the development of a Yakut rural family is considered. It is discussed that the development of externality is rooted in socialization factors in a family in changing conditions, in particular, parents' attitude to children. Parental relations traditional for Yakut people are considered and modern tendency in parents' attitude to children are brought to light.

Keywords: locus of control, externality, family relationships.

Внутренняя активность личности, чувство ответственности за происходящее имеют большое значение в процессе социализации личности. Ответственность исследователями рассматривается как свойство личности, изучаются особенности проявления локуса контроля. Известны 2 локуса контроля: экстернатный – внешний локус контроля, интернатный – внутренний локус контроля [6]. В. М. Бызова исследовала особенности проявления локуса контроля личности в связи с этнической принадлежностью [3]. Исследователь приходит к выводу, что «... представляется перспективным выявление особенностей уровня субъективного контроля в процессе личностного роста, его зависимость от жизненного цикла с учетом этнических факторов» [там же, с. 121]. В работе К. Муздыбаева речь идет о социальной ответственности как свойстве личности, о разноплановости этого феномена [4]. Очень важным является вывод автора о том, что важно выявление факторов формирования ответственности и в зависимости

от разных типов взаимоотношений с другими людьми [там же, с. 116]. Нами изучался локус контроля якутских школьников и студентов в рамках исследования социализации личности, одним из факторов которой являются взаимоотношения в семье.

Для изучения локуса контроля использовался опросник УСК, выявляющий особенности локуса контроля, отнесенного к различным жизненным ситуациям [2]. В исследовании использовались также наблюдения, беседы, интервью, опросники по выявлению типов родительских отношений. По шкале общей интернатности в группах студентов со средним и низким уровнем социализированности выявлено доминирование экстернатлов (57 %) над интернатлами. Экстернатлы видят причины неудач чаще всего в обстоятельствах, в других людях. Данные студенты характеризуются затруднениями в межличностной сфере, отсутствием стремления к лидерству, пассивностью в изменении окружающей действительности. Как известно, экстернатлы возлагают ответствен-

ность за происходящее на других людей, на рок, на судьбу.

Следующим шагом в нашем исследовании было изучение родительского отношения к школьникам и студентам. В рамках нашего исследования вопросы о содержании родительских отношений и их влиянии на такие важные социально значимые качества, как ответственность, социальная активность личности подверглись специальному изучению.

Семья является наиболее важным фактором социализации, важность исследования взаимоотношений родителей и детей определяется тем, что значимость факторов формирования личности в обществе и в дальнейшем будет неуклонно расти. По мере усложнения жизнедеятельности человека, его внутреннего мира, системы взаимоотношений соответственно должны будут совершенствоваться процессы формирования личности. В семье взаимодействие взрослого и ребенка становится моделью системы отношений личности к многообразию окружающего мира.

В якутской семье основой социализации детей являлись традиционные семейные отношения, в которых нашли отражение сложившаяся культура, традиции, духовно-нравственные ценности этноса, его взгляды, представления, идеалы, на процесс социализации подрастающего поколения. Вместе с тем, существующее положение о том, что село является хранителем этнической культуры, не означает неизменности всех явлений этнической среды. Считается, что в сельской семье сохраняются традиционные семейные отношения этноса, но исследования выявляют изменения родительских отношений к детям. Эти изменения произошли не сразу. Как считают исследователи, изменение психического склада этноса, его обычаев, стереотипов поведения, происходят довольно медленно, при жизни нескольких поколений, незаметно для старых и новых поколений в результате замены традиций инновациями, трансформаций стереотипов поведения. Вместе с тем, приводятся примеры изменения образа мира у этносов, произошедших менее, чем за одно столетие [5, с. 143]. Опрошенные нами родители высказывают мнение, что отношение их родителей к ним было «более требовательным, строгим», вместе с тем были «постоянные

совместные переживания» и «душевная близость». Существуют различия в отношении ребенка к отцу и матери. Отношения с матерью все опрошенные школьники охарактеризовали как искренние, доверительные, всегда положительные. Анализ ответов на вопросы: «Кто твой самый близкий человек?», «К кому ты обращаешься, когда тебе трудно?», заданные детям, выявляют значимость и доминирующую роль матери.

Снижение роли бабушек и дедушек в семье определяется не отношением детей к ним, а отношением родителей. Школьники отмечают, что бабушки, дедушки участвовали в их воспитании в раннем детстве. Часто отдельное проживание, сокращение общения с подростками внуками, не проявляемой достаточной заботы со стороны родителей о дальнейшем развитии взаимоотношений бабушек, дедушек с внуками, основанных на внимании, уважении, заботе о старых людях, приводят к отчуждению внуков от дедушек, бабушек. Старшеклассники в перечислении значимых для них людей, к мнению которых они прислушиваются, отмечают в основном родителей, не упоминая дедушек и бабушек. Таким образом, один из важнейших факторов этнической социализации – влияние дедушек и бабушек утрачивает свою важную роль, ослабляя тем самым этнопедагогическую систему.

При рассмотрении факторов, влияющих на социализацию детей в современных условиях, опираясь на собственные эмпирические исследования и исследования других авторов, выполненных в русле этнопедагогике, можно прийти к заключению об особой значимости семьи для сельских школьников, традиционного в народе отношения родителей к детям в социализации. Соотношение организованных и стихийных влияний определяет социализацию в семье.

Сравнение содержания родительских отношений происходило на основании параметров: общение с маленьким ребенком, поощрение ребенка к активности, самостоятельности, перестройка отношений к ребенку в связи с возрастными изменениями, душевная близость родителей и детей, требовательность к детям, обязанности по отношению к родителям. Общение с маленьким ребенком является важным показателем сохранения традиционного отно-

шения к маленькому ребенку, которое было основано на любви, обоготворении малыша, и в то же время в отношении к маленькому ребенку прослеживались требования к развитию его социально значимых качеств, определявшие формирование личности ребенка. Поощрение ребенка к активности, самостоятельности являлось неотъемлемой частью родительского отношения и системы социализации. Напутствие, благословение родителей: «Кытаат!» (Старайся! Добейся успеха!) сопровождало человека на протяжении всего детства и юности. Отношения родителей к ребенку перестраивались по мере развития ребенка, учет зрелости ребенка всегда присутствовал в родительском отношении. Очень обидным являлось сравнение с маленьким ребенком: «Кыра ого курдук, кыһыл ого курдук» («как маленький ребенок», «как новорожденный»), характеризовавшее беспомощность, слабость сына или дочери в проявлении черт характера, умений и навыков и т.д. Душевная близость родителей и детей была характерной для традиционных взаимоотношений в якутских семьях, которая означала: взаимная любовь и привязанность, взаимное доверие, сопереживание, тактичность, заинтересованность друг в друге, взаимную поддержку, взаимопомощь, желание радовать друг друга. Разумное родительское отношение выражалось в требованиях не только к личности и поведению ребенка, но и по отношению обязанностей перед родителями. С раннего детства в ребенке формировалось чувство долга перед родителями, дочь – помощница в доме родителей до замужества.

В современных семьях наблюдаются взаимоотношения близкие традиционным взаимоотношениям родителей и детей. Родители в раннем детстве балуют детей («баловали и в то же время были сдержанны», «в основном баловали»), а к детям постарше относятся сдержанно. В раннем детстве любовь, ласка, без строгости, а к ребенку постарше – сдержанность. Следующими признаками данного типа отношения являются поощрение ребенка к самостоятельности, активности, следствием чего является включенность в решение жизненных задач. Здесь наблюдается не только изменение характера общения с ребенком, а выстраивание своего отноше-

ния в соответствии с возрастом ребенка: повышение требований к ребенку, касающихся не только его поведения и обязанностей, но и отношений к людям: братьям, сестрам, родителям, соседям, односельчанам, и др. Очень важной является характеристика ребенка, заключающаяся в понятии «быһы-майгы», в содержании которого входит не только поведение, но и проявление отношения к людям. В целом, для отношений родителей и детей характерны любовь к ребенку, доверие, заинтересованность родителей в делах ребенка, желание помочь ему. В то же время поощряется его самостоятельность, ответственность за свою судьбу несет сам ребенок: «Бэйэтэ кэһэйиэ» («Сам пострадает»). Предъявляется много требований к ребенку: безупречное поведение, доброжелательное отношение к людям, уважение к старшим, должен всегда радовать родителей, многого достичь в жизни – «обязан быть хорошим во всех отношениях». В родительском отношении, проявляется требовательность, касающаяся не только участия детей в труде, но, самое главное, проявления детьми внимания, тепла и заботы к окружающим. В характеристике повзрослевшего сына или дочери стержневым понятием является «сыһыан» – отношение к людям.

Родители из данной группы семей уверены, что дети позаботятся о них в старости. Многие студенты, закончив учение, обосновавшись в городе, хотят привезти родителей в город. Между родителями и детьми сложились отношения «душевной близости», характерные традиционным взаимоотношениям родителей и детей независимо от возраста детей. Таким образом, в содержании данного типа обнаруживаются особенности, присущие традиционному отношению якутов к детям. Основными признаками данного отношения являются: любовь и доверие к ребенку, поощрение к активности и самостоятельности, сопереживание, заинтересованность в успехах ребенка, сотрудничество, максимальная требовательность к ребенку, включающая нормы и правила в общении с людьми. К сожалению, количество семей характеризующимися указанными признаками, невелико.

Исследование показало, что характерным для взаимоотношений во всех семьях является направленность членов семьи на

ребенка, признание его значимости в жизни родителей. Личность родителей и другие параметры не становятся центральными в семье. В описании отношения к ребенку матери подчеркивают исключительную роль ребенка в ее жизни.

Сравнительный анализ выявил группы семей с различным родительским отношением к детям. Необходимо отметить, что признаки родительского отношения, содержащих тенденции предпочтения детских качеств, стремления видеть ребенка маленьким, продлить детство, снижения требовательности в структуре родительского отношения оказались актуальными для современных семей.

Наиболее многочисленной оказалась группа семей (53 %), характеризующаяся следующими признаками. В данных семьях раннем детстве существовал культ маленького ребенка, затем недооценка родителями реального возраста ребенка, оберегание от трудностей. Изменения в связи с возрастными особенностями ребенка касаются в основном увеличения объема и разновидностей поручений в домашнем хозяйстве и др., а не изменения родительского отношения в целом в сторону предоставления ребенку самостоятельности и повышения его ответственности. Отмечается любовь к детям, стремление оградить ребенка от трудностей, желание лучшей жизни для него, не выраженность требовательности к ребенку как средства воздействия; озабоченность за будущее ребенка, которое не связывается с обязанностью дочери или сына ухаживать за родителями в старости. Нетребовательность к детям в отношении себя в старости характерно для данного типа отношения. Высказывания типа: «Пусть поедет в город, поступит учиться, не будет как мы здесь на «черной» работе» – является характерным для родительского отношения данной группы семей. В традиционном отношении родителей к детям всегда присутствовала следующая установка: «Ребенок наш вырастет, станет работать, будет заботиться о нас». Сравнивая чувство ответственности и другие качества личности детей разных поколений, родители делают выводы не в пользу современных детей, в то же время, оправдывая своих детей: «трудностями современного времени», «слабым здоровьем», «современ-

ные дети совсем другие» и т.п. При таком отношении родителей не получает развития требовательность как необходимый фактор в социализации детей. Здесь речь идет больше об изменении характера общения с ребенком, когда наблюдается внешне меньшее проявление эмоций, ласки, а не изменения в целом отношения к повзрослевшему ребенку. Матери отмечают несамостоятельность и эгоизм детей. Родители говорят, что баловали детей только в раннем детстве, потом были строги, запрещали многое. Вместе с тем наши наблюдения, а также опросы дедушек и бабушек, сравнивающих детство маленьких детей разных поколений, говорят о преобладании «балующего» отношения родителей, об уменьшении запретов или даже отсутствии запретов. Причем такое отношение сохраняется надолго. Установившийся тип отношений, как показывает анализ родительских отношений, всецело не изменяется.

Опрос студентов также выявляет их несамостоятельность, зависимость от родителей. В материальном плане и в решении многих проблем студенты надеются на родителей. В отличие от многих предшествовавших поколений якутской сельской молодежи, уезжавших самостоятельно поступать не только в г. Якутск, но и в различные города СССР, современные юноши и девушки приезжают поступать в вузы г. Якутска с родителями. Опрос родителей абитуриентов о причинах, побуждающих сопровождать детей, выявил следующие данные. Родители указывают на несколько причин: «Боюсь, что может что-нибудь случиться с ним (ней), в городе опасно»; «...не сдаст вовремя документы, не будет готовиться к экзаменам, будет опаздывать на них» и др.; «Сразу потратит все деньги, окажется в трудной ситуации», и другие подобные высказывания; «хочу записать на подготовительные курсы», «у меня все равно отпуск, могла приехать», и др. Как видно из распределения ответов, родители испытывают тревогу за ребенка в изменившихся условиях социальной среды, что является оправданным: после 90-х годов XX века социальная среда изменилась. Но неуверенность родителей в ребенке, в его социальную зрелость, неверие в его быструю социальную адаптацию говорит об изменении родительского отношения. В беседах с родителями выявляется особенность отно-

шения к детям, проявляемая в том, что они не дают себе отчет в том, что ответственность родителей за нормальное физическое и нравственное развитие своих детей очень высока. Взаимоотношения родителей и детей характеризуются взаимной любовью, привязанностью, не критичностью родителей, похвалами, несоответствующими реальному поведению ребенка, зачастую захваливанием ребенка, необязательностью детей, перекладыванием ими своих проблем на родителей, желанием детей быть на равных с родителями. На вопросы, выявляющие степень участия старшеклассников и студентов в решении общесемейных жизненных задач, зачастую звучали ответы: «Родители решат», «Мама что-нибудь придумает» и т.п. Выявленный тип отношения встречается как в материально благополучных семьях, так и в семьях с материальными затруднениями, низким достатком. Таким образом, данный тип отношения характеризуется следующими основными признаками: оберегание от трудностей, стремление видеть ребенка маленьким, недооценка возможностей ребенка, занижение требований, отношение между родителями и детьми на равных. Результатом такого типа отношения к ребенку явилось заниженное влияние родителей на детей подросткового и юношеского возраста. Родители выражают недовольство отношением к ним повзрослевших детей. В исследовании Л.А. Андреевой также выявлены типы родительского отношения, характеризующиеся гиперопекой. «В якутских семьях в Саха (Якутии) со стороны отцов преобладают отношения по типу «маленький неудачник» (86,6 %), у матерей «симбиоз» (73, 3 %)» [1, с. 16].

Выявлен также тип отношений, который характеризуется следующими особенностями. Родительское отношение, основанное на строгости, пока ребенок мал, меняется к повзрослевшему сыну или дочери на мягкое, нетребовательное. Такое отношение присуще современному обществу, в котором ребенок получает большую автономию от родителей, самостоятельность (несмотря на желание родителей сохранить его подчиненное положение). Когда ребенок мал, его активность в семье не поощряется, строгость родителей препятствует разворачиванию внутреннего потенциала ребенка.

Наши наблюдения взаимоотношений между родителями и детьми позволяют прийти к выводу о том, что мягкость родителей подростков, использовавших в детстве детей авторитарные методы воспитания, вызвана не их желанием изменить отношения, а опасением испортить отношение с выросшим сыном или дочерью. Подобное мнение высказано в интервью одной из жительниц села: «Появилось такое отношение, как будто родители побаиваются своих подросших детей» (имеются в виду старшеклассники). Студенты в условиях материальной зависимости от родителей, собственной социальной инфантильности не занимают позицию подчиненного положения по отношению к родителям. В опросе неуспевающих студентов, предстоящих к отчислению, нет боязни перед родителями, страха наказания. Студенты уверены, что родители очень огорчатся, но по отношению к себе не ожидают никаких серьезных санкций со стороны родителей. Высказывания: «Будут ругать, в будущем году еще попробую куда-нибудь поступить», «Родители, конечно, расстроятся, но что они мне могут сделать, поругают, может быть». Многие родители приезжают из сельской местности поправить положение своих детей: просить, чтобы не отчисляли, оформить академический отпуск и т.п. Данному типу отношения присуща любовь к маленькому ребенку, но авторитарность, иногда чрезмерная строгость, проявлявшаяся в суровых наказаниях ребенка породили безразличность, холодность к родителям повзрослевших детей. Основными признаками данного родительского отношения явились авторитарность в детстве ребенка, изменение отношения в сторону мягкости, нетребовательности, что сформировало безразличие детей.

Выявлен еще один тип взаимоотношений родителей и детей, представленный в немногочисленных семьях. Со стороны родителей проявляется любовь, захваливание ребенка, нетребовательность, желание удовлетворить его потребности (со стороны матерей накрыть на стол, накормить даже взрослых сыновей и дочерей, способных помочь матери или совместно сделать это); со стороны детей проявляется неуважение к родителям, потребительское отношение. Анализ взаимоотношений студентов и их родителей в раннем детстве и в школьном периоде вы-

являет противоречивость родительского отношения: при всех признаках попустительского воспитания, потакания ребенку во всем, в семьях, чаще отцом использовались эпизодически довольно суровые наказания, что свидетельствует в целом об отсутствии целенаправленного, обдуманного подхода к социализации и воспитанию ребенка. Данный тип схож по некоторым признакам с I типом отношений, но в отличие от него характеризуется грубостью, резкостью, в некоторых случаях враждебностью детей. Основными признаками данного типа отношения являются: попустительское отношение, нетребовательность, уравнилельные отношения, раздражительность детей.

Таким образом, выделяются типы взаимоотношений, характерных для современных сельских семей. При всех типах родительского отношения сохраняется исключительная позиция маленького ребенка в семье, присущая традиционным семейным отношениям. Необходимо отметить, что следующая тенденция характерна так же для всех родительских отношений: неуверенность в ребенке, в его социальную состоятельность, желание защитить ребенка от трудностей. В целом, также наблюдается снижение требовательности в отношении к детям. Но главной тенденцией в изменении взаимоотношений в семье является то, что под влиянием среды, изменений условий вырисовывается новый тип родительского отношения, не характерного для этноса. В отличие от традиционного типа отношения, когда ожидания родителей заключались в том, что ребенок, став взрослым, будет заботиться не только о себе, своей семье, но и о родителях, появилось отношение, которое выражают родители в высказывании типа: «Лишь бы сын (дочь) поступил учиться, закончил обучение, остался в городе, заботился о себе сам». Традиционная установка родителей «жить в жизни взрослого сына (дочери)» вытесняется установкой: «Пусть он не живет трудно, как мы». Данное родительское отношение не способствует развитию интернальности личности, а содействует, скорее, экстернальности, формирует безответственность детей, развивает социальную инфантильность. Несомненно, изменения среды имеют всегда большое влияние на психическое самочувствие, настроение, отношения народа,

что сказывается на процессе социализации и воспитания детей и молодежи. Но якуты оказывались и в других исторических периодах в сложных социальных психологических условиях: переход из патриархального общества в социалистическое, социализация в иной культуре и др. Однако благодаря этнопедагогической системе, сформировавшейся в суровых природно-климатических, определенных культурно-исторических условиях, и основанной на ценностях, главными из которых являлись качества, способствующие совместной жизнедеятельности людей: доброта, дружелюбие, уважение и почитание старших, социальная ответственность, стойкость духа и взаимопомощь, социализация личности в любых условиях, в том числе и меняющихся, проходила успешно.

Библиографический список

1. *Андреева Л. А.* Психологические особенности детско-родительских отношений в этносе, проживающем в диаспоре и на исконной территории: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 16 с.
2. *Бажин Е. Ф., Голькинина Е. А., Эткин А. М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984. – № 3. – С. 152–162.
3. *Бызова В. М.* Локус контроля у представителей коми и русского этносов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 6. – № 6. – С. 111–121.
4. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
5. *Станчинский Г. А.* Этническая педагогика. – СПб.: СПб. Академия МВД, 1997. – 174 с.
6. *Rotter J. B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. – Psychol. Monographs, 1966, V. 80 (1). – P. 1–28.

Шилоносков Артем Владимирович

Слушатель адъюнктуры Пермского военного института внутренних войск МВД России, artemjch@rambler.ru, Пермь

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОЛКОВОДЦЕВ
XIX-XX ВЕКА – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО
ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ВОСПИТАНИЮ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Аннотация. В статье рассматриваются результаты военно-педагогического образования будущих офицеров внутренних войск и ставится проблема совершенствования качества военной историко-педагогической подготовки, отмечается роль педагогического наследия полководцев в процессе обучения и воспитания курсантов.

Ключевые слова: военное педагогическое наследие, педагогическая компетентность, персонализация, воспитание военнослужащих.

Shilonosov Artem Vladimirovich

Post-graduate military student of the Perm Military Institute of the Russian Interior Army for Home Affairs Department, artemjch@rambler.ru, Perm

**PEDAGOGICAL INHERITANCE OF RUSSIAN MILITARY LEADERS OF
THE XIX-XX CENTURIES AS THE BASIS FOR FORMATION OF VALUE
ATTITUDES AMONG YOUNG OFFICERS TOWARDS EDUCATION AND
TRAINING OF SERVICEMEN**

Abstract. The article considers the results of military Pedagogical training of young officers in the Interior Army. Special attention is paid to the problem of improving the quality of military historical and pedagogical training for young officers. The given article deals with the role of pedagogical inheritance of military leaders in the process of military training.

Keywords: military pedagogical inheritance, pedagogical competence, personalization, military education.

За последнее столетие многократно изменились тактика и методы ведения военных действий. В развитии вооружения и военной техники произошел колоссальный прогресс. В настоящее время продолжается усовершенствование оружия массового поражения как средства сдерживания агрессии. Однако морально-психологическая подготовка военнослужащих, которую призваны осуществлять военные педагоги и психологи, не подвержена столь стремительным изменениям, поскольку она имеет вневременной характер. Поэтому, несмотря на разработку новых видов оружия, и методов ведения войн, воспитывающее значение личности офицера в воинской деятельности не только сохраняется, но и существенно возрастает.

В воинском коллективе офицерам принадлежит центральное место в организации и проведении всего воспитательного процесса,

поскольку они осуществляют главную роль в постановке целей и задач воспитательной работы, выборе методов, средств, форм воздействия на военнослужащих, в организации контроля за личным составом, анализе, оценке результатов воспитания, устранения возникающих в нем недостатков. От педагогической деятельности офицеров в решающей степени зависит сплоченность воинского коллектива, направление и координация деятельности подчиненных, распределение обязанностей, обеспечение единства требований. Организация работы по воспитанию подчиненных – важнейшая обязанность офицера. Она неразрывно связана с выполнением специальных обязанностей службы и обуславливает их успех, поскольку результаты педагогической деятельности офицера, выполнение его распоряжений и приказов зависят от развития у военнослужащих личных качеств,

необходимых для добросовестного выполнения воинского долга.

К сожалению, в управленческой и воспитательной деятельности офицеров нередко возникают проблемы и конфликты из-за негативных личностных качеств руководителя воинского коллектива. К ним относятся: низкая педагогическая культура и недостаточные знания психологии, неумение применять эти знания на практике, неспособность вести диалог с подчиненными военнослужащими и сослуживцами. У некоторых офицеров продолжает оставаться низкой моральная воспитанность и как следствие – отсутствует чуткость и такт в общении с подчиненными, нередко проявления грубости, несправедливости. Бесспорно, перечисленные причины приводят к негативным последствиям в организации служебной деятельности, повседневной жизни и быта военнослужащих.

Будущим офицерам для сознательной и свободной деятельности необходимо иметь представление о ценностях, которые бы их направляли и мотивировали педагогическую деятельность. Эти ценности должны содержать сведения о идеальном, профессионально значимом, полезном, должном; о том, чего следует избегать, а к чему следует стремиться. Под *ценностным отношением* будущих офицеров к воспитанию военнослужащих мы понимаем их внутреннее устойчивое убеждение личности, основанное на идеальных морально-нравственных представлениях о взаимоотношениях в воинском коллективе направленное на формирование, коррекцию личностных качеств военнослужащих для гарантированного выполнения служебно-боевых задач.

Анализ практики формирования ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих показывает, что на современном этапе развития профессионального образования в военно-учебных заведениях не существует единого концептуального подхода к пониманию содержания и сущности этого процесса.

Для устранения недостатков в формировании морально-нравственных основ ценностей профессионального образования будущих офицеров целесообразно обратиться к богатому опыту отечественных полководцев конца XIX–XX вв., как наглядному и значи-

мому примеру служения офицерской профессии. На этот период пришлось немало войн и вооруженных конфликтов. В XX в. немало великих военачальников вошли в историю России. Им неоднократно приходилось воевать с превосходящим по численности противником, более оснащенным в техническом отношении, принимать неординарные решения, которые не прописаны ни в одном уставе, ни в одном наставлении. Полководцы не достигли бы побед, если бы не уделяли огромного внимания воспитанию личного состава. Народная мудрость гласит: «один в поле не воин». В одиночку врага не одолеть, необходимо уметь направить общие усилия окружающих соратников и подчиненных на достижение победы над врагом.

Мемуары отечественных полководцев XIX–XX вв. имеют яркие описания событий минувших воинских доблестей и содержат ценнейший педагогический личный опыт, приобретенный на полях сражений, могут быть эффективно использованы для сохранения, приумножения, развития и становления качественно нового облика Внутренних войск МВД России.

В рамках исследования формирования ценностного отношения будущих офицеров внутренних войск к воспитанию военнослужащих нами проведено изучение педагогического наследия М. И. Драгомирова, А. А. Брусилова, А. И. Деникина, М. В. Фрунзе, Г. К. Жукова, К. К. Рокоссовского, В. Ф. Маргелова, А. И. Лебеда, Б. В. Громова и Г. Н. Трошева. На основе герменевтической интерпретации мемуаров полководцев выделены цели, принципы, содержание, методы, средства, формы и педагогические условия военного образования, способствующие совершенствованию профессиональной подготовки будущих офицеров. Мемуары полководцев отобраны не случайно, а в соответствии с определенными военно-историческими событиями, каждый военачальник олицетворяет определенную эпоху в развитии вооруженных сил, и имеет ярко выраженные индивидуальные взгляды на воспитание и обучение военнослужащих.

Для формирования личности будущего офицера необходимо усвоение образцов деятельности и поведения, носителем и передатчиком которых должна быть историческая (известная, знаменитая) личность полковод-

ца. Важно, чтобы курсанты познакомились с педагогическим наследием отечественных полководцев. Оно особенно важно для персонализации будущими офицерами, так как они стремятся соответствовать своим представлениям об идеале, а личность полководца для них является таким идеалом [2, с. 18].

Для проверки эффективности использования педагогического наследия отечественных полководцев в образовательном процессе проведена опытно-поисковая работа на двух факультетах Пермского военного института внутренних войск МВД России (2009–2012 гг.). Её важнейшей задачей стало определение и обоснование педагогических условий совершенствования образовательного процесса военно-учебных заведений на основе педагогического наследия отечественных полководцев конца XIX–XX века.

В качестве рабочей гипотезы опытно-исследовательской работы выдвинуто предположение о том, что формирование ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих зависит от создания в образовательном процессе специальных педагогических условий. Целенаправленное воздействие и взаимодействие с ценностно-ориентационной сферой личности будущих офицеров должно обеспечить формирование у них значимых мировоззренческих установок для предстоящей деятельности по воспитанию военнослужащих.

Проверка и подтверждение гипотезы осуществлялись с помощью педагогического наблюдения за образовательным процессом, социологического опроса, анкетирования, тестирования, индивидуальных бесед с преподавателями, курсантами и пр.

Перед началом констатирующего этапа исследования мы выдвинули предположение о том, что педагогическое наследие отечественных полководцев должно обязательно отражаться в курсе военной педагогики и военной истории, поэтому для проведения анкетирования и тестирования были выбраны курсанты вторых курсов, которые только что изучили упомянутые дисциплины.

Изначально мы выясняли, что именно курсанты знают о военной и педагогической деятельности полководцев конца XIX–XX вв. С этой целью были составлены задания в тестовой форме и анкета, которые позволили выявить знания будущих офицеров по

следующим направлениям: в каком регионе, и в какой исторический период полководцы осуществляли свою воинскую деятельность, которая сделала их знаменитыми, знают ли курсанты годы жизни и названия важнейших научных, публицистических трудов и мемуаров генералов, в чем заключается педагогическое наследие каждого полководца, Каково отношение курсантов к организации воспитательной работы в своем подразделении, на факультете, в институте [1].

С целью изучения ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих, был подобран педагогический инструментарий, включающий тестовые вопросы по знанию педагогического наследия отечественных полководцев, тест Рокича, позволяющий изучить ценностные ориентации курсантов и содержательную сторону направленности личности, а также дать ответы на вопросы специально разработанного тестового задания, определяющего степень сформированности ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих. В соответствии с выбранными критериями и показателями удалось определить динамику формирования у будущих офицеров ценностного отношения к воспитанию военнослужащих.

В процессе проведения тестирования курсанты проявляли большую заинтересованность к воинской и педагогической деятельности отечественных полководцев. В каждом учебном взводе при проведении тестирования будущие офицеры задавали один и тот же вопрос: «Почему с нами раньше никто не проводил занятия по изучению педагогического наследия отечественных полководцев?» Интерес курсантов к основополагающим педагогическим идеям отечественных полководцев объясняется тем, что в них заложены педагогические ценности, связанные с предстоящей деятельностью будущих офицеров по обучению и воспитанию подчиненных.

Несмотря на то, что педагогические идеи, взгляды, цели воспитания и обучения, принципы, методы, формы обучения и воспитания, проверенные боевым опытом и временем, являются неоценимыми средствами воспитания военнослужащих, результаты констатирующего исследования показали, что в процессе профессиональной подготов-

ки будущих офицеров пока мало внимания уделяется изучению уникального педагогического наследия отечественных полководцев. [3, с. 221–224]

Анализ итогов тестирования показал, что 31% курсантов в процессе поиска источников, содержащих педагогические идеи считают, что необходимо обращаться к теоретическому наследию полководцев, которое содержится в мемуарах, очерках и статьях. Однако только 19% курсантов знают, какие именно произведения написали полководцы. Это говорит об очень низкой информированности курсантов. Многие из них вообще не знают о существовании такой литературы. Большинство из них не читали произведения выдающихся военачальников. Поэтому процесс персонализации их личности крайне затруднен. В результате процесса персонализации курсанты реализуют свою потребность быть личностью, усваивают духовно-нравственные ценности, образцы построения взаимоотношений с военнослужащими для соответствия тем идеалам, которыми обладают выдающиеся отечественные полководцы.

Самым известным полководцем оказался Г. К. Жуков – 93% опрошиваемых сумели дать правильный ответ на вопрос: «Кто первым получил воинское звание «Маршал Советского Союза» в ходе Великой Отечественной войны»? Однако, о том, что Г. К. Жуков принимал два парада Победы и провел учения с применением атомного оружия, знают лишь 9% курсантов. Этот факт свидетельствует об их низкой осведомленности в области военной деятельности, и, как следствие, об отсутствии интереса к углубленному изучению педагогического наследия полководца.

О том, что Б. В. Громов был Героем Советского Союза, ветераном войны в Афганистане, трижды проходившим службу в частях ограниченного контингента и руководил выводом советских войск из Афганистана, знают 43% будущих офицеров, а о сущности его педагогических идеях и взглядах осведомлены лишь 25%.

На вопросы о том, кто являлся героем Русско-японской и Первой мировой войн, одним из выдающихся военачальников Белого движения в годы Гражданской войны, только 39% респондентов дали правильные ответы и указали А. И. Деникина. Однако значительно

меньшее количество будущих офицеров знают о педагогических принципах, которыми руководствовался генерал, – их всего 30%. Не все опрошенные курсанты свои знания о педагогической деятельности военачальника получили путем чтения его произведений, так как лишь 24% курсантов осведомлены о существовании мемуаров А. И. Деникина.

Анализ анкетного опроса показал, что историко-педагогическая литература и мемуары военачальников пока недостаточно интересуют будущих офицеров. Менее половины опрошенных респондентов знают биографию генералов и всего лишь 25% имеют конкретные знания о педагогическом наследии отечественных полководцев XIX–XX вв. [там же].

Знакомство с педагогическими идеями отечественных полководцев позволяет преодолеть неверие в эффективность и результативность педагогической деятельности. Будущие офицеры обязательно должны представлять себя полководцами, генералами, великими военными деятелями, строить планы стать знаменитыми, известными, выдающимися, так как все их дороги еще впереди.

Умение и навыки применения педагогических знаний на практике сами по себе стихийно не формируются, для этого необходима систематическая, целенаправленная работа.

Формирующий этап опытно-поисковой работы осуществлялся в естественных условиях образовательного процесса. Контрольная и экспериментальная группы состояли из тридцати трех курсантов каждая и имели качественную и количественную однородность, примерно одинаковый средний балл сессионной и текущей успеваемости.

Для формирования ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих и совершенствования историко-педагогической подготовки курсантов нами разработано специальное учебно-методическое пособие с использованием ситуационных заданий, раскрывающих ценность теоретических педагогических знаний на основе педагогического наследия отечественных полководцев.

С целью определения эффективности реализации учебного пособия, была проведена итоговая диагностика ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих с использованием инстру-

ментария аналогичному этапу начальной диагностики. В процессе анализа полученных результатов опытно-исследовательской работы только в экспериментальной группе, с которой проводились занятия с использованием специально разработанных обучающих модулей, было установлено не только качественное изменение знаний, но и смещение ценностных ориентиров личности на предстоящую педагогическую деятельность, и положительные изменения в формировании ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих. Будущие офицеры, разрешая ситуативные педагогические задания специально разработанного теста до проведения формирующего этапа исследования, в ответах в основном предлагали такие методы педагогического воздействия как наказание. После проведения занятий с использованием педагогического наследия отечественных полководцев, будущие офицеры, повторно решая тестовые задания, стремились внимательно рассматривать причины возникновения проблем в воспитании и на их основе принимали решения.

Сущность процесса формирования у будущих офицеров ценностного отношения к воспитанию военнослужащих заключается в трансформации общественно значимых ценностей педагогической деятельности отечественных полководцев в личностные. Став личностно значимыми, ценности педагогического наследия отечественных полководцев выступают как внутренний мотиватор и регулятор профессиональной деятельности будущих офицеров. В этом случае педагогическое наследие отечественных полководцев служит ценностным ориентиром и эталоном предстоящей деятельности будущих офицеров по воспитанию и обучению военнослужащих.

Результаты опытно-исследовательской работы позволяют сделать выводы, что использование педагогического наследия отечественных полководцев в образовательном процессе военно-учебного заведения в виде специальных обучающих модулей в качестве целенаправленного управляемого процесса способствует формированию ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих.

Педагогическое наследие позволяет усилить значение предстоящей педагогической деятельности будущих офицеров, направлен-

ное на воспитание подчиненных. Во-первых, мы обращаемся к опыту отечественных военачальников, которые обладают в глазах будущих офицеров очень большим авторитетом. Во-вторых, в их педагогическом наследии содержится обобщенный педагогический опыт многих поколений. Реализация этого опыта позволяет разрешить множество педагогических проблем и значительно повысить качество воспитания и обучения военнослужащих. В третьих, обращение к педагогическому наследию позволяет добиться преемственности накопленного педагогического опыта.

Для сохранения конституционных основ государственного строя очень важна преемственность воинского воспитания. Конституционные основы государственному строю меняются, но армия, которая призвана защищать Родину, будет сохраняться и развиваться. Из-за изменений в государственном строе нельзя отвергать нравственные устои армии.

Проведение кардинального реформирования внутренних войск МВД России требует качественно новой педагогической подготовки офицера. Использование педагогического наследия отечественных полководцев в образовательном процессе военного учебного заведения способствует существующую систему подготовки будущих офицеров превратить в школу обучения и воспитания подлинной военной интеллигенции, обладающей трудолюбием, инициативой, способной качественно организовывать боевую подготовку, готовой к активной деятельности по воспитанию подчиненных и преданной своему Отечеству и окажет влияние на восстановление былого престижа офицерской службы и армии в целом.

Библиографический список

1. Днепрова С. А., Шилоносоев А. В. Что Вам известно о педагогическом наследии отечественных полководцев? – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
2. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / Науч. иссл. ин-т общей и педагогической психологии СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
3. Шилоносоев А. В., Днепрова С. А. Значение педагогического наследия отечественных полководцев XIX–XX вв. в профессиональном образовании будущих офицеров внутренних войск // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 4. – С. 221–224.

УДК 159.923.2

Дмитриева Наталья Витальевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, dnv2@mail.ru, Новосибирск

Короленко Цезарь Петрович

Доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии Новосибирского медицинского университета, lengyel34@mail.ru, Новосибирск

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, per@brk.ru, Новосибирск

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК АДДИКТИВНАЯ ФИКСАЦИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен организационной идентичности. Показано, что на специфику организационной идентичности оказывает влияние аддиктивное расстройство члена организации, который в случае актуализации аддикции, функционирует на работе, как носитель этого расстройства.

Ключевые слова: идентичность, аддиктивная идентичность, кризисная идентичность, организационная идентичность, аддиктивная организация

Dmitrieva Natalia Vitalevna

The doctor of psychological sciences, the professor of chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, dnv2@mail.ru, Novosibirsk

Korolenko Caesar Petrovich

The doctor of medical sciences, the professor of chair of psychiatry of Novosibirsk medical university, lengyel34@mail.ru, Novosibirsk

Perevozkina Julia Mihajlovna

The candidate of the psychological sciences, managing chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, per@brk.ru, Novosibirsk

ORGANIZATIONAL IDENTITY AS DEPENDENT FIXING

Abstract. In article the phenomenon of organizational identity is considered. It is shown, that specificity of organizational identity is influenced by dependent frustration of a member of the organisation which in case of dependence actualisation, functions on work as the carrier of this frustration.

Keywords: the identity, dependent identity, crisis identity, the organizational identity, the dependent organisation

Для членов новейшего общества пост-модернизма характерна быстрая динамика как личностной, так и социальной идентичности. Поскольку такая динамика бывает не всегда положительной, она не может не повлиять на характер профессиональной идентичности и на результаты деятельности

организации, в которой трудится человек постсовременного общества (homo postmodernicus) [2; 4; 5].

В условиях неопределенности социальных ориентиров сотрудники большинства организаций переживают ряд негативных моментов, к которым относятся: сложность

профессиональных обязанностей, трудности в принятии самостоятельных решений, проблемы адаптации к форме деятельности организации в условиях постмодернизма, межличностные конфликты, информационные перегрузки, неблагоприятная ситуация на рынке труда, резкое снижение социального престижа ряда профессий и др., затрудняющих процессы их личностного и профессионального самоопределения.

Разнонаправленность данных процессов затрудняет происходящее на протяжении всей жизни формирование личностной, социальной и профессиональной идентичности, что проявляется в трудностях выработки целостной системы представлений о себе, об окружающей действительности, профессии и о психологической сущности организационной идентичности компании, членом которой является человек. Под организационной идентичностью мы понимаем самоощущенность организации в опыте изменений.

Перечисленные общественные условия и особенности социальной ситуации развития лиц, работающих в разных организациях, обуславливают их повышенную уязвимость в отношении появления у них кризисной идентичности и дезадаптивных состояний) [1].

Особенности переходного периода экономики характеризуется для миллионов людей настроением отчужденности, неопределенности, разочарования. Все это порождает актуализацию стремления к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, приводящее к возникновению химических и нехимических (процессных) аддикций) [3].

Аддиктивным «веществом» могут быть сложные связи и социальные контакты в организации. К ним относится такой феномен, как социальная организация, которая может выступать в качестве аддиктивной «субстанции» [6].

Организация, в которой работает человек, с одной стороны, имеет свою организационную идентичность (самоощущенность организации в опыте изменений), а, с другой, является местом его самовыражения. Здесь он проводит большую часть своей жизни. И, если член организации страдает любым аддиктивным расстройством, то на работе он функционирует, как носитель это-

го расстройства, что не может не сказаться на специфике организационной идентичности. Стремление к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, присущее работающему в организации аддикту, влияет не только на его поведение, но и на то, как оно воспринимается сослуживцами. При наличии у других членов коллектива аддиктивных расстройств, они влияют как на носителя расстройства, так и друг на друга, создавая в этой организации определённый психологический климат, изменяющий организационную идентичность. Таким образом, наличие болезненного состояния у одного члена аддиктивного коллектива усугубляет как степень проявления этого состояния, так и степень восприятия этого состояния другими, что приводит к взаимоусилению процесса и появлению аддиктивного радикала структуре организационной идентичности. Следовательно, организация, с одной стороны, может быть местом, в котором аддикт проявляет это состояние, а с другой – организационная идентичность сама по себе может быть аддиктивным агентом, или аддиктивной субстанцией.

Оказывается, что ряд организаций функционирует как аддиктивная субстанция в жизни многих людей. Место работы для этих людей становится центральным фокусом их жизни. У части из них постепенно теряется связь с другими её аспектами, они отказываются от многих прежних интересов, мотиваций, увлечений, от всего, что не вписывается в «ментальную» структуру организации. Этому процессу способствуют обещания, которые организация предлагает людям, работающим в её системе.

Изучение аддикций показывает, что в каждой её форме присутствует момент обещания. Любой аддиктивный агент что-то обещает. Например, азартному игроку игра обещает изменение настроения, другую систему ценностей, иное ощущение себя.

Организационная идентичность успешно функционирующей компании может обещать своим сотрудникам деньги, власть, продвижение по службе. Если человек будет жить по стандартам, соответствия которым от него ожидают, он будет социально принят организацией, «чувство принадлежности» к ней и у него будет усиливаться, а его лич-

ностная идентичность не будет «конфликтовать» с организационной идентичностью компании.

Все обещания, которые даёт организация, в той или иной степени соотносятся с обещаниями, которые предлагает общество в целом. Это обещания «хорошей качественной жизни». Содержание термина «хорошая жизнь» определяется социальной культурой, рекламой и пр. Обещания такой жизни соблазнительны, они могут удерживать человека в состоянии активной фокусировки и фиксации на будущем, в надежде на то, что даже если сейчас дела идут не так, как хотелось бы, когда-нибудь они будут идти лучше.

Однако, несмотря на важность ориентации на счастливое будущее, одна лишь фиксация на обещаниях не даёт возможности обратить внимание на своё настоящее состояние, на интимные отношения с близкими. Следовательно, обещания «запускают» аддиктивные механизмы. Человеку легче и приятнее смотреть в будущее, чем акцептировать свои сегодняшние чувства, искать ответы на беспокоящие его вопросы и пытаться их решить. Возникает мысль: «Я позволю себе заняться этим тогда, когда я чего-то достигну или буду свободен, например, во время праздников, очередного отпуска и пр.». Организация часто обещает положительную оценку, признание, развитие и совершенствование социальных навыков, словом то, к чему люди стремятся в своих фантазиях.

Согласно нашим наблюдениям, аддиктивная организационная идентичность лучше всего воспринимается и не вызывает протеста у сотрудников из дисфункциональных семей, не имеющих счастливого детства. Поэтому эти люди подсознательно стремятся к тому, чтобы такой семьей стало для них место работы и члены трудового коллектива. Анализ организации, как типа семьи, показывает, что это «семья», членство в которой зависит от выполнения достаточно ригидных правил.

Член такой семьи должен вести себя в соответствии с определёнными нормами, установленными в данной организации. В этом типе «семьи» основной способ оперирования сводится к контролю. Человека принимают тогда, когда он обучится тому, что и как нужно делать в соответствии с правилами, за рамки которых он не может выйти. Эти

правила можно сравнить с правилами аддиктивной семьи. Членство в семье приводит к тому, что, подчиняясь правилам, человек перестает быть самим собой, перестаёт следовать привычным для него способам поведения. Происходит обучение необходимости фиксации внимания на том, что происходит вовне и постоянного соотношения полученной информации с требованиями, которые могут меняться. Это требует от человека постоянной alertности к соответствующему поведению, нацеленному на то, чтобы хорошо выглядеть и вызывать одобрение. То есть обещания организации, вызывающие семейные чувства, основываются на контроле и зависимости, при которых исключается контакт с собственными потребностями и чувствами. В этом смысле организационная идентичность компании транслирует аддиктивные ценности и напоминает аддиктивную дисфункциональную семью.

Обещания строятся на провозглашении участия её членов в осуществлении определенной миссии. Члены организации находятся под влиянием мыслей о реализации этой миссии и начинают дофантазировать, допридумывать её отдельные компоненты. Это отвлекает их от анализа истинного положения вещей в организации.

D. Sheff, J. Fassel [6] утверждают, что одной из главных характеристик аддиктивной организации является грандиозность, которая основывается на стремлении быть лучше других. Эта грандиозность придает миссии окраску значительности, делая её возвышенной и недостижимой. Грандиозность, на которую делает акцент организация, вызывает фиксацию. Фиксируясь на грандиозности, человек обретает уверенность в собственной важности и в важности дела, ради которого он работает).

Исследования сути обещаний, проведённые в лечебных учреждениях США, показали, что средний медицинский персонал некоторых учреждений стал предъявлять претензии, касающиеся того, что руководство организации ориентирует их на одни принципы оказания помощи, на деле осуществляя совсем другую политику. Так, например, некоторые организации заявляют, что они работают только для оказания медицинской помощи несостоятельным людям, что в реальности не соответствует дей-

ствительности. Оправдывая расхождения в провозглашаемой политике и реальной практике, администрация таких учреждений заявляла: «Когда мы утверждаем, что оказываем помощь бедным людям, мы имеем в виду не материально, а духовно бедных людей». Такие формулировки создают возможность для манипуляции.

Аддикты «проглатывают» такой манипулятивный обман, поскольку вначале он может приобретать позитивный благородный и благообразный характер, в результате чего человек убеждает сам себя в том, что это правильно и начинает верить в то, что на самом деле не соответствует действительности. Миссия, которая предлагается компанией, становится основным радикалом ее организационной идентичности и напоминает «домашний божок», наличие которого усиливает проекцию религиозного чувства. И до тех пор, пока «божок» доминирует в сознании человека, организация защищена от неприятностей. Миссия становится мощной базой, которая облегчает идентификацию сотрудников, приобретая характер специфической психологической концепции и философской ориентации, соответствующей их системе ценностей.

Таким образом, создается аддиктивная связь между человеком и компанией, между личностной и организационной идентичностью. Члены организации придают этой связи сверхценное значение. Если дело организации становится заменителем собственной жизни, человек «теряет себя» как личность. Аддиктивная организации приветствует работоголизм, считая его наиболее правильным способом поведения, несмотря на исследования последних лет, свидетельствующие о деструктивности этой формы аддикции для любой организации.

Аддиктивные организации хронофагичны, они «поглощают» время сотрудников. При этом хронофагия не связана с требованиями производственного процесса, т.к. происходит поглощение времени, затрачиваемого не только на участие в работе, но и на участие в общественной жизни коллектива, на совместное проведение времени. Ряд организаций реализовывает своё стремление соответствовать идеалу «большой семьи», приглашая, например, родственников для участия в юбилеях, праздниках и т.д. что,

естественно, наносит определённый вред основному производственному процессу. Это обстоятельство позволило D. Sheff, J. Fassel [6] ввести в характеристики аддиктивных организаций такой термин, как псевдодеятельность, подразумевая под ним активность организации, направленную не на решение производственных задач.

Организационная идентичность с аддиктивной фиксацией (воздействующая на сотрудников аддиктивным образом), может косвенно поощрять наличие у них аддиктивного стиля поведения. В таких коллективах может быть много аддиктов, или лиц с созависимостью, что не является случайным, а отражает психологические механизмы «притяжения» их друг к другу. Аддиктами могут быть также руководители подразделений. В таких коллективах создаются особые аддиктивные отношения. Например, попустительское отношение к нарушителям производственного режима допускается потому, что остальные члены организации знают, что нарушителя всегда можно заставить работать в неурочное и праздничное время.

В рамках одной аддиктивной организации ревниво относятся к установлению её членами контактов с другими организациями. Такие контакты не стимулируются и считаются вредными. Это во многом обусловлено страхом руководства организации перед новой информацией, которая способна носить разрушительный для аддиктивной организации характер.

Как и всякая аддиктивная система, компания с аддиктивной организационной идентичностью живёт в условиях относительной изоляции. Чем в большей степени выражена изоляция, тем более аддиктивный характер носит организация. С одной стороны, это приводит к самосохранному режиму деятельности организации, а, с другой – к невыполнению при этом своей основной производственной функции, с которой она начинает справляться во все меньшей степени. Такая организация оказывается мало конкурентоспособной. Именно поэтому современные социальные психологи обращают внимание на необходимость исключения компаниями и фирмами факторов, способствующих развитию аддиктивных умонастроений, т.к. их наличие отрицательно сказывается на положительном функцио-

нировании коллектива.

Специфическими особенностями организационной идентичности с аддиктивной фиксацией, прямо и косвенно влияющими на деятельность компании, являются элементы контроля и отсутствие доверия к людям, которые в ней работают. Например, фирма, не доверяющая самостоятельности своих членов, строит свою деятельность на постоянных проверках разных уровней их работы. Осуществляемый контроль основывается на учёте формальных показателей (последние, однако, не всегда включают наиболее важные для производственного процесса и его развития компоненты). Внимание проверяющих фиксируется на выполнении «пунктов» плана или программы с учётом лишь количественных показателей деятельности. Эти проверки становятся самоцелью организации. Они отвлекают членов организации от работы. К тем, кто их осуществляет, появляется враждебное отношение, создаются условия для возникновения конфликтов и нервно-психического напряжения.

Все эти явления снижают продуктивность работы организации. Поэтому в современных условиях жёсткой конкуренции в выигрыше оказывается компании с менее аддиктивной организационной идентичностью.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.В., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Самойлик Н. А. Разработка методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – № 6 – 2010. – С. 69–78.
2. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность в норме и патологии. – Новосибирск, 2000. – 256 с.
3. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: ОЛСИБ, 2001. – 262 с.
4. Короленко, Ц. П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: Монография. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 472 с.
5. Короленко Ц. П. Дмитриева Н. В. Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире: Монография. – Новосибирск: НГПУ, 2009 – 248 с.
6. D. Sheff, J. Fassel Thinking Simply About Addiction. New York. Jeremy Tarcher / Penguin. 1988. – 384 p.

Маленьких Наталья Александровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», natalia_s@inbproх.ru, Красноярск

Нургалеев Владимир Султанович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ СУБЪЕКТА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Когнитивная деятельность субъекта на многих этапах его жизни является доминирующим видом деятельности, а в период обучения – основополагающим. Поэтому проблема формирования познавательной мотивации субъекта требует более глубокого изучения в аспекте когнитивной деятельности, тщательного рассмотрения содержания и объема понятий «мотивация», «познавательный мотив» и построения его модели с последующим анализом. Мотивационная сфера личности видоизменяется и развивается на разных этапах жизнедеятельности субъекта, что представляет особый интерес при изучении данного вопроса.

Ключевые слова: мотив, познавательный мотив, мотивация, учебная мотивация, мотивационная сфера личности.

Malenkikh Natalia Alexandrovna

Post-graduate student of Pedagogy and Professional Field Psychology Department of the Federal Educational Institution of Higher Vocational Level "Siberian State Technological University", natalia_s@inbproх.ru, Krasnoyarsk

Nurgaleev Vladimir Sultanovich

Doctor of Psychology, Head of Pedagogy and Professional Field Psychology Department of the Federal Educational Institution of Higher Vocational Level "Siberian State Technological University", sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

HUMAN'S COGNITIVE MOTIVES AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. Human's cognitive activity is dominating type of activity at many stages of his/her life, and during training it is the basic one. So, the problem of human's cognitive motivation formation needs to be thoroughly examined in aspect of cognitive activity; precise studying of content and volume of such notions as "motivation" and "cognitive motive" is also of great importance as well as cognitive motive modeling. Human's motive sphere is changing and developing during his/her life that is of great interest for scientists.

Keywords: motive, cognitive motive, motivation, learning motivation, individual sphere of motivation.

Истоки поведения и деятельности человека всегда являлись предметом научного анализа, поэтому неудивительно, что проблеме мотивации и мотивов посвящено большое количество работ, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910).

Существует несколько направлений в изучении мотивации:

- потребностные теории мотивации;
- бихевиористские теории мотивации;
- когнитивные теории мотивации;
- психоаналитические теории мотивации;
- биологизаторские теории мотивации.

Отечественные авторы разрабатывают положение о единстве динамической и со-

держательно-смысловой сторон мотивации через систему отношений человека (В. Н. Мясищев [10]), соотношение смысла и значения (А. Н. Леонтьев [7]), интеграцию побуждений и их смысловой контекст (С. Л. Рубинштейн [12]), направленность на личность и динамику поведения (Л. И. Божович [2]), ориентировку в деятельности (П. Я. Гальперин [4]). Следовательно, все определения мотивации можно отнести к двум основным направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов и мотивов, а второе – как динамическое образование, процесс или механизм. В отечественной науке мотивацию рассматривают как сложную систему разнохарактерных мотивов, отражающих различные стороны деятельности человека и его социальные роли (Е. П. Ильин [6]).

Руководствуясь современными представлениями о категории мотивации или мотивационной сферы личности, под *мотивацией* мы будем понимать совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих направленность и характер какой-либо деятельности, имеющую определенную иерархию. Следовательно, мотивация является сложным механизмом соотнесения субъектом внешних и внутренних факторов поведения, что определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности.

В психологии авторы в основном придерживаются следующих точек зрения на мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать): как на побуждение, на потребность, цель, намерение, свойство личности или состояние, а именно:

Объект (воспринимаемый или только мыслимый, представляемый), в котором конкретизируется потребность и который образует ее предметное содержание (А. Н. Леонтьев [7]);

Побуждение к деятельности, связанное с потребностями субъекта (Л.И. Божович [2], А.Н. Леонтьев [7]);

Мотивом становится сильная аффективная ассоциация, характеризующаяся предвосхищением целевой реакции и основанная на прошлой ассоциации определенных признаков с удовольствием или болью (Д. МакКлелланд [15]);

Процесс, управляющий выбором, который совершает индивид среди альтернативных форм произвольной активности» (В. Врум [16]);

Устойчивые характеристики личности (Дж. Аткинсон [14]);

Обобщая приведенные определения, целесообразно рассматривать *мотив* как сложное интегральное (системное) психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием [6], а также представить структурную модель мотива (рисунок 1).

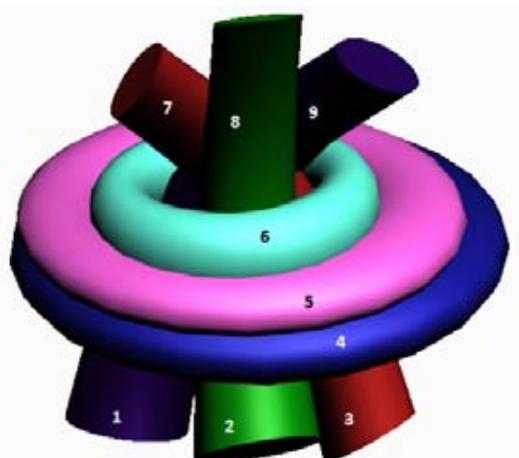


Рис. 1. Структурная модель мотива

На данном рисунке можно видеть, что мотив на начальном этапе формирования может включать в себя три вида потребностей: биологические (1 – любознательность, потребность в получении новой информации и т.д.), мыслительные (или личностные, 2 – например, осознание необходимости получения знания для самосовершенствования или самоактуализации) и социальные (3 – общение со сверстниками, одобрение окружающих, соответствие группе и т.д.). Принято считать, что осознанная потребность становится мотивом, но прежде чем образовать мотив возникшие потребности проходят через ряд внутренних детерминант субъекта. На рисунке 1 внутренним детерминантам соответствуют горизонтальные плоскости 4, 5 и 6. В начале процесса детерминации потребности субъекта подвергаются воздействию деятельностной детерминанты (4), когда они соотносятся с возможностями

и условиями его деятельности, затем наступает стадия эмотивно-аксиологической детерминации (5) при соотнесении потребностей с его мировоззрением и личностными установками. Завершающим этапом является когнитивная детерминация потребностей, после чего мотив обретает конечную цель и становится структурно завершенным. Как видно из рисунка, достаточно объемные и широкие на начальном этапе потребности после прохождения стадии внутренней детерминации сужаются и становятся более взаимосвязанными. Важно отметить, что после завершения процесса детерминации мы говорим уже не о потребностях, а о целевых установках, их также может оставаться некоторое количество (7, 8, 9). Это соответствует представлениям о полимотивированности деятельности, когда у одного действия может быть несколько мотивов и несколько целей, одна из которых основная, а остальные – второстепенные, но в процессе осуществления деятельности основные и второстепенные цели могут меняться местами в зависимости от существующих условий. В целом, мотив представляет собой процесс преобразования потребности в цель.

Изучая вопрос мотивации, ученые также выделили различные функции мотива: побуждающая и направляющая; стимулирующая; регулятивная; управляющая; организующая; структурирующая; контролирующая; смыслообразующая; функция отражения в сознании человека потребностей и целей, средств их достижения и возможностей самого субъекта, последствий для себя и нравственного самочувствия; объяснительная; защитная.

Авторы также подразделяют мотивы на биологические и социальные, самоуважения, самоактуализации, мотивы стремлений к результату, к самой деятельности, мотивы к успеху и избеганию неудачи, что основывается на выделении и классификации различных видов потребностей субъекта (биологических и социальных). Исходя из структуры мотивов, также можно выделить первичные (абстрактные) – при наличии только абстрактной цели, и вторичные мотивы – наличие конкретной цели. А. К. Маркова [8] предлагает подразделять мотивы на внутренние и внешние. Автор понимает внутренние мотивы как потребности само-

го субъекта, когда для него значима сама по себе деятельность, ее содержание, при этом человек трудится с удовольствием, без внешнего воздействия. К внешним мотивам относятся потребности социального характера, например, боязнь осуждения, неудачи и т.д. Как уже было сказано выше, в процессе деятельности у субъекта может выстраиваться иерархия мотивов, что согласуется с представлениями о полимотивированности деятельности.

Современное общество предъявляет высокие требования к образованию, поэтому изучение мотивации обучения до сих пор является одним из приоритетных в педагогике и психологии. В качестве мотива учебной деятельности понимают все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы [7].

В основе определения учебно-познавательной мотивации авторы рассматривают потребностную природу данного процесса, что включает различные формы активности субъекта. Одни авторы объясняют «учебно-познавательную мотивацию» с позиции «Я-концепции», когда происходит подростковое самоутверждение (Р. Бернс [1], Л. И. Божович [2]), другие – как биологически детерминированную активность (Д. Атkinson [14], М. Макклелланд [15]). Следовательно, мотивы учения можно понимать как направленность субъекта на различные стороны учебно-познавательного процесса, а учебную мотивацию рассматривать как частный вид мотивации, включенной в учебно-познавательную деятельность.

Вышесказанное позволило нам сформулировать содержание исследуемого понятия и рассматривать *познавательный мотив* как воспринимаемый или представляемый объект (образование), в котором конкретизируется когнитивная потребность субъекта, посредством проявления ее предметного содержания, способствующего активизации процесса выбора индивидом конкретных форм познавательной активности при наличии альтернатив, внутренних фильтров при внешней детерминации, выполняющий возбуждающую и направляющую функции в процессах целеполагания, структурирования, управления деятельностью в мировоззренческом контексте.

Основываясь на исследовании И. С. Сергеева [13], мы будем понимать *учебную мотивацию* как совокупность устойчивых мотивов и побуждений, определяющих направленность и характер учебно-познавательной деятельности обучаемого, его поведение в рамках этой деятельности. М. В. Гамезо [5] и другие ученые выделяют несколько видов мотивации, связанной с результатами учения: отрицательная (побуждения субъекта, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться), положительная (мотивация, имеющая положительный характер, но также связанная с мотивами, заложенными вне учебной деятельности). Данные авторы считают, что положительная мотивация имеет две формы. Первая определяется значимыми для субъекта социальными устремлениями, учение при этом является способом освоения ценностей культуры. Другая форма включает узколичностные мотивы: одобрение, стремление к благополучию и т.д. Отдельно эти авторы выделяют *познавательную мотивацию*, лежащую в самой учебной деятельности, например, связанную с целями учения, заложенную в процессе учебной деятельности (интеллектуальная активность, реализация творческих способностей, преодоление препятствий).

При этом следует отметить, что содержание мотивации и мотивы учебной деятельности субъекта с возрастом могут преобразовываться и приобретать другие формы. Так, на этапе младшего школьного возраста у субъекта преобладают социальные мотивы, что характеризуется беспрекословным выполнением требований преподавателя, при этом возрастает роль чувства долга и получаемых оценок и уменьшается мотивация учения с интересом [3]. В работах Л. И. Божович [2] и А. К. Марковой [8] средний школьный возраст характеризуется преобладанием таких мотивов, как возникновение стойкого интереса к определенному предмету при общем снижении мотивации учения, стремление занять свое место среди одноклассников. Наблюдается также расхождение подростковых установок и установок взрослых и желание познать и оценить свойства личности окружающими, что отчасти отражается в фетишизации оценки,

соотносимой с определением таким образом социального статуса учащегося в классе. Очевидно, что на данном этапе еще преобладают социальные мотивы. Но уже в старших классах у учащихся начинают преобладать познавательные мотивы. Главной целью становится получение знаний, а не оценок, т.к. осуществляется подготовка к поступлению в профессиональные учебные заведения. В связи с этим отчетливо проявляется интерес к предметам, необходимым для подготовки к выбранной профессии, а оценки воспринимаются как критерий усвоенных знаний при общем возрастании мотивации к получению знаний. Адекватная самооценка учащихся способствует формированию высоких познавательных мотивов и общую положительную мотивацию к учению, в случае неадекватной самооценки ситуация противоположна. А. А. Реан [11] отмечает, что структура мотивации студентов значительно отличается от мотивации учащихся старших классов. Познавательные мотивы и прагматические (например, получение диплома о высшем образовании) для студентов менее значимы, чем профессиональные и личного престижа. К старшим курсам возрастает роль общесоциального мотива, когда осознается высокая значимость высшего образования, и, соответственно, профессиональных мотивов. Это в свою очередь объясняет тот факт, что большинство студентов воспринимают общеобразовательные предметы как удаляющие их от усвоения профессионально важных знаний. Наблюдается также различие в мотивации «сильных» и «слабых» студентов. «Сильные» студенты заинтересованы в освоении профессии на высоком уровне, получении прочных профессиональных знаний и практических навыков. Для «слабых» студентов ведущими являются такие внешние мотивы, как избегание осуждения, риск отчисления и т.д.

Каждый возрастной период характеризуется определенным набором мотивов, но это не значит, что на следующем этапе мотивы предыдущего должны исчезнуть. Они могут отойти на второй план или уступить свое место более адекватным для данного периода мотивам. Таким образом, все мотивы субъекта, задействованные им на том или ином этапе его жизни, входят в *мотивационную сферу* данной личности [6], представляю-

щую собой сложную систему разнохарактерных мотивов (мотивационных установок, потребностей, интересов) отражающих различные стороны деятельности человека и его социальные роли. Совершенно очевидно, что развитие мотивационной сферы личности продолжает свое поэтапное формирование на протяжении всей жизни субъекта.

Можно констатировать, что проблема формирования познавательной мотивации субъекта еще не решена и требует дальнейшего изучения, а сам процесс формирования учебно-познавательной мотивации подразумевает придание данной деятельности личностно-значимого смысла, когда человек становится субъектом учебно-познавательной деятельности, а учебно-познавательная деятельность представляется жизненно важной целью для данного субъекта.

Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 422 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. экспер. исследований / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благогадежина. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Бутакова С.М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск. – 2006. – 246 с.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
5. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов; под общ. ред. М. В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 324 с.
8. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлова А. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 212 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
10. Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки ЛГУ. – 1957. – Вып. 11. – № 224.
11. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2005. – 432 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер-Ком, 1999. – 720 с.
13. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
14. Atkinson J. W. An introduction to Motivation. – N.Y., 1964.
15. Mc. Clelland D. Personality. – N-Y, 1951;
16. Vroom V. Work and motivation. – N-Y, 1964.

Белокопытов Юрий Николаевич*Доктор психологических наук, профессор Сибирского государственного технологического университета, iura.belov@yandex.ru. Красноярск***ЛИЧНОСТЬ В ТОЛПЕ: СОЦИОБИОЛОГИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ И ПСИХОАНАЛИЗ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ**

Аннотация. В статье раскрываются различные взгляды на становление, функционирование и развитие толпы. Дается современное определение толпы. Приводится социально-психологическое описание самоорганизации и проявления толпы во время похорон Сталина в 1953 году. Выстраивается синергия механизмов образования толпы. Обосновывается в самоорганизации толпы социобиология и психоанализ взаимовлияния ее участников. Ретроспективно анализируется история исследования толпы учеными различных направлений науки. Приводится современная классификация различных видов толп. Выделяются астрофизические и геофизические факторы А.Л. Чижевского, которые влияют на самоорганизацию толпы. Гипотетически рассматривается взаимосвязь явления «пассионарности» Л.Н. Гумилева и эффективности проявления толпы. Акцентируются особенности общественной безопасности и правила безопасности личности в толпе.

Ключевые слова: Толпа. Описание толпы. Ее фундаментальные механизмы. Гипотезы А. Л. Чижевского и Л. Н. Гумилева. Различные виды толп. Оказиональная толпа. Конвенциональная толпа. Экспрессивная толпа. Действующая толпа. Безопасность общества. Безопасность личности. Рекомендации по безопасности.

Belokopytov Yuriy Nikolayevich*Psy.D., Professor, the Siberian State University of Technology, iura.belov@yandex.ru, Krasnojarsk***PERSON IN THE CROWD: THE SOCIOBIOLOGY OF THE SELF-ORGANIZATION AND THE PSYCHOANALYSIS OF MUTUAL-INFLUENCE**

Abstract. Different views on the formation, functioning and development of crowd are opened in the article. Present-day definition of the crowd is given. The social-psychological description of the self-organization and expression of crowd in the period of funeral of Stalin in 1953 is described. The synergy of crowd creation mechanisms is organized. There is substantiated in the process of crowd self-organization the sociobiology and the psychoanalysis of mutual-influence of crowd participants. The history of research of crowd in different scientific branches by different scientists is analyzed retrospectively. The present-day classification of different types of crowd is given. The astrophysics and geophysics factors of A.L. Chizhevskiy, which influence on the self-organization of crowd, are highlighted. The interrelation of phenomenon *passionarity* of L.N. Gumilev and the effectiveness of crowd manifestation are viewed hypothetically. The peculiarities of public safety and the rules of personal safety in the crowd are emphasized.

Keywords: Crowd. Description of crowd. Its fundamental mechanisms. Hypothesis of A. L. Chizhevskiy and L. N. Gumilev. Different types of crowds. Occasional crowd. Conventional crowd. Expressive crowd. Functional crowd. Public safety. Personal safety. Recommendations for safety.

Толпа. В этом емком слове, при самоорганизации людей с самыми разнообразными чертами характера в определенных условиях, образуется страшная система со столь же непохожими чертами. Поведение людей в толпе наводит ужас на окружающих, и пока мало изучено современной наукой.

Среди множества определений мы придерживаемся данного А. П. Назаретяном: “Толпа – множество людей, не связанных между собой сознаваемой общностью целей и единой позиционно-ролевой организацией, но объединенных общим центром внимания и сходством эмоционального состояния”

[4, с. 13]. В виде иллюстрации приведем описание живого организма толпы данного очевидцем и участником ее событий. Речь идет об известном поэте Е. А. Евтушенко. Юношеское восприятие передает всю палитру эмоционального настроения толпы, динамику самочувствия личности в ней, а как все это происходило, позволило донести до нас мастерство писателя.

«Я был в толпе на Трубной площади. Дыхание десятков тысяч прижатых друг к другу людей поднимавшееся над толпой белым облаком было настолько плотным, что на нем отражались и покачивались тени голых мартовских деревьев. Люди, вливавшиеся сзади в этот поток, напирала и напирала. Толпа превратилась в страшный водоворот. Я видел, что меня несет на столб светофора. Столб светофора неумолимо двигался на меня. Вдруг я увидел, как толпа прижала к столбу маленькую девочку, ее лицо искажилось отчаянным криком, которого не было слышно в общих криках и столах. Меня притиснуло движением к этой девочке. И вдруг я не услышал, а телом почувствовал, как хрустят ее хрупкие кости, разламываемые о светофор. Я закрыл глаза от ужаса, не в состоянии видеть ее безумно выкаченные детские голубые глаза. И меня пронесло мимо. Когда я открыл глаза, девочки уже не было видно. Ее, наверное, подмяла под себя толпа. Прижатый к светофору, корчился какой-то другой человек. Простирая руки, как на распятии. Вдруг я почувствовал, что иду по мягкому. Это было человеческое тело. Я поджал ноги, и так меня понесла толпа. Я долго боялся опустить ноги. Толпа все сжималась и сжималась. Спас лишь мой рост» [8].

Фундаментальные механизмы образования толпы пока еще не вполне ясны. Существует гипотетическое предположение о том, что «определенную роль в этом процессе играет колебание в структуре электромагнитного или каких-либо иных физических полей, образуемых живым телом, особенно нервной системой и мозгом, чувствительность к которым повышается именно в силу упоминавшейся эволюционной регрессии, снижения интеллектуального самоконтроля. Здесь заслуживает внимания исследования А.Л. Чижевского и его последователей, демонстрирующих влияние астрофизических и геофизических процессов на интенсив-

ность биотической и социальной активности» [4, с. 13].

Во вступительной статье к его книге исследователь Л. В. Голованов пишет о том, что ученый впервые заявил о своей гипотезе: «возрастающая «агрессивность» процессов на солнце, судя по видимым в телескоп пятнам и вспышкам на его слепящем диске, и повышенная земная активность (массовые события в природе и обществе) не случайно совпадают во времени: между ними имеется причинная связь» [1, с. 9].

А. Л. Чижевский переводит динамику исторических событий в другую плоскость от привычных интерпретаций: «В текущий момент развития исторического знания следует признать тот неоспоримый факт, что история человечества есть совсем нечто другое, чем история историков. Последние не много понимали и понимают в жизнедеятельности того огромного биологического вихря, который метет человечество вокруг некоторого постоянного физиологического центра и проекционную схему которого дает нам история, глядящая на этот вихрь из платоновой пещеры.

Я хочу сказать, что историей надлежит заниматься психиатрам и невропатологам, а историкам изучать психиатрию. В результате такого обмена знаниями с лица истории должна быть сорвана та маска, которая до неизвестности искажает ее зоологические черты, вводя человека в заблуждение уже столько столетий! Когда это совершится, перед нами, по-видимому, должна будет предстать не спокойная греческая богиня, взирающая на человечество с олимпийских высот, а нечто значительно менее прекрасное. Бог истории – это инстинкт, физиологическая реакция человечества на непрерывные воздействия внешнего мира» [7, с. 642]. Таким образом, массовые движения толпы, по мнению А. Л. Чижевского, развиваются на основе ущемления инстинктивных или развития истерических реакций. Весьма неожиданный поворот для классиков марксизма в решении проблемы объясняющей сотни тысяч социальных волнений толпы в многовековой истории планеты.

Уточним, что несовершенная методология того времени приводила его к таким спорным выводам. «Не солнце заставляет людей что-либо делать – к этому понужда-

ют их сугубо земные, социальные обстоятельства, но оно инициирует цепную реакцию действий, конкретный смысл которых к этому моменту вызрел. Оно выводит сложно-напряженную социальную систему того или иного уровня из состояния относительного равновесия, как бы служит сигналом извне для переключения ее в другое качество – именно так срабатывают триггерные устройства от внешнего, подчас весьма ничтожного импульса” [1, с. 24–25]. Следовательно, запускающим механизмом является сигнал и дальнейшими углубленными поисками являются биологическое и социальное направления.

Психология толпы занимала исследователей давно. В выстраивании многочисленных гипотез следует упомянуть имена Ломброзо, Тарда, Сигеле, Ле Бона, Михайловского, Зиммеля, Вундта, Фрейда и других ученых. Благодаря их наблюдениям был собран богатейший материал описательного характера, но при всей педантичности изучения проникнуть в законы, которые управляют толпой, они не смогли. Причина этому узкая специализация и векторная направленность в русле субъективных суждений. Многие из перечисленных имен, это имена врачей, криминалистов, социологов, но целостного взгляда на многоуровневую систему толпы не получилось, так как доминировали методы старой психологической школы. Только междисциплинарная наука синергетика, опираясь на природные принципы самоорганизации, позволяет вскрыть фундаментальные механизмы поведения толпы. Основа ее – психика человека, закономерности ее функционирования и развития.

Исследователь А.П. Назаретян предлагает следующую условную классификацию видов толпы.

“1. *Окказиональная толпа* – множество людей (“зеваки”), собравшихся по поводу неожиданного уличного происшествия. Доминирующая эмоция – любопытство.

2. *Конвенциональная толпа* собирается по поводу заранее объявленного события: петиционные бои митинг, концерт рок-группы, футбольный матч и т.д. Здесь преобладает более организованный интерес, и люди до поры до времени (пока сохраняют качество конвенциональной толпы) готовы следовать определенным условностям (конвенциям).

3. *Экспрессивная толпа*, ритмично выражающая ту или иную эмоцию: радость, энтузиазм, протест и т.д. Доминирующие эмоции здесь могут быть различны, главная характеристика – ритмичность выражения.

3-а. *Экстатическая толпа* – экстремальная форма экспрессивной толпы. Достижение экстаза люди самозабвенно истязают себя целями, рвут на себе одежду, танцуют до изнеможения, подчас смертельного, не в силах остановиться и т.д.

4. *Действующая толпа* – наиболее опасная разновидность, в рамках которой, в свою очередь, можно выделить следующие подвиды.

4-а. Агрессивная толпа. Доминирующая эмоция – ярость, злоба по отношению к объекту.

4-б. Паническая толпа. Доминанта – страх, ужас, стремление у каждого индивидуально избежать реальной или воображаемой опасности.

4-в. Стяжательная толпа – люди, вступающие в неорганизованный конфликт за обладание некоторой ценностью. Доминанта – жадность, жажда приобретения. В конкретных ситуациях может сопровождаться страхом, злобой или обожанием.

4-г. Повстанческая толпа по ряду признаков сходна с агрессивной, однако отличается от нее социально справедливым характером возмущения. Практически это выражается тем, что при наличии активного организующего звена в повстанческую толпу может быть внесено организационное начало. Известны случаи, когда повстанческую толпу в конечном счете удавалось организовать в эффективную долгосрочно действующую группу” [4, с. 14].

Приведенная выше классификация видов толпы достаточно условна. У толпы имеется универсальное свойство – превращаемость. Она легко переходит из одного вида-подвида в другой. Такие плавные переходы или скачки осуществляются спонтанно, а могут быть спровоцированы и умышленно. Необходимо отметить, что минимальное влияние в точке равновесия вызывает коренные изменения траектории самоорганизации и дальнейшего пути развития толпы.

В связи с этим следует сделать акцент на введенном Л. Н. Гумилевым явлении “пассионарности”, как особой характеристики

поведения. Это эффект избытка биохимической энергии живого вещества, порождающий жертвенность часто ради иллюзорной цели. Это способность и “стремление к изменению окружения, или, переводя на язык физики, – к нарушению инерции агрегатного состояния среды. Импульс пассионарности бывает столь силен, что носители этого признака – пассионарии не могут заставить себя рассчитать последствия своих поступков. Это очень важное обстоятельство, указывающее, что пассионарность – атрибут не сознания, а подсознания, важный признак, выражающийся в специфике конституции нервной деятельности” [2, с. 324, 608]. Возникающее при этом пассионарное поле является центром самоорганизации толпы.

В свою очередь настроение толпы пагубно влияет на психику человека. Собственное “Я” гипнотически растворяется в толпе. Хотя толпа проявляется как единый организм, но довольно часто это социально-биологическая система неуправляема. В связи с этим возникают проблемы безопасности на уровне общества и личности.

Безопасность на уровне общества. Поведение людей в толпе создает различные опасные ситуации социального и криминального характера. Даже небольшое скопление людей может существенно усилить самые незначительные природные, техногенные и криминальные ситуации. Тогда уже сама толпа становится весьма существенной опасностью в сравнении с вызвавшей ее причиной. Возникающая паника может весьма серьезно угрожать жизни и здоровью людей. Особенно ярко это проявляется при пожарах в кинотеатрах и дискотеках.

В иных случаях толпа может быть ловко управляема определенными “мастерами толпы”. В таких случаях необходимо сохранить здоровье себе и другим. Это относится к митингам, демонстрациям и шествиям. При работе с такой толпой сотрудники ОМОНа обычно используют три главных приема. Прием первый направлен на рассечение толпы. Он хорошо себя зарекомендовал при работе с толпой футбольных фанатов на стадионах. Митингующая толпа разбивается ОМОном на группы. Второй прием ориентирован на нейтрализацию лидеров. Всегда имеется сотрудник, который знает всех лидеров в лицо. Когда ситуация выходит из под

контроля, ОМОНовцы отделяют их от толпы. Третий прием называется “коробочка”. Участников толпы берут в кольцо, тем самым не позволяя никому выйти. Сотрудники, работая с разных сторон “по-карусели”, задерживают нужных людей. Всем тем, кто не успевает сориентироваться вовремя и убежать, грозит попадание в милицию.

Л. Мельников рекомендует придерживаться определенной “техники безопасности”, на случай, если Вам не удалось избежать толпы:

“Не будьте долго в толпе или в местах массового скопления людей, включая концерты на открытых площадках, футбольные матчи и т.п. Толпа возбуждается, и это возбуждение неизбежно будет передано вам. Вы станете клеточкой толпы, безмозглой и безвольной. Ваши рациональность и ум будут заблокированы. В зомбированном виде вы можете натворить такое, во что потом сами не поверите” [3, с. 10–11].

Как точно подметил шеф-редактор Максим Кононенко, что в подобных стадных действиях толпы: “не дай вам бог довести страну до той точки, когда вместо ОМОНа вам навстречу выйдут те, кому вы действительно мешаете – нормальные граждане. Вот тогда мне вас будет искренне жаль”.

Безопасность на уровне личности. Люди в критических ситуациях гибнут от паники, неразберихи и давки, особенно в замкнутом, ограниченном пространстве. Необходимо осмысленно действовать в соответствии рекомендациями по безопасности для участников будущих массовых мероприятий. Полковник милиции, главный эксперт-консультант МВД России Сергей Петров дает несколько советов правил безопасности.

“– не стремитесь быть в гуще толпы, не поддавайтесь ее настроению;

– при малейших признаках опасности (скандала, ненастья, недовольства, провокаций, нарушений установленного порядка) стремитесь выйти из толпы на безопасное место;

– внимательно и с пониманием относитесь к разумным требованиям и командам сил порядка и безопасности” [5, с. 24].

В заключение необходимо отметить новые зарубежные тенденции в развитии толпы. Они в корне отличны от классических

взглядов на толпу. Исследователь Е. И. Задорожная, основываясь на материалах западногерманского источника *Die Zeit*, анализирует появление в западных городах новых по сути видов толпы. Их общая особенность состоит в том, что они самоорганизуются через Интернет. Самоорганизация толпы посредством Интернета имеет общие основы с самоорганизацией нейронных сетей в человеческом мозге. Их отличительные особенности заключаются в следующем [6, с. 6–10]. В настоящее время многие стыдятся слова “Я”. Незнакомые друг с другом люди собираются толпами для разного рода демонстраций и шоу. Они называются английским словом “mob”, что в переводе означает шайка, стая, стадо, орава. Полагаются они на озарение, якобы присущее массам. Отрицают определенную иерархию и лидера.

Библиографический список

1. Голованов Л. В. Космический детерминизм Чижевского. Вступительная статья // Чижевский, А. Л. Земля в объятиях солнца / А.Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1995. – С. 9, 24-25.
2. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. – М.: Институт ДИ-ДИК, 1997.
3. Мельников Л. Парадоксы психологии толпы // Прикладная психология и психоанализ. – 1999. – № 1. – С. 10–11.
4. Назаретян А. П. Психология массового стихийного поведения: Краткий конспект курса // Прикладная психология. – 1999. – № 3. – С. 13, 14.
5. Петров С., Филатов Н. Проблемы безопасного поведения в толпе: (по материалам трагедии в Минске) // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 1999. – № 8. – С. 24.
6. Толпа – будущее человечества? / Е. И. Задорожная // Обсерватория культуры: журнал – обозрение. – 2004. – №1. – С. 6–10.
7. Чижевский А. Л. Земля в объятиях солнца. – М.: Мысль, 1995. – С. 642.
8. <http://www.echo.msk.ru/programs/life/44749/index.html>

Хазова Светлана Абдурахмановна*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, докторант Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, svetlana-hazova@yandex.ru, Кострома***ЮМОР КАК РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

Аннотация. В статье анализируется значение юмора для преодоления трудных жизненных ситуаций. Обсуждается роль различных стилей юмора в совладании. Показано, что юмор в целом выполняет ресурсную функцию, повышая эффективность совладающего поведения за счет изменения эмоционального состояния и переоценки ситуации.

Ключевые слова: совладающее поведение, ресурс, стили юмора.

Hazova Svetlana Abdurahmanovna*Candidate of pedagogical sciences, docent of social psychology department, a doctoral candidate of N. A. Nekrasov Kostroma State University, svetlana-hazova@yandex.ru, Kostroma***HUMOUR AS RESOURCE COPING-BEHAVIOUR**

Abstract. In article value of humour for overcoming of difficult reality situations is analyzed. The role of various styles of humour in coping is discussed. It is shown that the humour as a whole carries out resource function, raising efficiency coping behavior at the expense of change of an emotional condition and situation reevaluation.

Keywords: coping behavior, a resource, styles of humour

Изучение ресурсов личности в последнее время привлекает все большее внимание исследователей, рассматривающих ресурсы развития, творческой и профессионально-трудовой деятельности. Наличие ресурсов расширяет возможности человека, повышает его ценность в глазах окружающих, делает его более сильным, успешным, продуктивным, стойким. Именно поэтому исследователи, занимающиеся изучением совладающего поведения, также все чаще и чаще обращаются к изучению ресурсов личности.

Одним из существенных ресурсов в совладании с трудными ситуациями, выступает юмор.

Юмор – (от англ. Humor), особый вид комического, сочетающий насмешку и сочувствие, внешне комическую трактовку и внутреннюю причастность к тому, что представляется смешным, в некоторой мере даже оправдание объекта юмора (в отличие от сатиры или иронии).

Чувство юмора в разных теориях описывается по-разному, например, как:

1) познавательная способность (способность создавать, понимать, воспроизводить

и помнить шутки) (Feingold, Mazzella, 1993);

2) эстетический ответ (оценка юмора, удовольствие) (Ruch, Hehl, 1998);

3) обычное, обыденное поведение (тенденция смеяться часто, использовать шутки и развлекать других, смеяться над шутками окружающих) (Craik, Lampert, 1996; Martin, Lefcourt, 1984);

4) связанная с эмоцией черта характера (жизнерадостность) (Ruch, Kohler, 1998);

5) отношение к чему-либо (Svebak, 1996);

6) стратегия совладания или механизм защиты (тенденция к самоподдержке перед лицом стрессовой ситуации) (Martin, Lefcourt, 1986).

Р. Мартин выделяет четыре основных стиля юмора: 1) самоподдерживающий, «поощряющий себя» юмор: стремление поддерживать юмористический взгляд на мир, а также использование юмора как стратегии совладающего поведения; 2) агрессивный юмор: использование юмора для критики и манипулирования другими, утрирование отрицательных черт в человеке; 3) аффилиативный юмор: тенденция шутить в толерантной манере с целью повышения групповой сплоченности; 4) самоуничижительный юмор,

ориентированный на улучшение межличностных отношений за собственный счет. Автор рассматривает аффилиативный и самоподдерживающий виды юмора как адаптивные, а агрессивный и самоуничижительный как потенциально вредные (Мартин, 2009).

Юмор сопровождает все типы социальных взаимодействий, и хотя юмор, по мнению Р. Мартина, это форма игры, он выполняет множество «серьезных» социальных, когнитивных и эмоциональных функций, основными из которых являются улучшение отношений между людьми и снятие стресса через смех над угрожающими вещами (Мартин, 2009). Многие исследователи отмечают, что юмор позволяет концентрироваться на положительных сторонах жизни: человек, воспринимая мир через призму юмора, умеет найти ценное и значимое для себя в том, что скрывается за этими сложностями, неприятностями и стрессовыми ситуациями. Основываясь на игре несоответствий и множественных интерпретациях, юмор позволяет изменить взгляд на события, переоценить их с новой, менее угрожающей позиции, более эффективно подстраиваться под требования окружающей среды и расценивать вызовы и трудности как новые возможности, а не как угрозы и проблемы, тем самым открывая возможности творчески подходить к решению проблем, держаться открытого стиля общения (Dixon, 1980; Мартин, 2009).

Уже дети и подростки используют юмор для снятия напряжения, улучшения настроения, для борьбы с неуверенностью и стрессом. В юношеском возрасте юмор приобретает еще большее значение в повседневной жизни, он помогает передать свои чувства и отношения, оставляя возможность отказаться от своих слов, не потеряв при этом лица. Шутка и юмор используются для того, чтобы установить свою принадлежность к группе, в какой-то степени бросить вызов нормам, установленным в обществе, чтобы проявить интерес к теме секса (Sanford & Eder, 1984; Fine, 1981; Sacks, 1978).

У взрослых людей более молодого возраста юмор может быть более важен для выражения агрессии социально приемлемыми способами, установления отношений и проверки своего социального положения в группе равных, тогда как юмор у людей старшего возраста (особенно жен-

щин) может быть больше связан с совладанием со стрессом и поддержанием юмористического взгляда на жизнь (Мартин, 2009).

Эмпирические исследования и лабораторные эксперименты доказывают положительный эффект использования юмора:

- информация юмористического содержания снижает количество и интенсивность отрицательных эмоций и поведенческих индикаторов страдания (отведенный взгляд, гримасы, потирание рук) при поступлении стрессогенной видеoinформации о физических страданиях других людей (Lefcourt & Martin, 1986);

- информация юмористического содержания до воздействия стрессора служит когнитивным подготовительным стимулом, изменяя способ интерпретации последующих событий и ослабляя тревогу, то есть влияние юмора на тревогу когнитивно опосредствовано (Cann, Halt, & Calhoun, 1999).

- люди, более склонные использовать юмор для совладания со стрессом, чаще считают потенциально стрессовые ситуации стимулирующими, а не угрожающими, оценивают свои результаты и изменяют ожидания относительно эффективности своих действий в будущем в менее перфекционистской, более реалистической и более безопасной для себя манере (Kuiper et al, 1993);

- люди с развитым чувством юмора обычно оцениваются как более реалистические и гибкие; они способны к быстрым когнитивно-перцептивным изменениям точки зрения, их оценки угрозы от потенциально стрессовых ситуаций оказываются несколько ниже. Они склонны преодолевать стресс, используя разнообразные стратегии совладания и защитные механизмы, включающие когнитивное переструктурирование и управление эмоциями, а также дистанцируются от непосредственной угрозы и этим ослабляют часто парализующие чувства тревоги и беспомощности (O'Connell, 1976; Kuiper et al., 1993; Fry, 1995).

В квалификационном исследовании О. А. Ковалевой было показано, что самоподдерживающий и аффилиативный типы юмора снижают уровень профессионального стресса у руководителей и повышают профессиональную эффективность. В то же время агрессивный и самоуничижи-

тельный юмор положительно коррелируют с высоким эмоциональным выгоранием (Ковалева, 2009).

О ресурсном значении юмора свидетельствует исследование Хенман, основанное на интервью с более чем 60 американскими военнослужащими, которые были военнопленными во Вьетнаме. Несмотря на пребывание в плену в течение более 7 лет и продолжительную изоляцию, голодание, пытки и жару, эти люди продемонстрировали поразительный уровень адаптации. Когда их спрашивали о методах совладания, большинство участников исследования подчеркивало важность юмора для поддержания своей жизнеспособности. Они описывали юмор как способ вызвать положительные эмоции, поддержать групповую сплоченность и моральный дух и сопротивляться обстоятельствам. Отпуская шутки об охранниках и переносимых трудностях, военнопленные были способны почувствовать свое превосходство и непобедимость в ситуации, над которой они не имели никакого реального контроля (Henman, 2001).

Несмотря на то, что многие авторы делают вывод о полезности юмора в ситуациях профессионального стресса, тяжелой утраты, болезни (например, Sumners, 1988; van Wormer & Boes, 1997), эмпирические доказательства такого положительного влияния ограничены и несколько противоречивы. Так, исследование 528 врачей и медсестер в 20 больницах в Северной Италии, работающих с больными СПИДом и раком, показывает, что использование юмора как стратегии совладания может на самом деле иметь *отрицательные*, а не положительные последствия (Dorzi et al, 2003). Оказалось, что более высокий уровень использования юмора при совладании коррелирует с *более высоким* эмоциональным истощением и чувством деперсонализации. Подобные противоречивые данные о пользе юмора были получены в качественном исследовании, в котором у работников специальных служб брали интервью об их методах совладания со стрессом, связанным с уборкой трупов после крупных катастроф – крушений самолетов и взрывов (McCargoll, 1993). Хотя одни участники исследования рассматривали юмор как важное средство снятия напряжения, другие выражали сомнения в его уместности. Подобное

сомнение также было выражено в обзоре исследований, касающихся использования юмора для совладания у работников специальных служб (Morgan & Massam, 1997).

Вероятно, многообразие функций юмора и различные социальные и эмоциональные последствия не позволяют так чрезмерно упрощенно рассматривать юмор в целом как просто эффективный способ совладания. Вероятно также, что некоторые типы юмора могут быть эффективны для совладания в одних ситуациях, но менее эффективны в других, в то время как другие способы использования юмора фактически могут быть вредны для борьбы с определенными стрессорами. Например, очень агрессивный или мрачный «юмор висельника» необходим для выживания в почти безнадежной ситуации лагеря для военнопленных, но способствует появлению чувства цинизма, отчуждения и выгорания в стрессовой рабочей обстановке, где полезны другие, более конструктивные формы совладания. Кроме того, умеренно самоуничижительный и эксцентричный способы использования юмора могут укреплять моральный дух и сплоченность группы в условиях работы, но частое поддразнивание и розыгрыши могут ослабить моральный дух.

Некоторые исследования свидетельствуют о значимом влиянии на ослабление стресса самоутверждающего, агрессивного и самоуничижительного юмора, которые приносят временное облегчение, снижают действие отрицательных эмоций, смягчают воздействие стрессора. Это объясняет, почему эти потенциально «вредные», дезадаптивные в долгосрочной перспективе способы использования юмора сохраняются у некоторых людей в качестве привычных стилей совладания (Мартин, 2009).

Неоднозначность роли агрессивного юмора акцентируется в исследовании способов решения орудийных задач, осуществленном Коровкиным С. Ю. Автор отмечает, что юмор и агрессия часто встречаются вместе, при этом агрессивный юмор выполняет функцию «расшатывания запрещающих норм», а частота использования юмора положительно коррелирует с продуктивностью решения задач (Коровкин, 2010).

Разнообразие эмпирических данных, полученных другими авторами, и неоднозначность их интерпретации позволили нам про-

вести собственное исследование *роли юмора* в совладании с трудными жизненными ситуациями (повседневными стрессами), а также описать особенности его использования в разные возрастные периоды.

Эмпирическую базу исследования составили 3 группы испытуемых в количестве 70 человек. Первая группа испытуемых состояла из 30 человек в возрасте 19–26 лет (15 мужчин и 15 женщин). Вторая группа испытуемых составила 25 человек в возрасте 40–48 лет (10 мужчин и 15 женщин). Третья группа – 15 человек в возрасте 60–75 (6 мужчин и 9 женщин).

Представим *основные результаты* исследования.

Большинство испытуемых (от 60% в старшей до 80% в младшей возрастной группе) отмечают поддерживающую роль юмора и используют его для позитивного подкрепления своего эмоционального состояния. Они говорят о том, что юмор может приободрить (особенно это важно для пожилых людей), поднять настроение, помочь посмотреть на ситуацию по-другому и разрядить обстановку, сплотить людей, позволяет не погрузиться в депрессию, а также оправдать свои поступки и поступки других людей. Однако в старшей возрастной группе 20% (для сравнения – в младшей группе только 6%) говорят о том, что юмор в трудных жизненных ситуациях ничем помочь не может. Вероятно, это связано с тем фактом, что пожилые люди в силу изменений в когнитивной сфере хуже понимают и меньше продуцируют юмор.

Среди ситуаций, в которых используется юмор, респонденты называют финансовые трудности, нехватку денег на что-то, ссоры с близкими людьми (членами семьи, с друзьями, возлюбленными), отсутствие работы, одиночество, бытовые неурядицы, отношения между полами.

Анализ используемых юмористических фраз позволяет говорить о том, что их содержание в основном охватывает такие темы, как: человеческая глупость, работа и ее оплата, отношение женщин к мужчинам и к самим себе, отношение к жизни и ее несоответствиям, отношение к пагубным привычкам, отношение к возрасту. Все эти юмористические выражения помогают относиться ко многим недостаткам других и своим собственным с иронией, и помогают принимать

себя и жизнь вокруг такими, какие они есть.

Были выделены ситуации, которые специфичны для каждой возрастной группы. Так в группе 19–26 лет была выделена ситуация экзаменов и зачётов (26,7%). В группе 60–75 лет юмор позволяет поддерживать себя, не застревать на проблеме в ситуациях выхода на пенсию (40%) и ухудшения здоровья (33,3%). Для испытуемых 40–48 лет наиболее актуальным является использование юмора при возникновении проблем на работе (60%), носящих не очень крупный характер. Эти проблемы носят краткосрочный характер, не являются хроническими стрессорами.

Но и в ситуациях, имеющих «затяжное» течение, например, сложные отношения с мужем, смена школы, разрыв отношений, чтение «иронических детективов», просмотр комедийных фильмов, придумывание шуток «по поводу...» поднимают настроение, дают образец отношения к проблеме с юмором.

Многие испытуемые рассказывали, что наличие других людей в большей степени заставляет посмеяться над ситуацией, так как они хотят дать понять остальным, что ничего серьезного не произошло. Но в то же время, такое использование юмора в «угоду другим», позже помогает увидеть позитивные стороны, поменять свой взгляд на ситуацию.

Были названы следующие виды юмора, которые используются: анекдоты, подшучивание над собой, черный юмор, сарказм, передразнивание, подтрунивание над другими, пародия. При этом в младшей возрастной группе чаще подшучивают друг над другом, в старшей возрастной группе шутят по поводу ситуации. Оказалось, чем старше возраст у испытуемого, тем меньше вероятность использования юмора для того, чтобы унижить, высмеять других или управлять ими.

Таким образом, юмор обладает полезным эффектом, поскольку облегчает восприятие ситуации, помогает развеселиться, поднять настроение, переключиться на что-то другое, дает надежду на лучшее.

Были проанализированы взаимосвязи стратегий совладающего поведения (Опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004), и стилей юмора (Опросник Стилей Юмора – *Humor Scale Questionnaire* – HSQ Р. Марти-

на, 2003):

Самоподдерживающий стиль юмора положительно коррелирует с такими стратегиями как *самоконтроль* ($R=0.30$ при $p<0.01$); *поиск социальной поддержки* ($R=0.23$ при $p<0.004$); *принятие ответственности* ($R=0.33$ при $p<0.04$) *планирование решения проблемы* ($R=0.34$ при $p<0.003$); *положительная переоценка* ($R=0.38$ при $p<0.001$). *Самоподдерживающий* стиль юмора отрицательно коррелирует с *конфронтативным копингом* ($R=-0.35$ при $p<0.002$) и *дистанцированием* ($R=-0.25$ при $p<0.02$).

Аффилиативный стиль юмора связан со стратегией *принятие ответственности* ($R=0.38$ при $p<0.0008$).

Существует положительная связь между *агрессивным* стилем юмора и *конфронтативным копингом* ($R=0.49$ при $p<0.00001$) и отрицательная связь этого стиля юмора со стратегиями *самоконтроль* ($R=-0.49$ при $p<0.04$) и *принятие ответственности* ($R=-0.27$ при $p<0.02$).

Самоуничижительный стиль юмора коррелирует со стратегией *дистанцирование* ($R=0.24$ при $p<0.04$).

Напомним, что по идее Р. Мартина, самоподдерживающий и аффилиативный стили являются здоровыми и адаптивными. Данные корреляционного анализа также позволяют говорить об их позитивной роли в совладании: они способствуют тому, что человек принимает на себя ответственность за происходящее, признает свою роль в проблеме, готов предпринимать шаги, чтобы с ней справиться. Кроме того, самоподдерживающий юмор помогает поддерживать самоконтроль, при этом благодаря юмористической переоценке, ситуация становится менее напряженной и более управляемой, открывается возможность для контроля своих действий и эмоций. Самоподдерживающий стиль юмора, проявляющийся в склонности шутить над несоответствиями жизни, относиться ко всему, в том числе, бедственной ситуации с улыбкой, иронией, помогает людям планировать решение проблемы, обеспечивает позитивный взгляд на исход трудной ситуации и позволяет выстроить пути выхода из нее. Человек предпринимает усилия по созданию положительного смысла ситуации и концентрируется на росте собственной личности, прикладывает уси-

лия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержке других людей (стратегия *поиск социальной поддержки*). Такая поддержка может стать толчком к действиям, помогает увидеть положительное в ситуации и придает уверенность.

Важно, что люди, часто использующие самоподдерживающий стиль юмора, реже прибегают к конфронтации и дистанцированию от проблемы, проявляют доброжелательность и оптимизм, а не враждебность и агрессию. Им проще находить выход из ситуации, не нападая, а сотрудничая. Юмор помогает не отдалиться от ситуации, какой бы трудной она ни была, а наоборот быть более активными в решении проблемы.

Таким образом, люди используют самоподдерживающий и аффилиативный стили юмора в трудных жизненных ситуациях как механизмы урегулирования эмоций и как эффективные стили совладания.

Анализ полученных результатов позволяет нам говорить о том, что для людей, использующих агрессивный юмор, характерен выбор конфронтативного копинга, у них преобладает доминирование и враждебность в способах разрешения трудной ситуации. Мы уже обращались к исследованию С. Ю. Коровкина, в котором в ситуациях затруднений при решении задач юмор и агрессия «шли рука об руку», при этом агрессивный юмор помогал «перешагнуть» запреты и ограничения и посмотреть на задачу с иной точки зрения (Коровкин, 2010). Однако агрессивный юмор может быть направлен на унижение и высмеивание других, обвинение и перекладывание ответственности на окружающих, демонстрацию своей значимости. В сочетании со сниженным самоконтролем и неприятием ответственности, а также дистанцированием от ситуации, агрессивный стиль юмора вряд ли может играть позитивную роль и повышать эффективность поведения в трудных ситуациях.

Люди, использующие самоуничижительный юмор, не уверены в своих силах и возможностях сопротивляться обстоятельствам, поэтому дистанцируются от проблемы.

Таким образом, люди, использующие агрессивный или самоуничижительный стиль юмора, как правило, в трудных жизненных ситуациях прибегают либо к дистанцированию и избеганию проблем, либо

враждебности и агрессивному поведению.

В целом наше исследование позволяет говорить о юморе как ресурсе совладания в трудных ситуациях на основании двух групп эмпирических фактов:

1. Респонденты однозначно приписывали юмору позитивную роль, оценивая полезный эффект от его использования с точки зрения облегчения восприятия ситуации, оценки ее как менее травматичной, изменения своего и чужого эмоционального состояния на более позитивное; юмор позволяет надеяться на лучшее, акцентировать внимание на приобретении опыта и росте личности;

2. Люди, выбирающие аффилиативный и самоподдерживающий стили как относительно здоровые или адаптивные стили юмора больше ориентированы на необходимость решения проблемы и практическую реализацию своих планов. Люди же, выбирающие относительно нездоровые и потенциально вредные стили юмора – агрессивный и самоуничижительный, проявляют внутреннюю и внешнюю агрессию, фиксируются на переживаниях своей беспомощности, сосредотачиваются на собственных недостатках, обвиняют других, что, конечно, изменяет психоэмоциональное состояние на более стабильное и оптимальное, но не оказывает позитивного действия на эффективность поведения в стрессогенных ситуациях.

Библиографический список

1. Ковалева О. А. Стрессы у руководителей высшего и среднего звена и совладание с ними: Квалиф. работа. – Кострома, 2009.
2. Коровкин С. Ю. Специфика функциональных обобщений при решении орудийных задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010.
3. Мартин Р. Психология юмора. – СПб.: Питер, 2009.
4. Петрова Е. А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: дисс. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2008.
5. Санькова В.А. Юмор как ресурс совладающего поведения: квалиф. работа. – Кострома, 2010.
6. Хазова С. А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. – Кострома, 2010.
7. Henman L. D. Humor as a coping mechanism: Lesson from POWs. *Humor: International Journal of Houmor Research*. – 2001. – 14 (1). – P. 83–94.

8. Martin R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire // *Journal of Research in Personality*. – 2003. – № 37. – P. 48–75.

Сизикова Татьяна Эдуардовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», tat@ccru.ru, Новосибирск

Волошина Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», fppd.voloshina@ngs.ru, Новосибирск

РЕФЛЕКСИВНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают новое направление оказания психологической помощи – рефлексивное психологическое консультирование, где предметом является рефлексия, а методом – метод прогрессивной рефлексии. Данный вид психологического консультирования позволяет психологу-консультанту применять многие адекватные для решения проблемной ситуации клиента приемы, разработанные в рамках других направлений и творить неповторимую эффективную консультационную работу.

Ключевые слова: рефлексивное психологическое консультирование, рефлексия, виды рефлексии, метод прогрессивной рефлексии, самоопределение и саморазвитие.

Sizikova Tatyana Eduardovna

Candidate of psychological sciences, the docent of correctional pedagogy and psychology cathedra, FSBEI HPE «Novosibirsk state teacher training university», tat@ccru.ru, Novosibirsk

Voloshina Tatyana Victorovna

Candidate of psychological sciences, the docent of correctional pedagogy and psychology cathedra, FSBEI HPE «Novosibirsk state teacher training university», fppd.voloshina@ngs.ru, Novosibirsk

REFLEXIVE PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS NEW DIRECTION OF RENDERING PSYCHOLOGICAL HELP

Abstract. In this article the author is considering new direction of rendering psychological help, it is reflexive psychological counseling, its subject is reflection and its method is method of progressive reflection. This kind of psychological counseling allows counselor to apply a lot of sufficient devices for solving of customer's problem situation, which were worked out within the framework of another directions, and to create unique effective counseling work.

Keywords: reflexive psychological counseling, reflection, kinds of reflection, method of progressive reflection, self-determination, self-development.

Психологическое консультирование, получившее свое рождение в психотерапии, уже почти оформилось в самостоятельную дисциплину. В настоящее время существуют разногласия среди психологов, представителей различных психологических подходов, по проблемам психологического консультирования.

Целью данной статьи является выделение культурных и методологических ориентиров для анализа основных направлений в психо-

логическом консультировании, которые могут стать основой для разработки и описания каждым психологом своей обобщенной теории консультирования, а также представление авторского обобщенного подхода в психологическом консультировании – рефлексивное психологическое консультирование.

Первая задача, которую необходимо решить, это выделение границ психологического консультирования. Выделение границ по сути своей можно свести к определению

предмета определяемой области знания и практики консультирования, который непосредственно связан с целью осуществляемой деятельностью [5, с. 23].

На наш взгляд, наиболее простой способ выделение границ психологического консультирования – это проведение сравнительного анализа со смежной с ним областью – психотерапией.

Предметом взаимодействия в психологическом консультировании является поиск и разрешение проблем экзистенциального и других личностных кризисов, межличностных конфликтов, семейных затруднений, профессионального выбора клиента и др. [1, с. 27]. В психотерапии – систематическое лечебное воздействие на психику и через психику на организм больного. Цель взаимодействия в психологическом консультировании – определение проблемы, поиск и принятие решения ее разрешающее, развитие способностей решать проблемы самостоятельно. В психотерапии – постановка диагноза, проведение лечения невротических состояний, пограничных расстройств психогенной этиологии, психосоматических нарушений, реакций дезадаптации, кризисных состояний. Участниками взаимодействия при проведении психологического консультирования являются психолог и дееспособный клиент, отвечающий за решение своих проблем. При проведении психотерапии – психотерапевт и пациент, с выраженным нарушением дееспособности. В психологическом консультировании психолог и клиент должны занимать позиции «взрослый-взрослый», в рамках терминологии транзактного анализа, а во время психотерапии – «родитель-ребенок», «взрослый-взрослый». Методы в психологическом консультировании используются преимущественно вербальные, в психотерапии наряду с вербальными широко применяются невербальные методы. Чаще всего психологическое консультирование длится от нескольких минут до 3-х часов – одна встреча. Количество встреч от 1 до 5 встреч с интервалом от одного дня до 2–3 недель. Краткосрочная психотерапия длится 15–20 сессий по 1–2 часа. Долгосрочная психотерапия – до нескольких лет с перерывами между сессиями [3, с. 107].

Конечный идеальный результат психологического консультирования и психотерапии

одинаков для сравниваемых областей – разрешение проблемы, в некоторых случаях ремиссия, как у дееспособных, так и у недееспособных клиентов, удовлетворение запроса на психологическую или психотерапевтическую помощь.

Анализируя направления психологической помощи клиенту в виде психологического консультирования, мы обнаружили что так или иначе, во всех направлениях в большей или меньшей степени применяется рефлексирование проблемной ситуации и на основе рефлексии происходит поиск ее решения. Но ни в одном направлении сама рефлексия не является предметом, не подлежит рефлексированию, а так же клиент целенаправленно не развивает свои способности рефлексирования для расширения картины мира и конструктивности взаимодействия. Проблемная ситуация клиента подвергается рефлексированию первого уровня и главным во время консультации является найденное решение, все сводится к нему, а не к тому как это решение было найдено, какие способности потребовалось развить, и как это применить в повседневной жизни в широком спектре действий, и тем самым повысить свою жизненную эффективность. Это позволило нам, выделив общее во всех направлениях психологического консультирования – рефлексии, разработать и внедрить в практику один из видов психологического консультирования – рефлексивное психологическое консультирование в качестве самостоятельного вида оказания психологической помощи и коррекции.

Теоретической основой рефлексивного консультирования являются культурно-исторический и деятельностный подходы в психологии (разрабатываемые одними и теми же психологами в России начала XX века).

Предметом является осознание (рефлексия) клиента и психолога той психической реальности, которая актуализируется взаимодействием психолога и клиента. Эта психическая реальность ограничена готовностью клиента к решению проблемы, компетентностью психолога и проблемным полем клиента.

В предмет психологического консультирования – рефлексии психолога и клиента, мы вносим любой материал рефлексирования, относящийся к жизни клиента и жиз-

ни психолога, профессиональной работе и личностному росту – сознательное, бессознательное, поведение, реакции, личностные проявления; жизнь во времени – прошлое, настоящее, будущее и т.д. Такое консультирование приобрело характер не только осознания и изменения всех аспектов взаимодействия, но и обучения осознанию и принятию решений, что позволяет клиенту в дальнейшем решать свои проблемы самостоятельно.

Таким образом, целью рефлексивного консультирования является не личностный рост, как в гуманистическом подходе, а развитие рефлексивных способностей во время проживания психологом и клиентом совместно организованного ими взаимодействия [4, с. 225].

Личностные изменения это что-то вроде «побочного» результата в рефлексивном психологическом консультировании, они не могут не происходить при развитии рефлексивных способностей, об этом свидетельствуют многие экспериментальные исследования рефлексивных механизмов, процессов изменения мотивации, самооценки, ценностных ориентаций. Подобные изменения могут происходить и без рефлексии, например при внушении, гипнозе, подражании (копировании образца). Поэтому, когда личностный рост ставится во главу угла, то это вовсе не означает, что обязательно будут развиваться рефлексивные умения и навыки.

В гештальт-терапии менее всего применяются методы обучения рефлексированию и развития рефлексивных способностей клиента, но личностные изменения происходят, проблемы разрешаются. Рефлексивный механизм является основой методов гештальт-терапии, за счет этого и происходит личностный рост, но при этом клиент не обучается и не развивает свои рефлексивные способности в той мере, как если бы развитие рефлексии являлось бы одной из целей или предметом консультирования. Развитие рефлексии сложный процесс, в котором происходит и личностный рост, и решается проблема, и клиент становится способным решать свои проблемы сам. Поэтому мы считаем необходимым выделить рефлексивное консультирование как самостоятельный вид консультирования, качественно отличающийся от других видов.

Рефлексивное консультирование разрабатывается на теоретических основах гумани-

стической парадигмы, мета-онтологии деятельности, личностно-ориентированного и культурно-исторического подходов – личность развивается в деятельности, совершая поступок и осваивая новые свойства психической реальности посредством знака – единство личности, сознания, деятельности и мышления. Обозначая консультирование как рефлексивное, мы вносим в него идею его саморазвития как теоретического, так и практического, т.е. само консультирование (консультация) по определению содержит в себе рефлексивный механизм развития самого себя. Психолог во время консультации пребывает в творческом состоянии, научном поиске, разрабатывая новые теоретические положения, творя техники, приемы, методы, сохраняя уникальность случая и прорабатывая обобщения. По нашему мнению, рефлексивное консультирование более всего соответствует представлению гуманистической психотерапии и консультированию как «помощи людям в их оказании помощи самим себе» (М. Херберт).

Вторая задача – обозначение средств, методов, приемов рефлексивного психологического консультирования.

Для этого необходимо понять, что представляет собой проблемная ситуация. Проблемная ситуация возникает в ситуации конфликта, противоречия, апории (безвыходное положение, стесненные обстоятельства, трудность, безысходность). Сущность ее в разном направлении противоречивых тенденций, в необходимости и иллюзии невозможности выбора действия [2, с. 94]. В рамках рефлексивного психологического консультирования психолог и клиент создают множество форм фиксации проблемы, выбирая ту, с которой предполагают работать. Затем, проработав данную фиксацию, возвращаются к другим фиксациям и прорабатывают их. Возврат к фиксациям не несет в себе прежнего содержания проблемы, он происходит уже на новом уровне развития клиента после проработки им хотя бы одной из фиксаций, поэтому вся последующая работа с фиксациями – это новые видения проблемы, применение новых, освоенных умений и навыков клиента при работе с фиксациями. Так клиент обучается управляемой децентрации, вариативности мышления, многомерности видения жизненных ситуаций, и

в целом устройства мира, взаимодействий в нем. Формы фиксации проблемы зависят от уровня интеллектуального и личностного, эмоционального и рационального развития клиента и профессионализма, профессиональной направленности психолога – консультанта, его личностной зрелости и способности занимать разные позиции. Работу с фиксациями проблемы мы выделили как прием управляемой децентрации.

В рефлексивном консультировании именно инфантильность клиента является предметом рефлексивного анализа в консультировании, в отличие от других способов, перечисленных выше, которые направленно или опосредованно поддерживают инфантильное отношение клиента к окружающему миру и себе. Психолог помогает клиенту осознать, что именно он сам и только сам, способен решить свою проблему. И во время взаимодействия с психологом клиент находит новые объяснения своим переживаниям и действиям, более адекватно понимает других, обретает веру в собственные силы и начинает действовать по-другому, успешные подтверждения правильности действий приводят к окончательному принятию ответственности за себя, за свою жизнь. Человек изменяется, актуализируя свои резервные возможности. Раскрыть свой ресурс в процессе рефлексии – это и основная задача рефлексивного консультирования и способ, с помощью которого осуществляется взаимодействие между психологом и клиентом.

Прием управляемой децентрации и другие приемы, направленные на раскрытие ресурса клиентом входят в один, и на наш взгляд, единственный метод рефлексивного психологического консультирования – метод прогрессивной рефлексии, направленный на саморазвитие как клиента, так и психолога.

Дав название методу – «прогрессивная рефлексия», мы тем самым обозначили, что должна существовать и регрессивная рефлексия. По нашему мнению, регрессивная рефлексия существует и она лишена раскрытия ресурса клиентом, хотя децентрация ей присуща. Клиент, осуществляя регрессивную рефлексия как бы «ходит по кругу», эффективность его осознаний для решения проблемной ситуации, в целом сводится к нулю, а то вовсе может привести к разрушению личности без ее последующего собирания в

целостность и грозить переживанием суицидальных состояний и попыток [4, с. 2].

Метод – это определенная совокупность приемов. Приемы, входящие в метод прогрессивной рефлексии упорядочены по этапам рефлексивного консультирования, данная упорядоченность определяется целью данного метода и содержанием психической реальности, с которой этот метод работает. Цель данного метода заключается в развитии рефлексивных процессов, с помощью которых клиент овладевает децентрацией, выбором, поиском решения и принятием ответственности на себя за свою проблему, за ее решение. Мы выделили три этапа рефлексивного психологического консультирования:

1 этап – ретроспективная рефлексия – представление о проблеме, осмысление представления.

2 этап – интроспективная рефлексия – развертывание поисков решения, осмысление вариантов решения.

3 этап – проспективная рефлексия – построение программы действия, осмысление ее адекватности.

Метод прогрессивной рефлексии связан с усложнением материала рефлексии и изменением глубины понимания насущной реальности. Клиент в ходе каждого этапа овладевает личностной, деятельностной, понимающей и рефлексией над рефлексией (осознающей) видами рефлексии. В процессе работы разных видов рефлексии происходит расширение, углубление и накопления знаний, другими словами растет уровень новых знаний, умений, навыков. Старые знания уходят на задний план, а новых осознанных знаний становится все больше и больше. Переход от одного этапа консультирования к другому характеризуется изменением сознания, появлением новых смыслов, и значений вследствие чего человек начинает по-новому смотреть на жизненную ситуацию.

К приемам данного метода относятся: рефлексивное слушание (вопросы направленные на осознание, резюмирование, обратная связь, интерпретация), управляемая децентрация – фиксации проблемной ситуации в которой клиент должен осуществить свой выбор и принять на себя ответственность (поиск альтернатив, оценивание, децентрация, разговор на двух стульях, отчуждение и др.).

Процесс организации рефлексивного консультирования можно рассмотреть через призму двух плоскостей – предметной и рефлексивной (рефлексия над рефлексией). Мы выделили этапы работы с каждой составляющей.

Этапы работы с предметным содержанием:

- 1) фиксирование эмоциональных отношений к проблеме
- 2) фиксирование личностных и межличностных содержаний проблемы
- 3) фиксирование отработанных клиентом средств решения проблемы

Этапы работы с рефлексивным содержанием:

- 1) реконструкция и анализ причинно следственных связей
- 2) реконструкция и анализ эффективности средств решения проблемы
- 3) реконструкция актуальных состояний взаимодействия с психологом по решению проблемы
- 4) формирование содержания актуальных средств решения проблемы, анализ эффективности на основе прогностической рефлексии
- 5) рефлексия второго порядка (рефлексия средств рефлексирования), то, каким образом мы работали на предыдущих этапах
- 6) переход в новую предметную плоскость.

Этапы работы с новым предметным содержанием:

- 1) фиксация выбора и принятия решения.
- 2) моделирование реализации решения.

Метод прогрессивной рефлексии помогает клиенту выйти из инфантильной позиции и раскрывает его внутренние резервы в решении данной проблемы. Важной особенностью метода является научение клиента децентрации по средством чего клиент может выходить в другую позицию и через это овладеть позицией психолога по отношению к самому себе – сам задает себе вопросы и, отвечая на них, расширяет уровень своего осознания проблемы, что позволяет наиболее полно ее охватить. За счет этого, знание своей проблемы становятся не фрагментарными, а целостными.

Таким образом, результатом перехода от предметного к рефлексивному уровню является интеллектуальное новообразование в виде открываемых субъектом новых знаний

о проблеме и способах ее решения и личностные в виде изменения изначально занимаемой им позиции по отношению к своей проблеме.

Процесс самоопределения клиента во время консультации можно разделить на два этапа. Первый этап связан с восприятием проблемной ситуации и ситуации консультации как поглощенного ей человека. Видение субъекта представляет совокупность разрозненных моментов. Фрагментарная модель ситуации не позволяет определить место проблемной ситуации в жизни, осознать причины ее возникновения и возможные последствия, вписать ее в жизненный контекст. В рефлексивном анализе выстраивается модель реальности с большими ограничениями, без целостного представления ситуации. Большую роль играет ретроспективная рефлексия, способствующая воссозданию закрепленных в личностном опыте стереотипов восприятия и стереотипов мышления, которые обнаруживают себя, чаще всего, как неадекватные ситуации разрешения проблемной ситуации. На этом этапе субъект может занимать разные позиции, которые в большинстве случаев, не ведут к конструктивному самоопределению в ситуации. Мир представляется либо совокупностью обстоятельств, либо человек воспринимает себя в качестве единственной причины сложившейся ситуации. Фрагментарное видение ситуации определяет неадекватные действия и неадекватную самооценку субъекта.

Применение метода прогрессивной рефлексии, направленно на расширение рефлексивного охвата ситуации и собственного места в ней, позволяет перейти на второй этап самоопределения. На этом этапе, с помощью рефлексивного анализа, рефлексивного понимания, рассмотрение ситуации выводится в более широкий контекст, что и является более продуктивным для самоопределения субъекта, т.к. объектами рефлексии являются сама ситуация в ее широких рамках восприятия и определенное место человека в ней.

Интроективная и проспективная формы рефлексии выполняют функцию соотношения (согласования) идеального будущего и модели реальной жизни. В результате сопоставления двух планов разрабатываются пути коррекции, изменения ситуации, что является показателем продуктивной работы

человека в ситуации самоопределения. Переходы с первого этапа на второй и обратно связаны с освоением новой точки зрения на ситуацию, расширением ее видения, обогащением новыми параметрами, овладением новыми техниками и способами. Развитие рефлексивных способностей субъекта в процессе самоопределения связано с научением произвольно изменять позицию по отношению к ситуации с тем, чтобы создать более полное представление о ней.

Результатом работы данного метода является: решение проблемы клиента и овладение клиентом приемами рефлексии.

Таким образом, рефлексивное консультирование, направлено на развитие рефлексивного сознания посредством чего, клиент овладевает способностью вставать над проблемной ситуацией, над собой, над другими. Это достигается при использовании психологом в процессе психологического консультирования метода прогрессивной рефлексии с помощью которого у клиента расширяется область осознаваемого, изменяется картина мира, меняется привычное видение жизненных ситуаций.

Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. Теория и опыт. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. *Блазер А. и др.* Проблемно-ориентированная психотерапия / пер. с нем. – М.: Независимая фирма Класс, 1998. – 320 с.
3. *Гулдинг М. М., Гулдинг Р. Л.* Психотерапия нового решения. Теория и практика. – М.: Независимая фирма Класс 1997. – 288 с.
4. *Сизикова Т. Э.* Рефлексивное психологическое консультирование // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума «Рефлексивные процессы и управление» 18 – 19 октября 2011 г., Москва. – М.: Когито-центр, 2011. – С. 224–226.
5. *Стюарт В.* Работа с образами и символами в психологическом консультировании. – М.: Независимая фирма Класс, 2003. – 384 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3/5+316.3/5+159.922.7

Синенко Василий Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, rector@nipkipro.ru, Новосибирск

ВЕДУЩИЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье уделено внимание потенциальной и скрытой одаренности, основным путям выявления одаренности, проблемам взаимоотношения одаренных детей с коллективом учащихся и учителями. Раскрыты пять уровней интеллектуально одаренных детей.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность; потенциальная одаренность; скрытая одаренность; олимпиадное движение; уровни одаренности.

Sinenko Vasili Yakovlevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Rector of Novosibirsk Institute of Professional Skills, rector@nipkipro.ru, Novosibirsk

LEADING PROBLEMS OF WORK WITH INTELLECTUALLY EXCEPTIONAL CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the potential inner capability of gifted children, to the elicitation of the genius, to the relationships with teachers. Five levels of intellectually-gifted children are introduced in the article.

Keywords: intellectual capability, potential capability, inner capability, contest, levels of capability.

Усиление внимания работе с одарёнными детьми в нынешних условиях, когда инновационные процессы во всех ведущих сферах жизни людей являются определяющими, вполне объяснимо и весьма актуально [1; 2; 4].

Однако, остаются неразрешёнными ключевые проблемы по работе с одарёнными детьми. Эти проблемы выступают в качестве ведущих направлений в работе с детьми, проявляющими особые качества в интеллектуальной деятельности.

До сих пор не уточнены понятия «одарённость», «одарённый ребёнок», «талантливый ребёнок» и т.д. Нет единых подходов к различению одарённости детей по виду их деятельности (интеллектуальная одарённость, одарённость в искусстве, в спорте, в техническом творчестве и т.д.). Серьёзной проблемой являются динамические аспекты перехода одарённых детей в группу «среднестатистических», важно знать скорость

«угасания одарённости». Потенциальная и скрытая одарённости являются тем серьёзным «запасным» вариантом дополнительных к уже известной группе продвинутых детей (одарённых, талантливых и т.д.), который необходимо выявить, изучить, определить содержание работы с ним. По нашему мнению, одарённость часто бывает скрытой, а по объёму значительно превосходит известную группу одарённых детей, как подводная часть айсберга надводную. Являясь не выявленной и случайно не проявившись, эта явно не видимая часть одарённости (именно, как подводная часть айсберга) гаснет так и не раскрывшись. Выявление одарённости у детей, система работы с ними является на сегодняшний день самой актуальной проблемой. Создание различных нестандартных ситуаций в разнообразных видах деятельности детей, перевод детей на индивидуальное обучение, обеспечение проектных подходов

к овладению детьми ранее ими неизведанного, нацеленность на будущую профессию и т.д. в комплексе помогут выявить интеллектуально одарённых детей и обеспечить эффективную с ними работу. Немаловажной проблемой является современное олимпиадное движение. К сожалению, нередко оно является почти единственной массовой формой работы с одарёнными детьми и далеко не всегда формирует у детей положительные мотивы к познавательной-исследовательской деятельности. Вызывают тревогу взаимоотношения одарённых детей с коллективом учащихся и, даже, учителями. С другой стороны, уровень уверенности одарённых детей, нередко переходящий в самоуверенность может существенно отрицательно повлиять на их дальнейшее развитие. Примеров тому немало.

Всегда актуальной будет проблема подготовки педагогических кадров для работы с одарёнными детьми. К сожалению, современное образование в громадной мере несёт в себе «печать» работы со среднестатистическим ребёнком. Да и генезис самого урока, его доминирующая традиционная пятиэлементная структура (оргмомент → опрос → объяснение нового → закрепление → домашнее задание) в полной мере содействует уравниванию детей, сведению их к «среднестатистическим». Так удобно работать учителю. А ведь нет необходимости доказывать то обстоятельство, что по-настоящему заметить (выявить) одарённость у ребёнка, а уж тем более развивать её, создать адекватные условия учебно-познавательного проживания одарённого ребёнка может соответствующего профессионального уровня учитель. Другими слова – одарённый учитель.

Перечень указанных проблем по работе с одарёнными детьми не является исчерпывающим. Нами была предпринята попытка указать на те проблемы, которые «лежат на поверхности». Не вызывает сомнений и то, что при решении указанных выше проблем появятся новые.

Однако, есть смысл остановиться ещё на одной проблеме. Эта проблема связана с фиксацией уровня одарённости ребёнка.

Наша позиция основана на том, что тот или иной зафиксированный уровень одарённости ребёнка является динамическим аспектом, зависящим от многих факторов

(психологического состояния ребёнка, его соматического здоровья, окружающей среды и т.д.). Другими словами, мы не являемся сторонниками строгого «припечатывания» уровня, который ребёнок демонстрирует в данное время, к его личности навсегда или даже на длительный период времени. Мониторинг необходим постоянный, но оптимальным будет мониторинг через конкретную учебно-познавательную, исследовательскую деятельность ребёнка [3]. Мы остановимся на критериях уровней интеллектуальной одарённости, хотя в определённой мере они могут адаптироваться и на другие виды одарённостей (в области спорта, искусства и т.д.).

Первый уровень одарённости учащихся. Учащийся свободно владеет рекомендуемыми обобщёнными действиями по выполнению учебных заданий. Успешно, без затруднений выполняет все традиционные программные задания. Инициативы для получения заданий повышенного уровня не проявляет. Проявления интереса к непрограммному содержанию учебных предметных курсов не замечено даже когда это иницируется учителем (родителями). В 20% случаев получает положительный результат при выполнении заданий нетрадиционного (олимпиадного) характера. Личные, собственные подходы к решению проблем наблюдаются редко.

Второй уровень одарённости учащихся. Учащийся всегда успешен при выполнении традиционных программных заданий, при этом нередко проявляется желание выполнять задания повышенной трудности.

При выполнении нетрадиционных заданий (олимпиадного характера) приходит к положительному результату в 50% случаев.

При решении тех или иных проблем в основном используются известные алгоритмы действий, хотя в редких случаях проявляются собственные подходы.

К непрограммному содержанию учебных предметных курсов проявляет интерес в том случае, если это иницируется учителем (родителями). По рекомендации учителя может участвовать на школьных научно-практических конференциях.

Третий уровень одарённости учащихся. Учащийся постоянно проявляет желание выполнять практические задания повышенной трудности, а практические задания

программного уровня даются ему легко, не вызывая трудностей и вследствие этого интереса для него не представляют. Вместе с тем, овладение теоретическим содержанием предмета в рамках стандарта осуществляется без опережения и без углубления.

При выполнении нетрадиционных практических заданий к успешному результату приходит в 80% случаев. Наряду с известными алгоритмами действий, почти в 30% случаев использует собственные подходы к успешному решению проблем.

Интерес к непрограммному материалу проявляется не только по инициативе учителей (родителей), но и в такой же мере по собственной инициативе. В исследованиях учащегося проявляются элементы проектной деятельности и самостоятельной систематизации материала, что позволяет с успехом выступать на школьных и районных научно-практических конференциях.

Четвёртый уровень одарённости учащихся. Программный теоретический материал учащийся усваивает с некоторым опережением, углубляя и расширяя его.

Нетрадиционные практические задания (олимпиадного характера) учащийся выполняет почти в 95% случаев, используя при этом не менее, чем в половине случаев собственные подходы к успешному решению проблем.

Интерес к непрограммному материалу, в основном, проявляет по собственной инициативе.

Владея проектной деятельностью, с удовольствием занимается исследованием наиболее сложных проблем на основе школьных учебных предметов, получает интересные результаты, является активным участником научно-практических конференций учащегося регионального (областного, краевого) характера.

Пятый уровень одарённости учащихся. Учащийся легко осваивает программу вузовского уровня в рамках магистратуры, имея потенциальные возможности досрочного завершения вузовского образования. Содержание школьной программы для него является следствием программ высшей школы.

При выполнении заданий олимпиадного характера к положительному результату приходит практически всегда.

Проводит научные исследования на диссертационном уровне, представляющими объективную новизну.

Участвует не только в работе общегосударственных школьных научно-практических конференций, но и конференций вузовских и межвузовских.

Основное назначение рассмотренных уровней интеллектуальной одарённости – видеть состояние и перспективу её развития у данного ребёнка, подростка. В этом случае опасными являются риски, связанные с немедленной реакцией чиновников от образования и учителей в форме организации «соревнования», всевозможной отчетности по количеству детей того или иного уровня одарённости (чего делать вообще нельзя). Ведь сам феномен одарённости детей является весьма индивидуальным и хрупким явлением, требующим к себе со стороны педагогов грамотного, этически всесторонне продуманного, терпеливого отношения.

Библиографический список

1. Савенков А. Творчески одарённые дети: выявление и развитие // Учитель в школе. – 2008. – № 1. – С. 103–106.
2. Синенко В. Я. Детская одарённость в условиях современного образования // Сибирский учитель. – 2009. – № 6. – С. 5–6.
3. Синенко В. Я. Методологические применения современных технологий в учебно-познавательной деятельности учащихся: монография. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010. – 164 с.
4. Юркевич В. С. Одарённый ребёнок: Иллюзии и реальность. – М: Изд-во «Просвещение», 2000. – 136 с.

Жафьяров Акрям Жафьярович*Доктор физико-математических наук, профессор, член-корр. РАО, заведующий кафедрой геометрии и MOM ИФМИЭО ФГБОУ ВПО НГПУ, kafgimom@yandex.ru, Новосибирск***КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ,
ОДАРЕННЫХ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ**

Аннотация. В статье рассмотрены: модели развития ведущих стран; принципы организации системы образования этих стран; различия в интерпретациях понятия компетенция, приведены модели развития детей, одаренных в области математики.

Ключевые слова: вектор развития ведущих стран, система образования, компетентностный подход, модели развития одаренных детей, математика.

Zhafyarov Akryan Zhafyarovich*Doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAS, Head of the Geometry and the Math Training Technique Department of the Physical-Mathematical and Information-Economic Education Institute of FSBEU NSPU, kafgimom@yandex.ru, Novosibirsk***COMPETENTIAL MODELS OF CHILDREN'S DEVELOPMENT,
GIFTED IN MATHS**

Annotation. The article represents: models of leading countries' development, principles of educational system organization of this countries, different interpretations of "competence", models of children's development gifted in Maths.

Key words: way of leading countries' development, educational system, competential approach, models of gifted children development, Mathematics

В предвыборных семи статьях Президента страны В. В. Путина изложена очень серьезная всеобъемлющая Программа развития Российской Федерации на ближайшие десятилетия. Она охватывает все основные виды деятельности государства и народа, требует напряженного труда, в том числе и интеллектуального, для выхода на передовые мировые рубежи в политической, экономической, социальной и других сферах деятельности Человечества.

Реализация названных программ не может быть осуществлена без кадров высшей квалификации. Источником подготовки таких кадров являются одаренные дети. Об этом и раньше говорили президенты В. В. Путин и Д. А. Медведев, поэтому работа с одаренными детьми возведена в ранг государственной политики.

Трудности, связанные с реализацией Программы развития РФ, можно разделить на два вида: первое – задачи, поставленные Программой, обширны; второе – во многих сферах деятельности Россия существенно

отстает от развитых стран. Чтобы не быть голословным приведем три примера.

Пример 1. На заводе РЕНО 100 операторов на станках-автоматах, созданных на основе современных наукоемких технологий (НЕТ), производят больше машин и лучшего качества, чем 20 тыс. рабочих на заводе по производству «Жигулей».

Пример 2. В 2011 г. прошел съезд автомобилестроителей. На этом съезде всенародно было заявлено, что производительность труда по выпуску легковых автомобилей у нас в 20 раз ниже, чем в развитых странах.

Пример 3. США производят 20 % объема МВП – мирового валового продукта, а Россия – 2 %.

Напрашивается очевидный вопрос: что лежит в основе нашего отставания от прогрессивных развитых стран?

Анализ этой очень сложной ситуации и опыта развития указанных стран показывает (рис. 1):

1) вектор развития DF этих стран построен на триаде – согласованном взаимодействии A – экономики (рынка), B – системы образо-

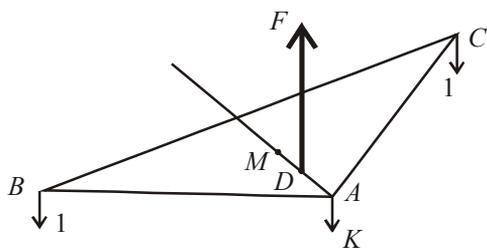


Рис. 1

вания и C – науки, причем с учетом значимости (веса) этих точек. Иначе говоря, точка A – экономическая, политическая, социальная деятельность доминирует над остальными, т. е. B – система образования и C – наука – в некотором смысле соподчинены главному – экономической и социальной деятельности страны (см. рис. 1, $k > 1$, M – точка пересечения медиан);

2) система образования построена на компетентностной основе, причем успешный выпускник вуза должен:

- а) владеть современными знаниями в объеме принятых стандартов и уметь их применять для решения теоретических и практических проблем;
- б) быть исследователем;
- в) быть разработчиком новой продукции, пользующейся спросом на рынке;
- г) быть менеджером, в частности реализатором своей продукции (см. рис. 2).

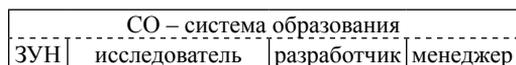


Рис. 2

В нашей стране в последнее время уделяется серьезное внимание компетентностному подходу в системе образования (перенимаем опыт развитых стран). Сказанное основано на следующих аспектах.

1. Государство считает компетентностный подход (КП) методологией модернизации всей системы образования.
2. Стандарты третьего поколения ФГОС ВПО для бакалавров и магистров требуют внедрения КП в учебный процесс.
3. Аспиранты и докторанты психолого-педагогического направления также должны строить свои исследования на компетентностной основе.
4. Система образования, построенная на компетентностной основе, является более

гуманной, чем ЗУНовская.

Действительно, в ЗУНовской системе такие параметры, как знания, умения и навыки, безусловно, оцениваются положительно. Но только ЗУНовец, то есть тот, кто «остановился», не продолжает процесс совершенствования и обновления своего образования, – претендент на переход в категорию бомжа.

Последнее является весьма негативным явлением, т. к. ежегодно умирают 1 млн бомжей. Кроме того, люди, попавшие в категорию бомжа, живут не более 5 лет.

Причин увеличения численности бомжей несколько. *Первая* – субъективная, является следствием ЗУНовской системы. Названная система образования не формирует личность, стремления к инновациям и творчеству, непрерывному самообразованию и самоусовершенствованию.

Вторая причина (объективная, не зависящая от конкретной личности) связана с увеличением скорости удвоения результатов научной деятельности человечества. Период времени T , в течение которого удваиваются результаты НИР, является переменной величиной. Он был велик, когда указанная скорость была незначительной. В конце XX в. этот период равнялся примерно 10 годам.

XXI в. называют «бешеным» по той причине, что период T стал очень маленьким: например, период удвоения результатов по информатике составляет 1,5 года; по нанотехнологиям – 3–4 года и т. д.

Уменьшение периода удвоения результатов НИР порождает увеличение числа принципиально новых НЕТ – наукоемких технологий.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующий вывод: философия образования в развитых странах дает правильное направление развития экономики, науки и системы образования. За основу взят рынок – экономика, все остальное сопутствует этому. В России за основу, по крайней мере, в системе образования и науки, взят формальный показатель – процент: процент аспирантов, оканчивающих аспирантуру с защитой; процент преподавателей с учеными степенями и званиями в вузах; процент статей, опубликованных в специальных, зачастую вызывающих сомнение, журналах и т. д.

Есть *спрос на процент, по основному закону экономической науки, будет и предло-*

жение, что и делается в действительности в нашей стране.

К чему привела примитивная процентомания? Снова обратимся к примерам.

Пример 1. «... Наши лучшие университеты находятся во второй, третьей сотнях мирового рейтинга» [1].

Пример 2. Система школьного образования Советского Союза была в первой пятерке систем образования развитых стран, теперь она занимает 54–58 места, хотя число кандидатов и докторов педагогических наук увеличилось в 20 раз.

Отсюда следует, что формальный показатель – процент без соответствующего содержания не только не помогает, а мешает прогрессу.

Выводы: 1) необходимо переосмыслить философию образования, поскольку она является одним из ключевых направлений развития всего прогрессивного, в частности системы образования и, как следствие, экономики и благосостояния народа; 2) построить систему образования на компетентностном подходе и основанную на согласованном взаимодействии с наукой и рынком (экономикой).

Компетентностный подход в образовании основан на важных понятиях «компетенция» и «компетентность».

Большая путаница в философской интерпретации определения понятия «компетенция» существенно затрудняет его использование. Многочисленные трактовки понятия не выдерживают критики. Приведем наиболее распространенные определения отечественных исследователей.

1. Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающих степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области (ФГОС ВПО третьего поколения). Из этого определения следует, что компетенция – свойство личности. Ложное утверждение, обоснование приведено ниже.

2. Компетенции – это интегрированные характеристики качеств личности, позволя-

ющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями (*И. А. Зимняя*). То же самое замечание.

3. Компетенции – это интегральные надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения (*В. И. Звонников*). То же самое замечание.

Как доказать неправильность приведенных трактовок? Пусть нет у человека способности выполнять некоторые действия, то есть компетенцию, тогда эта компетенция не существует. Это абсурдно. Пусть искомой компетенцией является ОЧК-1 – соблюдение законов природы. Если не соблюдать ОЧК-1, то человечество придет к самоуничтожению. Вспомним «ядерную войну». Человечество ушло от широкомасштабного применения термоядерных видов вооружения, то есть человечество в лице главных фигур ведущих стран, оказалось компетентным в соблюдении законов природы.

4. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним (*В. В. Краевский, А. В. Хуторской*) [3].

Из этого определения следует: если нет у человека некоторого качества, то нет и компетенции. Странная философская интерпретация!

Таким образом, из вышеприведенных определений понятия «компетенция» следует, что компетенция – это свойство личности. Но легко привести существенные контрпримеры, опровергающие это толкование.

Пример 1. Из 7 млрд населения Земли более половины не знают что такое ИКТ – информационно-коммуникационные технологии, благодаря которым существенно возросла скорость удвоения научных результатов. Согласно приведенным выше определениям компетенция – это свойство личности, а 3,5 млрд людей не имеют представления об ИКТ, следовательно, нет и компетенции – деятельности человечества в области ИКТ.

Пример 2 об использовании лазерного оружия, размещенного в космосе. Недавно

Правительством назначен главнокомандующий воздушно-космическими вооруженными силами обороны (опубликовано в газете «Российская газета» 2011 г.). Поскольку более 3,5 млрд людей не знают, что это такое, то компетенция – использование космического лазерного оружия – не существует, а правительство назначило командующего над не существующим объектом.

Таких контрпримеров – большое количество. Все они основаны на том, что компетенция – это не свойство личности. Автор предлагает следующее определение компетенции.

5. *Компетенция* в данной области деятельности Человечества – это всего лишь название вида деятельности. *Ее сущностью* является то, что *Человечество должно быть* готово решать относительно конкретные проблемы данной области деятельности (А. Ж. Жафяров).

Из этого определения следует, что компетенция – это *свойство всего человечества*, относится ко всему человечеству.

Компетентностью индивидуума в данной области деятельности человечества назовем уровень владения им соответствующей компетенцией.

Из этого определения следует, что *компетентность* – это *свойство конкретного человека*, она относится только к личности [2].

Понятие компетентности можно определить и относительно учреждений, диссертационных советов и т. д.

Соответствующим органом в какой-нибудь форме даются определенные полномочия конкретному учреждению или ответственному лицу, то есть осуществление определенных видов деятельности – компетенций. Уровень владения этими компетенциями и характеризует компетентность конкретного учреждения, диссертационного совета и т. д. в указанных видах деятельности (компетенциях).

Существенный вклад в путаницу понятий «компетенция» и «компетентность» вносит книга «Новый словарь иностранных слов и выражений» [4].

В нем даются две трактовки понятию «компетенция»: 1) круг полномочий, предоставляемых законом, уставом или иным актом конкретному органу и должностному лицу; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом.

Вторая трактовка – это определение компетентности. В этом же словаре вторая трактовка отнесена и к понятию «компетентность». Эти странности создают большие помехи в понимании и использовании этих понятий, способствуют возникновению противоречий теории компетентностного подхода в образовательной системе России.

В последние годы опубликовано очень много отечественных и зарубежных работ, посвященных построению системы образования на компетентностной основе. Это обусловлено, прежде всего, тем что существенных успехов во внедрении наукоемких технологий достигли те страны (США, Великобритания, Германия, Франция, Канада и т.д.), которых внедряют в систему образования компетентностный подход.

Да, действительно, работ, посвященных построению системы образования очень много. Но много не значит хорошо. Из приведенных выше ложных интерпретаций ключевого понятия – компетенция – следует, что в педагогической науке вольготно уживаются противоречия.

Противоречивая наука не может быть полезной для развития системы образования и следовательно и науки, и экономики. Доказательство следует из теоремы знаменитого математика Гегеля о том, что в противоречивой системе аксиом любую теорему можно доказать как истинную.

Отсюда следует, что если не ликвидировать противоречия в теории компетентностного подхода, то педагогическая наука будет засорена мусором. Такая наука приносит только вред. В итоге полезная теория о компетентностном подходе будет выброшена. Россия совершит феербаховскую ошибку: вместе с грязной водой выбросит и ребенка.

Этого нельзя допустить, лучше всего ликвидировать противоречия, связанные с ложной интерпретацией понятия компетенция. Автор сделал такую попытку, указывая на ошибки некоторых авторов и предлагая свое определение компетенции. Реализация такой деятельности важна как с точки зрения обеспечения чистоты очень важной для всех граждан педагогической науки, так и внедрения этики в науку в целом на основании названной теоремы Гегеля.

В решении подготовки качественных кадров школа играет очень важную роль.

Школьная система образования должна обеспечивать решение следующих задач:

- 1) выявить максимально объективно и тщательно «кто есть кто», т.е. по Канту «вещь в себе сделать вещью для себя»;
- 2) наилучшим образом развивать природные склонности и способности учащихся, сформировать творческую личность;
- 3) сохранить их физическое и психическое здоровье;
- 4) воспитать в духе патриотизма и признания общечеловеческих ценностей;
- 5) социально защитить ученика, дав ему возможность получить более высокое образование, а затем на этой базе и достойную профессию.

Эти задачи носят философско-методологический характер, поэтому они не понятны

и не затрагивают ученика. Перед учащимися должны быть поставлены созвучные им цели. *Ближайшая цель* – успешная сдача ЕГЭ по математике и подготовка фундаментальной базы, которая способствовала бы успешной учебе в вузе, причем по специальности, соответствующей его склонностям, способностям и интересам.

Стратегическая цель – развитие индивидуальных способностей, формирование компетентной и творческой личности. Ниже приведена модель развития личности (рис. 3) в процессе изучения школьного курса математики, реализация которой будет способствовать достижению указанных выше целей.

Особо отметим, что в этой модели экспертом выступает сама жизнь. Этапы экспертизы: успешность сдачи ЕГЭ по математике,

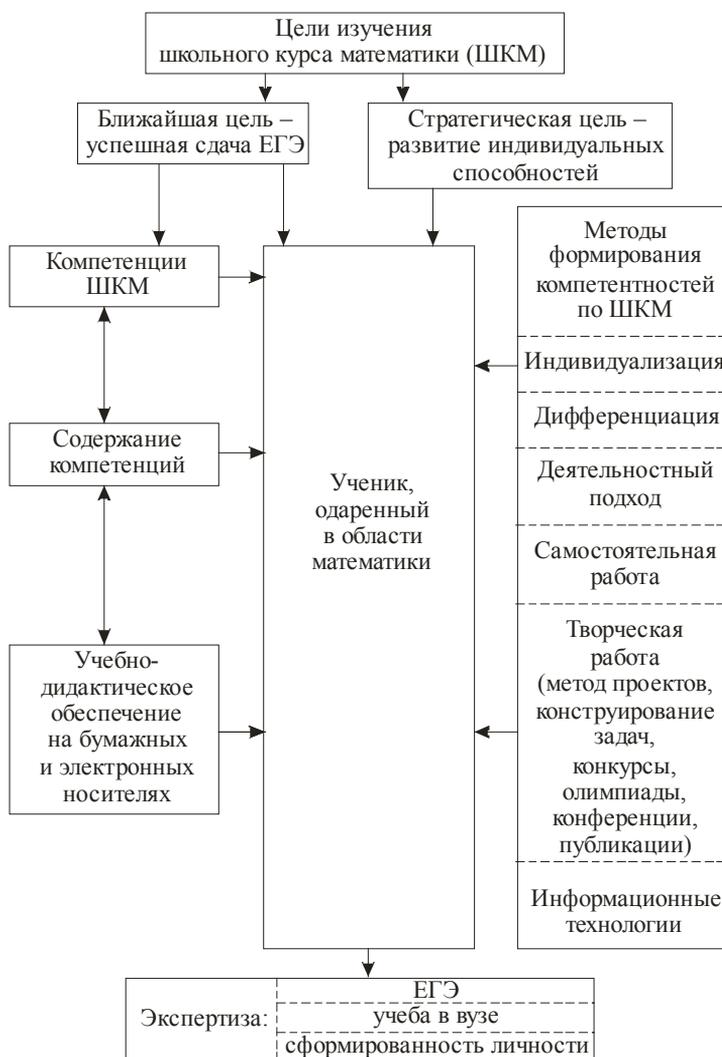


Рис. 3. Развитие личности в процессе изучения школьного курса математики

успешность учебы в вузе и, наконец, сформированность личности.

Главная цель школы, родителей и общества в целом – это сформировать личность, культуру, в частности математическую культуру. Этот процесс является трудным и длительным по времени. Формирование математической культуры надо начинать с формирования математической компетентности ученика в объеме принятых стандартов по школьному курсу математики. Дадим соответствующее определение.

Будем говорить, что ученик компетентен по школьному курсу математики, если у него

сформировано:

- 1) мотивационно-ценностное отношение к изучению ШКМ;
- 2) современные знания в объеме принятых стандартов;
- 3) умение применять эти знания для решения теоретических и практических задач;
- 4) стремление к самостоятельности, ответственности, инновационной и творческой деятельности;
- 5) нацеленность на продолжение образования, совершенствования и самоусовершенствования своих знаний, умений и личностных качеств.

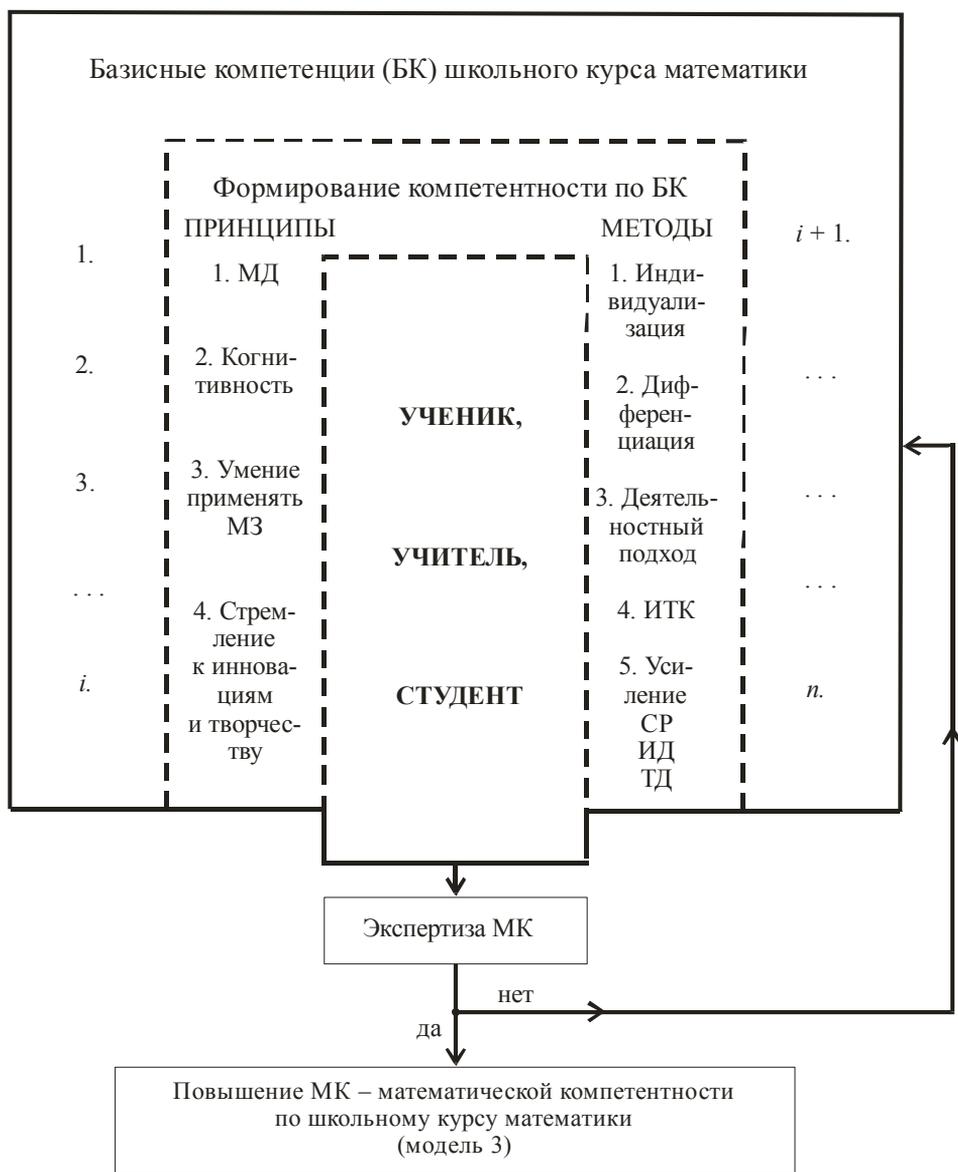


Рис. 4. Глобальная модель формирования компетентности

Первым шагом достижения МК – математической компетентности является усвоение БК – базисных компетенций школьного курса математики.

Отметим принципы (требования), на которых основано построение БК – базисных компетенций ШКМ и формирование компетентности по БК:

1. М–Д – число базисных компетенций школьного курса математики должно быть минимальным, но вместе с тем достаточным для изучения ШКМ на современном уровне;

2. По каждой БК предлагается автором следующий алгоритм изучения:

а) теория (определения понятий, их свой-

ства и элементарные поясняющие примеры, т. о. обеспечение когнитивности);

б) демонстрационные примеры (максимально широкий набор типовых задач с решениями – это реализация старого определения образования «...по образу и подобию»; обучающий аспект – «учить мыслям»);

в) задачи для самостоятельного решения (цель – формирование самостоятельности, ответственности и стремления к инновационной деятельности; один из аспектов реализации компетентностного подхода – «учить мыслить» (*И. Кант*));

г) творческие задания (проектный подход, необходимый для формирования стрем-

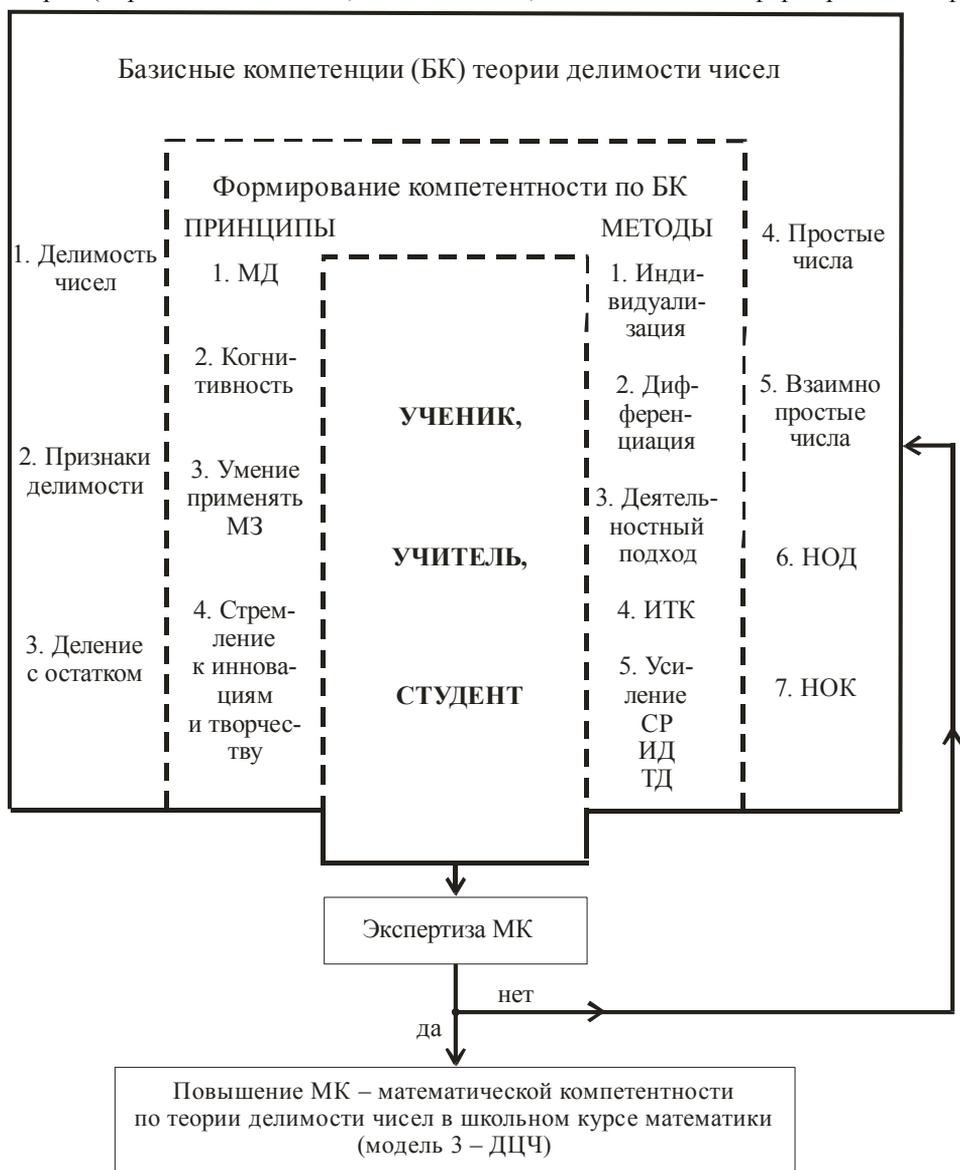


Рис. 5.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

| Практика | | Создание «среды» формирования компетентности по школьному курсу математики (ШКМ) | | | | | | |
|--|---------------------|--|---|---|---|---|-----|----------|
| | | Б К Ш К М | | | | | | |
| Деятельность | Темы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ... | <i>n</i> |
| Решение задач (стандартных и не стандартных) | Делимость чисел | 1 | | | | | | |
| | $n = 1$ | 2 | | | | | | |
| | $n = 2$ | 3 | | | | | | |
| | $n \geq 3$ | 4 | | | | | | |
| | $\sqrt{\quad}$ | 5 | | | | | | |
| | a^x $\log_a x$ | 6 | | | | | | |
| | \div \ddots | 7 | | | | | | |
| | тригонометрия | 8 | | | | | | |
| | геометрия | 9 | | | | | | |

Рис. 6. Формирование математической компетентности учащихся в процессе изучения школьного курса математики

| Практика | | Создание «среды» формирования компетентности по ДЦЧ | | | | | | |
|--|------------------|---|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------|-----|-----|
| | | Б К Д Ц Ч | | | | | | |
| Деятельность | Темы | Делимость чисел | Признаки делимости | Деление с остатком | Простые и составные числа | Взаимно простые числа | НОД | НОК |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Решение задач (стандартных и не стандартных) | Делимость чисел | 1 | | | | | | |
| | $n = 1$ | 2 | | | | | | |
| | $n = 2$ | 3 | | | | | | |
| | $n \geq 3$ | 4 | | | | | | |
| | $\sqrt{\quad}$ | 5 | | | | | | |
| | a^x $\log_a x$ | 6 | | | | | | |
| | \div \ddots | 7 | | | | | | |
| | тригонометрия | 8 | | | | | | |
| | геометрия | 9 | | | | | | |

Рис. 7. ДЦЧ. Формирование компетентности по теории делимости чисел в процессе изучения школьного курса математики

ления к творческой деятельности – «учить и мыслям, и мыслить» (*А. Ж. Жафяров*));

Ребенок, особенно одаренный, должен быть счастливым. Поэтому надо воспользоваться советом великого педагога В. А. Сухомлинского «Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, – это несчастный ребенок».

Учителя и родители должны поощрять морально и материально успехи детей (даже потуги) в преодолении трудностей как учебных, так и внеучебных.

В развитии детей знания играют не единственную, но важную роль. Но знания не передаются (передается только информация), а добываются. Поэтому в работе с детьми, особенно с одаренными, необходимо придерживаться совета знаменитого ученого Б. Шоу «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность».

Глобальная модель формирования компетентности по БК ШКМ (базисным компетенциям школьного курса математики) имеет вид (см. рис. 4).

Конкретизация этой модели по отношению, например, к теме «Делимость целых чисел» имеет вид (см. рис. 5).

В заключении рассмотрим глобальную модель формирования математической компетентности учащихся в процессе изучения школьного курса математики (рис. 6).

Конкретизация этой модели по теме «Делимость целых чисел» имеет вид:

В заключении отметим, что автор уже разработал более 60 % учебно-методического материала, необходимого для реализации моделей 1–2–3.

Библиографический список

1. *Алексеев О.* В синтетическом жанре // Поиск. – 2011. – № 26 (1152). – С. 6–7.
2. *Жафяров А. Ж.* Компетентностный подход к изучению школьного курса алгебры // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 64–68.
3. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
4. Новый словарь иностранных слов и выражений. – Минск: Харвест; М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 976 с.

Ларченкова Людмила Анатольевна

Канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения физике РГПУ им. А. И. Герцена, larludmila@yandex.ru, Санкт-Петербург

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. Обсуждаются возможности применения именно готовых компьютерных моделей для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках физики.

Ключевые слова: компьютерные модели, учебное исследование, физические задачи, урок физики

Larchenkova Lyudmila Anatolievna

Ph.D., Docent, The Herzen State Pedagogical University of Russia, larludmila@yandex.ru, St.-Petersburg

METHODS OF ORGANIZATION OF RESEARCH STUDENTS IN PHYSICS WITH HELP OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract. This article discusses about capabilities of using ready-made computer models for the organization of teaching and research activities of students in physics classes.

Keywords: computer models, educational research, physical problems, the lesson of physics

Бурное развитие компьютерной техники, информационных технологий, создание цифровых образовательных ресурсов не могло не отразиться на организации современного образовательного процесса в средней школе.

В практике массового обучения больше всего используются уже готовые компьютерные средства, которые предлагаются учащимся и учителям разными разработчиками. В настоящее время в Интернете размещено огромное количество ресурсов по физике, в сети можно найти подходящие материалы практически к любой школьной теме по физике. Это учебники, статьи, иллюстрации, фотографии, задачи, тесты, анимации, видео, компьютерные программы, готовые презентации к урокам и т.д.

Большинство представленных материалов применяется как заменитель традиционных дидактических средств, упор делается на наглядность, которая может быть реализована весьма эффективно, особенно в тех вопросах и темах, демонстрация которых в школьных условиях затруднена или невозможна вовсе как по техническим, так и по принципиальным причинам [8]. К сожалению,

часто обучение этим и ограничивается, поскольку предлагаемые готовые программы, в основном, являются информационными или демонстрационными, но эффективная демонстрация еще не является гарантией эффективного обучения.

В связи с этим, как не вспомнить слова Л. С. Выготского: «Наглядность, создавая наиболее легкий и удобный путь для усвоения знаний, вместе с тем в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению, снимает с ребенка эту заботу и сознательно устраняет из воспитания все моменты сложной переработки опыта, требуя, чтобы все нужное преподносилось ученику в расчлененном, разжеванном и переваренном виде. Между тем необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании ребенка как отправных точек для его мыслей» [1, с. 208]. Поэтому, при использовании ИКТ в образовательном процессе, следует помнить об опасности остановиться только на формировании зрительного ряда, который при длительном и пассивном употреблении превращается в малоинформативный фон, который ничего не дает учащимся, если они лишены воз-

возможности осуществлять «реальное моделирование в материале»[7].

Внедрение электронно-вычислительной техники в учебный процесс может повысить научный уровень изучаемого материала и помочь значительно раньше – уже на школьном уровне – осваивать современную методологию научного исследования. Развитие исследовательских умений – настоятельное требование времени, которое прописано как обязательное в государственных стандартах образования по физике. Возможности повышения научного уровня обучения физике уже в средней школе с помощью современных информационных технологий являются предметом методических исследований на кафедре МОФ РГПУ им. А. И. Герцена, которые проводятся в нескольких направлениях:

- адаптация математического моделирования для учебно-исследовательской деятельности, вне зависимости от доступности учащимся соответствующих математических средств [5; 6].

- автоматизация сбора и обработки экспериментальных данных, в том числе разработка методики применения информационных средств для прогнозирования точности натурального эксперимента, что позволяет расширить спектр применения компьютера в обучении физике в средней школе [4].

Следует отметить, что при всей содержательной доступности школьникам и чрезвычайной значимости и полезности предлагаемых методик их применение в рамках уроков зачастую ограничено из-за временных факторов. Совершенно очевидно, что осуществить настоящее полноценное исследование, да еще и учащимися в самостоятельном режиме, за ограниченное время урока невозможно. Обычно проблема решается тремя основными путями:

- Исследовательская деятельность организуется за пределами урока в виде учебных исследований учащихся

- Имитация исследовательской деятельности ученых на значительно упрощенном содержании

- Обучение элементам исследовательской деятельности.

Организовать во время урока обучение *элементам* исследовательской деятельности на основе ИКТ вполне реально. В связи с этим весьма актуальными являются вопро-

сы включения в урок физики разных форм компьютерного моделирования реальных процессов и явлений, которое при этом трактуется достаточно широко – от построения физической и математической моделей явления и проведения компьютерных расчетов, до более простого варианта – изучения поведения готовых компьютерных моделей.

Проведенный методический анализ возможностей готовых компьютерных моделей показал, что на уроках физики для формирования у учащихся элементов исследовательской деятельности наибольший эффект дает их сочетание с задачным подходом, что определяется сущностью исследовательского метода в обучении, который представляет собой организацию поисковой творческой деятельности для решения новых для учащихся проблем и задач.

Суть такого подхода заключается в том, чтобы формулировка физической задачи, как построение физической модели явления, и ее решение, как построение и анализ математической модели явления, с необходимостью возникали в ходе анализа поведения компьютерной модели. При этом разные модели будут иметь разные дидактические возможности при осуществлении тех или иных этапов исследования, поэтому следует отчетливо понимать, формированию какого из них отдается приоритет при использовании конкретной компьютерной модели.

Приведем некоторые примеры реализации этой идеи в применении к наиболее распространенным компьютерным моделям – из программы «Открытая физика» и опубликованным для свободного доступа на сайте.

Пример 1. Модель «Движение по наклонной плоскости».

Модель позволяет менять такие параметры, как коэффициент трения, масса тела, угол наклона наклонной плоскости, величину прикладываемой к телу силы (рис. 1). Изменение параметров при нажатии кнопки «Старт» отражается на движении тела по наклонной плоскости, сразу же вычисляется значение ускорения, величина силы реакции опоры и величина силы трения.

Поскольку модель отображает результаты решения типовых задач по динамике, то ее можно использовать для проверки правильности полученных ответов при реше-

нии таких задач. Но более интересно и целесообразно применить ее для небольшого учебного исследования, и при этом акцентировать внимание учащихся на таком его этапе как постановка проблемы. Это можно сделать следующим образом. Перед началом работы с моделью учащимся задается вопрос: «Как вы думаете, будет ли меняться сила трения, если увеличивать угол наклона доски к горизонту? Если да, то как?» Возможные ответы учащихся, чаще всего, бывают однозначными – возрастает или убывает. Проверку предположения проводят с помощью модели, и обнаруживают, что при увеличении угла наклона сила трения сначала возрастает (что соответствует состоянию покоя тела на наклонной плоскости), а затем убывает (при этом модель отражает движение тела по наклонной плоскости). Следовательно, должно быть некоторое максимальное значение силы трения. Каково оно, от чего зависит – это тоже предмет для последующего исследования.

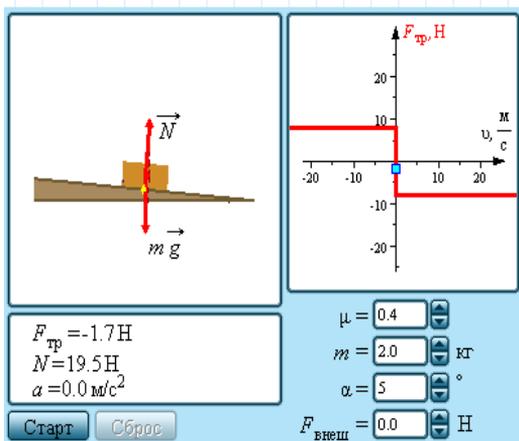


Рис.

Таким образом, последовательность действий на уроке может быть такой:

- «поиграть» с моделью, выяснить назначение кнопок. Практика преподавания показывает, что школьнику сама по себе компьютерная модель может быть интересна в течение короткого времени (3–5 минут), только пока изучаются и опробуются ее настройки, затем интерес пропадает [9], если такая деятельность не наполнена физическим содержанием. Тем не менее, этот этап – этап ознакомления с компьютерной моделью – необходим, и должен быть пред-

усмотрен учителем при планировании хода урока.

- выяснить характер зависимости силы трения от угла α (задать значения m , μ , при внешней силе, равной нулю, и меняя α , измерять силу трения);
- составить таблицу значений α и $F_{тр}$;
- построить график $F_{тр}(\alpha)$;
- объяснить теоретически полученную закономерность.

Разные группы учащихся выполняют эксперимент при различных комбинациях m и μ , результаты демонстрируют. Одинаковый характер зависимости, полученной при различных парах значений μ и m , свидетельствует о найденной закономерности, которая нуждается в теоретическом обосновании.

Чтобы получить точное значение угла α , при котором сила трения достигает максимального значения, полученные результаты нужно качественно описать и теоретически интерпретировать.

Пока тело покоится на наклонной плоскости, на него действует сила трения покоя, равная по величине модулю проекции силы тяжести на наклонную плоскость.

$$F_{тр\text{ пок}} = mg \sin \alpha$$

Как только тело начинает двигаться, становится справедливым закон Кулона-Амонтона, и сила трения скольжения зависит не от синуса, а от косинуса угла.

$$F_{тр\text{ ск}} = \mu mg \cos \alpha$$

Построив графики, получаем их точку пересечения, а приравняв выражения для силы трения покоя и силы трения скольжения, находим искомый угол.

$$\alpha_{кр} = \arctg \mu$$

Кстати, весьма полезно построить не только «вручную», схематично общий вид этих графиков, но и более точно, с помощью какой-либо программы, например Matlab (рис. 2), тем более что в некоторых учебных пособиях он изображается неверно [2].

Таким образом, в результате небольшого учебного исследования учащиеся получают значимый результат, который может быть подтвержден и в натурном эксперименте, и широко использоваться при решении других задач уже в готовом виде.

Пример 2. Модель «Термодинамические циклы»

Модель представляет собой диаграмму замкнутого цикла, изображенную в осях (p, V). Вид циклического процесса и его размеры можно менять. При этом автоматически вычисляется работа газа за цикл и КПД (рис.3).

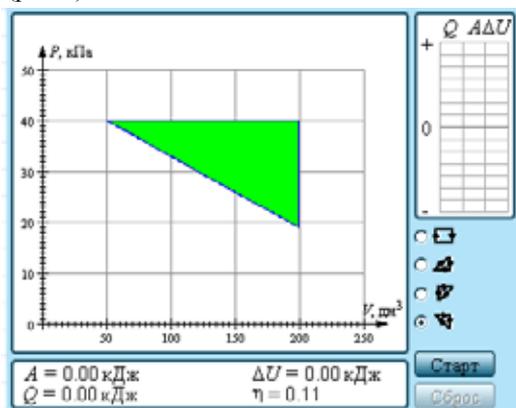


Рис. 3.

Порядок действий на уроке может быть следующим. Для начала учащимся предлагается «поиграть» с моделью и понаблюдать, как меняется КПД цикла при различных изменениях параметров.

Затем задание конкретизируется: предлагается выбрать треугольный цикл и расположить его по-разному на предложенной координатной плоскости (рис. 4, 5). Модель предлагает три варианта расположения треугольника на плоскости.

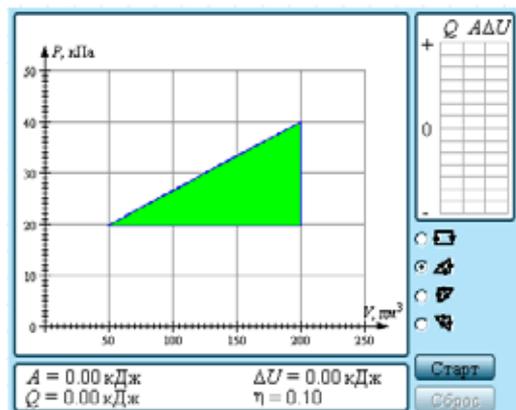


Рис.4

При этом площадь цикла должна быть одинаковой во всех трех случаях. Разные

группы учащихся могут выбрать треугольные циклы разной площади и расположить их между различными значениями давлений и объемов. Удобно, если трем группам даны одинаковые циклы, ориентированные на координатной плоскости так, как в данной модели. В результате выполнения этого задания возникает проблема: «Почему одинаковые по площади циклические процессы имеют разный КПД?»

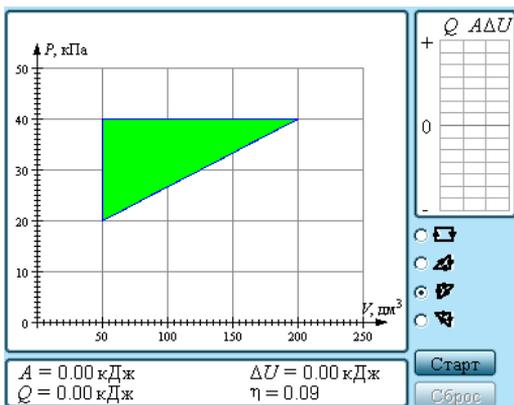


Рис. 5

Ответы, полученные с помощью модели, нуждаются в теоретическом обосновании. Например, предлагается рассчитать КПД теоретически, но учитывая не конкретные значения давления и объема, а их кратные соотношения. Кратность соотношений давлений и объемов можно менять, например, рассчитать КПД цикла, учитывая что $p_2=2p_1$, а $V_2=4V_1$. Таким образом, при организации учебного исследования на основе этой компьютерной модели акцент переносится на построение и исследование математической модели процесса.

Пример 3. Модель «Относительность движения. Переправа».

В представленной модели можно менять координаты места старта лодки, величину и направление ее скорости относительно воды, скорость течения. При нажатии кнопки «Старт» строится траектория движения лодки относительно земли и измеряются координаты места причаливания к противоположному берегу (рис. 6). Ситуация сама по себе достаточно понятная, жизненная и очевидная для учащихся, а поэтому обладает большой наглядностью. Этим фактором

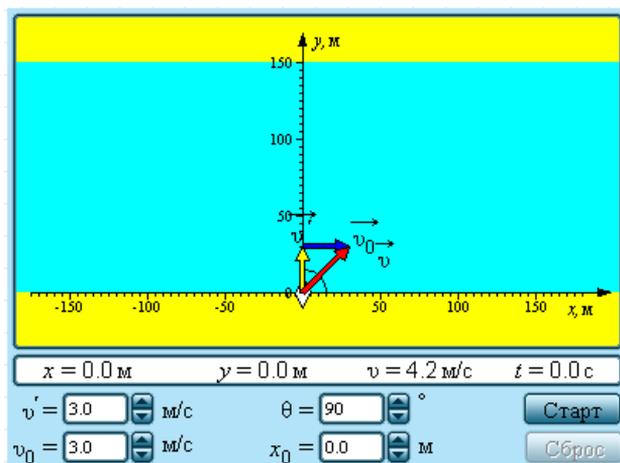


Рис. 6.

нужно обязательно воспользоваться для того, чтобы более глубоко исследовать этот вопрос, развить и закрепить представления об относительности движения.

Порядок работы с моделью в этом случае должен быть следующим.

Вначале учащимся предлагается «поиграть с моделью», моделируя ситуации, описанные в большинстве учебников и являющиеся предметом рассмотрения в типовых физических задачах. Затем, задавая скорость лодки относительно воды больше скорости течения, предлагается выяснить, от чего зависит расстояние, на которое сносит лодку вниз по течению. После этого выясняется условие, при котором можно переправиться на противоположный берег без снесения вниз по течению, и делается вывод: скорость лодки относительно воды должна быть больше скорости течения. Затем можно приступить к решению типовых задач, сосредоточившись на физике явления, а проверку полученных численных результатов также можно проделать с помощью модели.

На следующем этапе учащимся предлагается на модели путем подбора найти угол – курс, который нужно держать, чтобы при скорости течения, большей, чем скорость лодки относительно воды снос был наименьшим, и измерить это смещение. Обычно эту задачу решают в классах с углубленным изучением предмета, но после работы с моделью можно сделать важные выводы и без математических выкладок: при большой скорости течения переправа без сноса невозможна, можно только его минимизировать. Найти аналитическое (геометрическое) ре-

шение этой задачи в обычных классах можно предложить желающим в качестве домашней работы.

Таким образом, данная модель позволяет акцентировать внимание учащихся именно на закономерностях протекания явления, а в сочетании с решением задач, требующих применения закона сложения скоростей, отработать «технические» навыки, необходимые для применения принципа относительности в других ситуациях.

Аналогично можно организовать небольшие исследования прямо во время урока, не нарушая его логику и программные требования, на основе и других компьютерных моделей. Можно сформулировать ключевые правила проведения такой работы:

- Учебное исследование – это не лабораторная работа, поэтому обязательно должно содержать элемент новизны для учащихся;
- Наибольший эффект дает сочетание исследования поведения компьютерной модели и решения физических задач, при этом важно, чтобы компьютерная модель использовалась в большей степени для постановки новых вопросов и проблем, решаемых с помощью физических задач, и только затем для проверки правильности ответов.
- В рамках урока невозможно осуществить полное исследование явления, не упрощая его и обесценивая, поэтому предпочтение следует отдавать правильной расстановке акцентов на тех этапах исследования, которые отражаются с помощью конкретной компьютерной модели наиболее ярко и эффективно.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М., 2008. – С. 208.
2. *Гринченко Б. И.* Как решать задачи по физике (Школьный курс физики в задачах). – СПб, НПО «Мир и семья-95», «Интерлайн», 2000. – С. 60.
3. *Кавтрев А. Ф.* Компьютерные модели в школьном курсе физики // Компьютерные инструменты в образовании. – 1998. – № 2. – С. 41–47.
4. *Кондратьев А. С., Ларченкова Л. А.* Методика проведения, обработки и анализа результатов физического эксперимента с применением

инструментальных пакетов // Компьютерные инструменты в образовании. – 2008. – №3. – С. 34-38.

5. *Кондратьев А. С., Ляпцев А. В.* Физика. Задачи на компьютере. – М.: Физматлит, 2008.

6. *Кондратьев А. С., Прияткин Н. А.* Современные технологии обучения физике: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.

7. *Львовский В. А.* Обеспечивают ли компьютерные модели новое качество образования / Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы: материалы научно-методической конференции / под ред. П. А. Сергоманова, И. Г. Литвинской, М. В. Миновой. – Красноярск, 2010. – 136 с.

8. *Фрадкин В. Е.* Методические основы использования ИКТ в обучении физике / ИКТ в предметной области. Часть V. Физика: Методические рекомендации / под ред. В.Е.Фрадкина. – СПб, ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2010. – С. 6–20.

Лурье Михаил Леонидович

Старший преподаватель кафедры моделирования образовательных систем ГОУ ВПО Пермский государственный педагогический университет, louriemike@gmail.com, Пермь

ДОВУЗОВСКАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ-РОССИЯН К УЧАСТИЮ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Довузовская подготовка в европейских странах различна. Важна конвергенция образовательных культур: сохраняя самозначимость, они призваны органично дополнять друг друга. Требуется достижение новых компетенций, разработка образовательных технологий, ориентирующих на принятие общеевропейских ценностей и целей учебной деятельности. Необходимо создание открытой информационной среды, способствующей развитию коммуникаций в глобальном мире, свободное владение иностранными языками, широкий доступ к учебно-методической литературе других стран, академическая мобильность и самостоятельность обучающихся.

Ключевые слова: Болонский процесс, довузовское математическое образование, культура, математическое моделирование

Lurie Michael Leonidovich

Senior teacher of chair of modeling of educational systems of the Perm state pedagogical university, louriemike@gmail.com, Perm

PRE-UNIVERSITY MATHEMATICAL TRAINING OF SCHOOLBOYS-RUSSIANS FOR PARTICIPATION IN BOLONGNA PROCESS

Abstract. Pre-university training in European countries is different. Convergence of educational cultures is important: while keeping self-significance, they are designed to seamlessly complement each other. The new competencies, development of educational technologies, focusing on the adoption of European values and objectives of training are required to be achieved. It is necessary to create an open information environment conducive to the development of communications in a global world, fluency in foreign languages, access to educational materials in other countries, academic mobility and independence of students.

Keywords: Bologna process, pre-university mathematics education, culture, mathematical modeling

Часть 1.

Методологические проблемы достижения преемственности математического образования в Болонском процессе

В проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» фактически впервые ставится задача о «разработке и реализации международных образовательных программ и научных программ в сфере образования» [3, с. 202]. Это становится возможным благодаря открытости образовательных систем в Европе и во всем мире. Чаще всего преемственность уже действующих систем обучения может быть достигнута за счет адаптированных учебных продуктов, которые призваны совместить содержание образования отдельных государств на раз-

личных уровнях обучения. Болонский процесс предлагает принципы такой деятельности. Глобально эта задача существенно сложнее: необходима новая парадигма образования, позволяющая как учащимся, так и студентам достигать академических свобод в условиях единства концептуально-методологических подходов к формированию предметных знаний. В основе такого сближения, несомненно, должна быть конвергенция образовательных культур: сохраняя самозначимость, они призваны органично дополнять друг друга. Преемственность довузовского, вузовского и послевузовского уровней обучения, позволяющая добиться такого единства, становится важной задачей отдельных государств. Таким образом, Болонская де-

кларация обозначает круг проблем, выходящих далеко за рамки взаимного признания университетских дипломов. Следование ее принципам, а также разработка программ модернизации национальных образовательных систем должны осуществляться не только путем приобретения ценного зарубежного опыта, но и за счет освоения механизмов совместного проектирования содержания учебных программ, при которых создается целостный, системный продукт, не нуждающийся в серьезных корректировках на национальном уровне. Это особенно важно в довузовском обучении, так как программы общего полного среднего образования в различных странах Европы существенно отличаются между собой. На преодоление этих трудностей должны быть направлены усилия реформаторов. Такой должна быть модернизация образования, сочетающая в себе не только использование передового опыта, но и предполагающая системные изменения в странах, стремящихся к созданию единого образовательного пространства. В этом случае зарубежное образование будет восприниматься не только как протекающее за рамками национальных государств, но и как целостная система, имеющая ясные характеристические признаки, методологически обоснованное содержание.

Российская школа, кажется, вступила в стадию кардинальных преобразований, позволяющих наше образование вывести на международный уровень. Знаковым является введение Федерального государственного образовательного стандарта для начальной школы. Его отличительные признаки – развитие творческих способностей детей, самостоятельности в организации учебно-познавательной деятельности. Становится очевидным, что создание открытой информационной среды, представляющей широкие возможности для коммуникаций в глобальном мире, уже на ранних этапах обучения позволит выработать стиль мышления и определяющую его познавательную деятельность. Благодаря этому стимулируется изучение иностранных языков, создается широкий доступ к учебно-методической литературе, разработанной в различных странах. Формируется единая культура, впитывающая лучшие традиции духовной жизни различных стран, нравственные идеалы,

основанные на правах человека, свободном развитии личности.

Перегрузки, возникающие в массовой школе, должны смениться личностно ориентированным обучением, позволяющим ученику выбирать способы получения и содержания образования, отражающие его мировосприятие и мироощущение. Это обеспечивает максимальное удовлетворение образовательных потребностей человека, создает положительную мотивацию, способствует творческому началу процесса познания.

Болонский процесс охватывает большинство европейских стран. Они отличаются между собой уровнем экономического развития, традициями, инновационным опытом, сложившимся в различных сферах деятельности. Образовательная политика находится в центре их внимания. При этом чаще всего их национальные системы признаются вполне эффективными и самодостаточными, а их институциональная организация целесообразной. Однако процесс интеграции национальных образовательных систем в Европе уже на начальном этапе заставил задуматься об их несовершенстве, о перспективах развития личности в глобальном образовательном пространстве. Европейское сообщество начинает понимать, что эффективность высшего профессионального образования предполагает обеспечение преемственности с довузовской подготовкой. Особенно остро эта проблема встает в России. Одиннадцатилетняя система общего полного среднего образования никак не может соответствовать принятой в большинстве стран Европы двенадцатилетней системе обучения, которая в ряде случаев дополняется специальными программами довузовской подготовки. Организационное несоответствие усиливается внутренними проблемами образовательной отрасли, которая за время перемен в социально-экономической жизни страны в большей степени потеряла, чем приобрела в плане развития инновационного опыта.

Болонский процесс обратил внимание всего мира на лучшие образцы образовательной деятельности, которые сложились в Европе. Они послужили предпосылкой для модернизации национальной образовательной деятельности, что позволило придать системный характер процессу реформирования, обеспечить его открытость для

широких слоев населения. Однако во всех странах остро встает вопрос о соответствии проводимых реформ менталитету, традициям народов, которые в них проживают, что указывает на необходимость понимания учебной деятельности как феномена культуры. Это, несомненно, требует достижения новых компетенций, разработки образовательных технологий, которые бы ориентировали обучающихся на принятие складывающихся ценностей и целей учебной деятельности. Добровольность следования принципам Болонского процесса способна вовлечь самые широкие слои общества в его совершенствование.

Всему миру известны блестящие результаты общего полного среднего образования в Финляндии и других скандинавских стран. Научно-педагогический потенциал университетов Англии, Германии, Франции общепризнан и подтвержден многочисленными системами рейтингов. Встроить этот опыт в традиции российского образования означает раскрыть новые его грани, органично сочетающиеся с нашей ментальностью. Болонский процесс вызвал во многих странах альтруистические тенденции. Несмотря на свое превосходство, государства стремятся к открытости образовательных систем, доступности инновационного опыта их деятельности. Самодостаточность продвинутых стран совмещается с желанием помочь слабым. Эту тенденцию усилил рынок, который сделал возможными инвестиции в развитие университетов важнейшим направлением в становлении экономики государств. Помогать отстающим стало выгодно – за ними огромные массы потенциальных студентов.

Естественно-математическое образование является ядром учебного процесса, позволяющим сконцентрировать огромный потенциал науки, производства, социально-экономического развития общества. Оно служит фундаментальной основой содержания многих учебных программ, включается прямо или опосредованно в развитие высоких технологий и связанных с ними направлений жизнедеятельности. Взаимобогащение национальных образовательных систем, становясь важнейшим принципом Болонского процесса, притягательно для многих стран, поскольку вне зависимости от имеющихся достижений открывает доступ к кладезю международного опыта. Уже

только по этой причине тезис: «Наше образование – лучшее в мире» (не говоря о его ошибочности) не допустим в качестве основы для сотрудничества с другими странами. Более того, нам есть чему учиться у других. Вместе с тем, система математического образования в Советском Союзе и частично сохранившая свои положительные черты и сегодня на самом деле была выдающейся в мире. Созданная в соответствии с идеями А. Н. Колмогорова, она наиболее близка к довузовской подготовке, осуществляемой в настоящее время во многих странах. Болонский процесс для современной России сводится, чаще всего, к формальным признакам его организации: многоуровневой системе подготовки, академическим обменам и т. д. Но это лишь шаг к конвергенции национальных образовательных систем, который следует осуществить, обогащая нашу, российскую сущностными идеями ее модернизации.

Образование – это среда, переводящая язык науки в сферу жизнедеятельности. Опыт, получаемый обучающимися при изучении математики, различен. Он обусловлен тем, как абстрактные теоретические знания этой науки становятся инструментом, формирующим мыслительные процессы. Международное образование способно повысить инновационный потенциал отдельных стран, благодаря развитию и совершенствованию математической подготовки. Возможности применения теоретических знаний придают важное содержательное наполнение процессу жизнедеятельности человека. Более того, математическое образование и его приложения к практической деятельности стимулируют саму науку, которая выступает как самоактуализирующийся процесс и выдвигает идеи развития, генерируемые, исходя из собственных теоретических построений. Болонский процесс способствует повышению качества математического образования во всех звеньях, поскольку прямо или косвенно активизирует инициативу его участников в поисках методологических подходов к решению прикладных задач.

Развитие математических способностей вплотную связано с формированием одаренности. Относительность проявления этого качества у человека, всегда вызывало сомнение в том, что такой феномен суще-

ствует. Более того, постоянно декларируемое «равенстве образовательных возможностей», контекстно означает, что всех детей надо учить одинаково. Однако суть этого принципа в том, что возможности, заложенные в человеке от природы и получаемые им в процессе образования, надо развивать. Создавая для этого «равные» условия, надо в полной мере реализовывать ту уникальность, которая проявляется на ранних этапах становления личности в процессе социализации под влиянием образования. Поэтому обнаружение и возвращение одаренности предполагает комплексное, но неравное для всех, системное, планомерное формирование в личности ее исключительных качеств. Трансформируясь, они находят свое воплощение в той сфере деятельности, где человек чувствует свои незаурядные возможности для творческого развития. Поэтому способности к математике, сами по себе свидетельствующие об одаренности, служат базой для усиления креативных способностей в различных сферах жизнедеятельности. В этой связи определение «одаренности» А. П. Сухоминцева не в полной мере раскрывает суть этого понятия: «под одаренностью мы понимаем системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 27]. Одаренность – это функция социальной среды, благодаря которой, или же даже вопреки ей в человеке прорываются такие качества, которые свидетельствуют о его незаурядных способностях. Психическая особенность одаренности личности состоит в том, что необходимо обнаружить пульс формирования внутреннего мышления, а средствами педагогики аккумулировать эту внутреннюю энергию в оригинальный результат. Из тысяч людей, занимающихся математикой, только единицы становятся профессионалами. Однако вся эта тысяча приобретает математическую культуру – способность выражать свое отношение к миру, сквозь призму идей этой науки. Абстрактность теорий располагает к обобщениям в самых различных направлениях творческой активности. Это выступает не как тенденция к чрезмерной математизации в описании процессов и яв-

лений, а как свидетельство глубинности исследовательского подхода, выражающего отношение к миру, овладевшего мощным инструментом познания. Вот почему, развитие одаренности и, прежде всего математической, есть культурный процесс.

Как указывает В. А. Мейдер, «Роль доказательств в математике подобна роли орфографии или даже каллиграфии в поэзии» [1, с. 15]. Эту цель, к сожалению, не ставит перед собой система обучения математике в школе во многих странах. Принято считать, что осмысление теоретических утверждений, определение его практического значения первостепенно для учащихся. Однако важен порог дидактических представлений того, когда существенно более сложная задача – построение рассуждений, доступных для понимания на том или ином уровне возрастных возможностей, используемых при доказательстве теорем – может решаться в школьной аудитории. Возникает созидательная идея – на системной основе изучать когнитивные способности учащихся, концептуально обосновывать включение доказательств теорем, построение теоретических рассуждений, как в массовой школе, так и на уровне лично ориентированной подготовки. Складывается потребность в дифференциации обучения, которая предполагает не просто организацию индивидуальной работы со школьниками и студентами – она, прежде всего, должна быть основана на диагностике тех возможностей, которые раскрываются у отдельного человека в процессе освоения математики. В настоящее время, учебная деятельность, усиленная ресурсом информационных технологий, может быть организована в рамках прохождения единого курса, но на дифференцированных уровнях сложности для разного контингента обучающихся. Это может быть достигнуто:

- переходом от стабильной формы изложения материала – учебника, к более гибкой – учебному пособию, предполагающему, наряду с вполне устойчивой составляющей, присутствие вариативной, которая включает в себя исторические ракурсы, философские обобщения, доказательства некоторых достаточно сложных теорем и сравнение подходов к их доказательству (отсутствующие, в основной части курса). Требуется определение возможного спектра

приложений некоторой теории на уровне классических модельных задач с богатой иллюстрацией их возможностей, благодаря использованию программных продуктов.

- построением учебных занятий на уровне проблемного обучения, когда актуализируемая идея обозначается не только педагогом, но и обучающимися, и воплощается в специально организуемую деятельность в условиях сотворчества участников образовательного процесса, допускающего самые различные формы: от фантастических проектов, к которым тяготеет детское сознание, до сложных реальных конструкций, возможных для воплощения в жизнь;

- разнообразными формами дополнительного образования и внеучебной работы, сосредотачивающимися на теоретических построениях математики, выходящими за рамки традиционного курса. Так, в последние годы ярким примером популяризации математических идей явились труды Николая Андреева – лауреата премии президента РФ в области науки и инноваций 2010 года, в которых в доступной форме объясняются многие проблемы науки. Особый смысл приобретает развёртывание принципиально новых форм образовательного досуга, позволяющих увидеть воплощение математических идей в различных технических системах и процессах. Николай Андреев, в частности, предлагает создать музей математики, совершить автопробег Москва-Владивосток, демонстрируя удивительно интересные авторские фильмы популяризирующие математику. Международное образование благоприятно дополняется экскурсиями в технические музеи, созданные специально для приобщения учащейся молодежи к математике и научно-техническому творчеству. Такие музеи есть в большинстве крупных европейских городов;

- через соучастие в совместной исследовательской работе по проблемам теоретической и прикладной математики, а также научно-педагогической деятельности, связанной с привлечением обучающихся к составлению учебных текстов по различным ее разделам, применяя для этого научные материалы, имеющиеся в ресурсах интернета. Это позволяет непонятные вопросы, встретившиеся в курсе, подвергнуть глубокому анализу, обсуждению в образовательном

сообществе актов саморефлексии, сделать зримыми и убедительными понимание проблем, обусловивших появление трудностей в понимании. Очень увлекательным может быть создание учебных задач и исследовательских практикумов в совместных творческих группах преподавателей школ, вузов, учащихся и студентов. В этом процессе сотворчества ученые получают возможность теоретические знания интерпретировать в предметные, учителя – «подтянуться» к научным обобщениям, студенты – приобрести первый педагогический опыт, ученики – проникнуться уважительным отношением к проблеме получения образования, превращения информации в упорядоченную систему, позволяющую достичь соответствующих компетенций. Достижение международного уровня математической подготовки, который не обозначен конкретными темами и количеством часов на их прохождение, требует не только знание формул, но и способности грамотно, логично рассуждать на языке этой науки.

Библиографический список

1. Мейдер В. А. О свободе и ответственности в управлении образованием // *Alma mater* Вестник высшей школы. 2009. – №1. – С. 10–16
2. Суходимцева А. П. Развитие одаренности школьников средствами педагогического проектирования // *Одаренный ребенок*. – 2011. – №5. – С. 21–34.
3. Федеральный закон (проект) «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] // *Вести образования*. – 2011. – №15. – С. 4–224.

Деденко Наталья Ивановна

Начальник отдела мониторинга и прогнозирования управление образования администрации Сургутского района, dedenko@admsr.ru, Сургут

Савинков Леонид Августович

Доктор педагогической наук, профессор кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Дятлова Светлана Дмитриевна

Аспирант кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», dyatlovasd@mail.ru, Магнитогорск

К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые подходы к пониманию «качества образования»; выделяются характеристики качества образования; особенности определения качества образования в современной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: качество, качество образования

Dedenko Natalia Ivanovna

The Chief of department of monitoring and forecasting in board of formation of administration of the Surgut area, dedenko@admsr.ru, Surgut

Savinkov Leonid Avgustovich

The doctor pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of FSBEE HPE «Magnitogorsk state university», pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Dyatlova Svetlana Dmitrievna

The post-graduate student of chair of pedagogics of FSBEE HPE «Magnitogorsk state university», dyatlovasd@mail.ru, Magnitogorsk

TO THE PROBLEM OF QUALITY OF FORMATION OF PUPILS OF AVERAGE COMPREHENSIVE SCHOOL

Abstract. In article some approaches to understanding of «quality of formation» are considered; characteristics of quality of formation are allocated; features of definition of quality of formation at modern comprehensive school.

Keywords: quality, quality of formation

Принципиально новые политические и социально-экономические условия выдвигают иные требования к подготовке обучающихся на всех уровнях образования. Данная тенденция четко обозначена в Концепции модернизации российского образования, одной из ключевых идей которой является идея о необходимости формирования нового качества российского образования. Новое качество требует иных критериев его оценки. В проекте Национальной доктрины развития российского образования отмечается

необходимость осуществления мер по обеспечению высокого качества образования, обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Проблема качества в педагогических исследованиях разрабатывается в следующих направлениях: понятие качества образования; способы оценивания качества образования; целостность системы и качество образования; взаимодействие ступеней образования и его качество; фундаментализация образования и его качество, факторы, обуславливающие качество образования;

рыночная среда и качество образования; механизм управления качеством образованием, информационные технологии, мониторинг и качество образования; система управления качеством образования и др.

Качество как понятие трактуется неоднозначно: существенные признаки, свойства, особенности, отличающие один предмет или явление от другого; свойство, достоинство, степень пригодности к чему-либо. Понятие «качество образования» в его философской интерпретации может быть применено к различным моделям образовательной практики и понимается как совокупность существенных потребительских свойств продукции, образовательных услуг, значимых для потребителя. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции (услуг): наличие у нее определенных свойств и ценностей, востребованных потребителем.

В законе Российской Федерации об образовании качество образования выпускников трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания. Следует отметить, что понятие «качество» приобретает специфические своеобразные характеристики на уровне разрабатываемых в регионе концепций и моделей системы управления качеством образования.

В контексте различных методологических и теоретических подходов сложились неоднозначные представления и о качестве образования. В лично-ориентированном образовании – это уровень развития личности, ее направленности и способностей. В культуросообразной модели качество определяется как творчество личности. В аспекте деятельностного подхода под качеством понимается заданный объем знаний и умений, как результат обучения и воспитания. Системный подход обуславливает понимание качества как готовность выпускника одной образовательной системы к вхождению в другую. Авторы по-разному трактуют понятие «качество образования», обнаруживая его характеристики или в компонентах педагогического процесса или в конечном результате, т.е. в уровне развития личности. В науке сделана попытка найти зависимости

педагогического процесса, обеспечивающие качество образования и качество результата профессиональной подготовки.

В документах Европейского Союза отмечено, что качество образования «должно соответствовать ценностям, целям и задачам трех групп пользователей: учащихся, покупателей образовательных услуг на рынке труда и общества в целом». Сходное определение понятия «качество образования» дано в проекте Кодекса Российской Федерации об образовании: «Качество образования – это способность образовательного процесса удовлетворять потребности организаций, учреждений, общества и государства в квалифицированных кадрах, а также удовлетворять потребности обучающихся в таком уровне знаний, умений и навыков, который позволит им быть востребованными профессиональной средой, успешно адаптироваться в социальной жизни, быть полезными обществу и государству». Качество образования – это, прежде всего, функция качества составных частей всей образовательной системы. Качество образования как результата определяется качеством образовательного процесса. В этом смысле можно считать, что система обеспечения качества является совокупностью средств и технологий, используемых для создания условий, гарантирующих достижение такого уровня подготовки специалистов, который отвечает заданным обществом нормативам, критериям или стандартам.

Повышение требований к качеству товаров и услуг в условиях обострившейся конкуренции, возникшей в результате расширения экономических связей, заставляет сегодня по-новому переосмыслить концепцию качества. Качество рассматривается теперь как универсальный инструмент управления всеми аспектами деятельности организации с точки зрения ее непрерывного совершенствования посредством усиления конкурентоспособности. Качество – это всемирный приоритет, символ цивилизованного развития и будущей выживаемости цивилизации. Проблема качества образования может рассматриваться в двух аспектах: с точки зрения педагогики изучается эффективность образовательных процессов, их роль в формировании определенной системы личностных качеств, профессиональной

компетенции выпускника вуза, а с точки зрения экономики – качество проявляется в результативности работы, «отдаче» на производстве. Е. В. Бондаревская считает, что качество образования предусматривает не только хорошее усвоение некоторой суммы знаний по определенным предметным областям, но и формирование свободной, гуманной, духовной, творческой, практической личности [1; 2]. Качество образования – это такой уровень протекания образовательных процессов, при котором их субъекты получают все духовные и материальные предпосылки для самореализации и самосовершенствования, для восприятия всех ценностей, общечеловеческих смыслов и информации, накопленных в мировой культуре, и развития своего «Я» в ходе адаптации к постоянно усложняющимся условиям жизни. Качество образования чаще всего рассматривается как совокупность знаний, а в рамках компетентностного подхода как наличие комплекса профессиональных компетенций, позволяющих выпускнику вуза адаптироваться к условиям производства. Понятие качества образования с трудом поддается определению, поскольку оно является многомерным и обладает сложной динамикой развития, которая обусловлена как изменениями в деятельности учебных заведений, так и трансформацией окружающей их социальной, экономической, технологической и политической среды.

В ряде работ качество выражает существенную определенность, обусловленную ее способностью удовлетворять ее потребности (В. Тихомиров, Ю. Рубин, В. Самойлов, М. Н. Поташник, К. Шевченко А. М. Моисеев, Е. А. Ямбург и др.). Как утверждают многие авторы, качество образования не самоцель, а способ достижения достойной человека жизни. Под качеством образования они понимают соотношение операционально заданных целей и результатов, спрогнозированных в зоне потенциального развития обучающегося. А. А. Аветисов под качеством образования понимает качество функционирования системы образования, показателем которого является достижение личностью заданного (нормативного) уровня образования. Это говорит о том, что состояние образовательного процесса оценивается по результату этого процесса.

Б. С. Гершунский рассматривает качество образования как социально-экономическую и социально-культурную категорию, обусловленную экономическим, интеллектуальным и нравственным потенциалом страны. Исходя из этого, при оценивании качества образования, необходимо учитывать собственно педагогические и образовательные параметры, критерии и те, которые находятся вне сферы образования (библиотеки, музеи, спортивные площадки, стадионы) и др. [3]. В работах В. Тихомирова, Ю. Рубина, В. Самойлова, высказано мнение об основных факторах обеспечивающих качество образования – тестирование, диагностирование, учебно-методическое сопровождение, образовательные развивающие технологии, профессиональные тренинги, что можно назвать педагогическим сопровождением учебного процесса [8]. С. Е. Шишова и В. А. Кальней качество образования понимают как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп). Качество образования выступает совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие каких-либо качеств и свойств личности. Под качеством образования авторы понимают степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень достижения поставленных в образовании целей и задач [10]. На наш взгляд, данное понятие является достаточно общим определением и не позволяет выделить те характеристики, по которым можно определить качество образования. Остается открытым вопрос в исследованиях о зависимости качества образования от личностных качеств обучающегося, чья деятельность направлена на получение качества образования.

А. М. Моисеев трактует качество образования как важнейший показатель успеха учреждения, важнейшую системообразующую задачу и направление деятельности

системы управления. Под качеством образования понимается совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих учащихся, воспитанников, общества [5]. А. М. Моисеев, изучая пути достижения качества образования, отмечает необходимость решения комплекса задач: моделирование и прогноза перспективных требований к выпускнику школы, т.е. создание модели, образа выпускника; обеспечение оперативного или опережающего реагирования системы управления на отклонения реального качества образования от требуемого образца; смена требований к существенным свойствам результатов образования и моделей выпускников, переход их в новое качество; диагностирование имеющегося уровня качества образования. Под качеством образования понимается качество функционирования системы образования, показателем которого является достижение обучающимися заданного (нормативного) уровня обученности (подготовленности). В работе А. М. Моисеева мы обнаруживаем посыл о том, что качество образования зависит от обучающегося и его личностных качеств.

В работах Ю. А. Конаржевского, П. И. Третьякова указано [4; 9], что качество образования зависит от психологизации процесса управления, горизонтальной системы профессионального сотрудничества, мотивационной ориентации руководителя и педагогов, культуры деятельности всех субъектов учреждения. В свою очередь Б. А. Прудковский замечает [7], что оценка качества образовательной структуры должна производиться не только по результатам оценки степени подготовленности выпускников, но и на основании оценки образовательного процесса, т.е. объективных компонентов системы (образовательная программа, цель и задачи деятельности учреждения, технологии, организация среды, источники финансирования и т.п.). Качество образования представляет собой интегральное понятие, складывающееся из отдельных показателей (личность, программы, технологии, средства и т.д.).

В. П. Панасюк рассматривает качество образования как «...совокупность свойств, которое обуславливает его способность вы-

полнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности, в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» [6, с. 17]. Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что развитие личностных качеств студентов обусловит достижение качества образования. Именно воспитание ответственности как личностного качества обеспечивает успех студенту в учении.

Говоря о качестве образования, мы ориентированы на развитие личности выпускника школы и количественные и качественные характеристики компонентов педагогического процесса. Образовательный стандарт задает эталонный уровень, образовательный ценз, который должен быть достигнут личностью при создании оптимальных педагогических условий. Основным дискуссионным вопросом в педагогической науке является проблема объекта оценивания качества образования - результат или процесс. На наш взгляд, результат обучения зависит от качества организации процесса обучения.

Анализ различных трактовок понятия «качество» позволил определить его как многомерное и многообразное понятие, которое необходимо учитывать в системе обеспечения качества.

Таким образом, в контексте личностно-ориентированной модели образования его качество определяется уровнем развития личности; с позиций системного подхода – системой знаний; в аспекте деятельностного подхода - готовностью выпускника к выполнению каких-то новых функций, способов, умений; в культуросообразной модели – развитием творческих способностей личности. Несмотря на то, что различные авторы качество образования понимают как процесс образования и как его результат, в целом сегодня в науке и практике ориентированы на оценку качества образования по его результату, который в современной трактовке определен как целевая установка на освоение выпускником компетенций.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.

2. *Бондаревская, Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

3. *Герцунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 697 с.

4. *Конаржевский Ю. А.* Система. Урок. Анализ. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 439 с.

5. *Моисеев А. М., Моисеева О. М.* Основы стратегического управления школой. – М.: Изд-во «Центр педагогического образования», 2008. – 256 с.

6. *Панасюк В. П.* Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 1998. – 49 с.

7. *Прудковский Б., Качалов В.* По поводу оценки качества // Высшее образование в России. – 1999. – №2. – С. 54–58.

8. *Тихомиров В., Рубин Ю., Самойлов В., Шевченко К.* Качество обучения в виртуальной среде // Высшее образование в России. – 1999. – №6. – С. 21–25.

9. *Третьяков П. И.* Управление школой по результатам. – М., 1997.

10. *Шишова С. Е., Кальней В. А.* Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998. – 78 с.

Сидоренко Инна Владимировна

Руководитель Центра управления качеством образовательной деятельности, ФГОУ СПО «Омский автотранспортный колледж», sidorenko_iv@list.ru, Омск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ И ЭТАПОВ РЕАЛИЗАЦИИ Тьюторского сопровождения учащихся в учреждении общего образования

Аннотация. Обращение к проблеме тьюторского сопровождения учащихся сегодня весьма актуально и является отражением потребностей педагогической практики. Особенности тьюторского сопровождения позволяют говорить о возможностях его применения в образовательном учреждении общего образования. В статье приводятся условия, при которых тьюторское сопровождение будет способствовать развитию самообразовательной деятельности учащихся, требования организационного обеспечения деятельности тьютора. Обосновывается необходимость совершенствования системы сопровождения самообразовательной деятельности школьников, разработки механизма внедрения тьюторства как новой образовательной практики в образовательный процесс современной школы.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, самообразовательная деятельность, познавательная потребность, the tutor support, self-educational activity, cognitive need

Sidorenko Inna Vladimirovna

Head of the Control Center of quality an educational activity, FSEO SVE «Omsk Motor transport college», sidorenko_iv@list.ru, Omsk

DESIGN OF CONDITIONS AND STAGES OF REALIZATION OF THE TUTOR SUPPORT OF STUDENTS IN THE INSTITUTION OF GENERAL EDUCATION

Abstract. Today the issue of tutor support of the students is very important and is a reflection of the needs of the pedagogical practice. Features of tutor support allow to speak about possibilities of its application in the educational institution of general education.

Keywords: the article describes the conditions under which of tutor support will contribute to the development of self-educational activities of students, the requirements of organizational support of the activities of the tutor. There is a also the necessity of improvement of the system of support of self-educational activity of schoolboys, development of the mechanism of implementation of tutoring as a new educational practice in the educational process of modern school.

Преобразования, происходящие во всех сферах российского общества, экономической, социальной, политической, культурной, не могли не затронуть систему образования, определяющую интеллектуальный потенциал страны в будущем и являющуюся условием ее процветания и развития. Базовое звено системы образования – общеобразовательная школа рассматривается как приоритетная в системе образования, так как имеет решающее, определяющее значение для всего последующего развития потенциала личности. Поэтому считается необходимым обеспечить ее максимально высокое качество как стартовой ступени, от которой

зависит сформированность системы универсальных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности, личной ответственности и способности к саморазвитию и самообразованию [4, с. 21].

Курс на качество общего образования влечет за собой существенные изменения в плане организации образовательного процесса, который должен быть выстроен так, чтобы активизировать весь мотивационный потенциал обучающегося, инициировать деятельность, направленную на ситуацию личностных самоизменений, самореализацию человека во всей полноте его возможностей и задатков (В. М. Розин, Н. П. Пищулин,

Ю.А.Огородников). Общее образование становится открытым, гибким и распределенным, ориентированным на академическую и социальную мобильность, индивидуализацию как способ обеспечения каждому школьнику права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории и образовательных перспектив [3]. При таком понимании основная педагогическая задача – спроектировать структуры и механизмы, стимулирующие управляемую направленность образовательной траектории; рефлексивные процессы, субъектность, процессы самопознания и саморазвития растущего человека (М.Н. Берулава, О.С. Гребенюк, Е.О. А.А. Кирсанов, Т.М. Ковалева, В.М. Монахов, И.Э. Унт, М.А. Холодная, А.В. Хуторской). При этом процесс сопровождения развития ребенка должен учитывать не только его образовательные запросы, но и индивидуально-типологические особенности детей: внутреннюю позицию школьника, когнитивно – деятельностную сторону школьной готовности, интеллектуальное развитие, эмоциональную стабильность, самооценку, что делает такой процесс сложным, многоаспектным явлением, продуцирующим многообразие целей и средств профессиональной помощи в самоопределении ребенка. В основе сопровождения лежит прогнозирование индивидуального маршрута, побуждение школьников к его осмыслению, определению способов самостоятельной постановки и решения задач. Взрослый, обеспечивающий такое сопровождение – «тьютор», должен строить такие ситуации жизни детей, где стало бы возможно проявить их образовательные цели и мотивы через их реальные действия, соотнести их с индивидуально-типологическими особенностями [1]. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Базовыми подходами, определяющими методологию тьюторского сопровождения

являются: *аксиологический* подход помогающий осмыслить сложную иерархию идеалов и смыслов, значимых для каждого возраста ребенка, ценностных оснований взаимодействия, которое должно осуществляться в русле тьюторского сопровождения; *антропологический* подход, позволяющий понять насколько человекоцентрированной является позиция тьютора, предъявляющего ребенку ресурсы образовательной среды; *деятельностно-технологический* подход, с позиций которого рассматриваются способы человеческой деятельности, методы регуляции, сохранения, воспроизведения и развития активности ребенка, его опыта поведения. В основе успешной реализации названных подходов лежат принципы:

- свободы выбора обучающихся в получении образовательных услуг;
- учета потребностей каждого обучающегося, его индивидуальных психологических особенностей;
- взаимодействия и организации совместной деятельности на основе «индивидуальных вкладов», т.к. эффективность совместной деятельности и возникающие в ней взаимоотношения предопределены индивидуальными особенностями включенных в групповую работу участников;
- направленности действий тьютора;
- поддержки детской инициативы и активизация собственных изменений (портфолио, «дневник самореализации»).

Выделенные подходы и принципы позволяют предполагать, что тьюторское сопровождение ребенка может переводить действия ребенка из практического в собственно самостоятельное, формировать качества, способствующие реализации программы самоопределения. При этом содержание этапов тьюторской деятельности выстраивается в логике становления субъективных смыслов, которые становятся для ребенка основой самопроектирования в образовательной деятельности.

• *Диагностико-мотивационный этап.* На этом этапе ребенок представляет тьютору свой познавательный интерес, рассказывая о себе, об истории возникновения познавательной потребности [там же]. Тьютор фиксирует первичный образовательный запрос учащегося, его интересы, склонности, показывает значимость данного интереса и

перспективы совместной работы в этом направлении, выясняет планы учащегося и образ желаемого будущего. Соотнесение стартовых характеристик учащихся и образовательных запросов становится основой для предварительного прогнозирования и анализа текущей ситуации.

- *Ориентировочный* – формирование и согласование целей развития. Основным содержанием этого этапа является организация сбора информации относительно зафиксированного познавательного интереса. На этом этапе тьютор, прежде всего, помогает школьнику составить так называемую «карту» познавательных потребностей, проводит консультации, оказывает необходимую помощь в формулировании вопросов, касающихся сужения или расширения ориентационного поля выбора образовательной деятельности.

- *Планирование развития*. Этот этап реализует тьютор совместно с участниками, которые определяют значимые ориентиры, и индивидуальный план реализации познавательной потребности.

- *Реализация плана развития*. Это этап самостоятельных действий, реализуемых учащимися. Однако регулярно проходят встречи консультационного, поддерживающего, корректирующего характера по оказанию помощи в преодолении проблем самообразования.

- *Рефлексивный*. На этом этапе в ходе индивидуальных тьюторских встреч обсуждаются промежуточные итоги реализации индивидуального плана и возможная корректировка значимых ориентиров самообразовательной деятельности, а также планируются последующие образовательные события.

Деятельность по организации тьюторского сопровождения индивидуального развития может появиться в меру ее востребованности в условиях проектного самоопределения, систематизации замыслов. Формой запроса на тьюторское сопровождение в учреждении общего образования может стать программа «Профилизация». Матричная форма программы позволяет отразить по горизонтали основные службы, задействованные в реализации программы: учащиеся, учителя, классные руководители, методические объединения учителей пред-

метников, администрация, тьюторы, методисты, социально-психологическая служба, а по вертикали – обозначить ведущие подпрограммы (цели). Ими могут быть: образовательные индивидуальные планы, индивидуальные проекты, социальная практика, очно-заочные школы, каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории, творческие конкурсы, фестивали, олимпиады, научно-практические конференции, семинары. Цели программы могут быть реализованы несколькими путями, зависящими от возможностей и специфики подпрограмм.

Механизмами образовательной программы профилизации могут стать: образовательные программы профильных классов; программы по каждой учебной дисциплине; технологические карты учебных дисциплин; УМК по каждой учебной дисциплине, материалы для самостоятельной работы учащихся; материалы для текущего и промежуточного контроля, итоговых аттестаций; система оценки личностных достижений учащихся; организация учебных сессий для старшеклассников; программы организации учебно-исследовательской работы, учебных практик.

Координация работы осуществляется администрацией школы и тьюторским центром, который разрабатывает и корректирует учебный план, предполагающий выделение в каждой из образовательных областей основных типов учебных курсов: базовых общеобразовательных (обязательных для всех), основных профильных (повышенного уровня), профильно-ориентированных общеобразовательных и элективных (поддерживающих и обязательных). Тьюторское сопровождение является сквозным и включает, например, следующие формы работы со школьниками:

- проектирование образовательных событий, направленных на выявление и поддержку познавательной потребности учащихся, включение ребенка в проектную, игровую деятельность, помощь в оформлении, анализе и презентации учащимися своих образовательных достижений (5–7 классы);

- индивидуальное и групповое обучение по программам в определенной области, тьюториалы, где анализируются с учащимися их образовательные успехи и трудности,

эффективность проб, осуществляемых в разных видах самообразовательной деятельности, продуктивность переходов от пробного действия к результативному (8–9 классы);

– включение старшеклассника в проектную, аналитическую деятельность, помощь в реализации образовательной инициативы, обучение универсальным способам успешного действия, работа по творческим исследовательским, социальным проектам в режиме наставничества (10–11 классы).

Надо отметить, что тьюторские встречи могут проводиться в форме дистанционного режима, в виртуальных Интернет-сетях, на площадках ресурсных центров образования за стенами школы, а также с тьюторами образовательного учреждения. Возрастание объема, сложности решаемых учеником задач и заданий может способствовать выстраиванию индивидуальной образовательной программы ребенка. Данное понятие обладает более широким значением и предполагает анализ индивидуальной образовательной истории; цели и задачи образования на предстоящий период; смыслы и контексты; индивидуальный образовательный план; план социальных проб или практик; план рефлексивных ситуаций; ресурсное обеспечение; оценку эффективности реализации индивидуальной образовательной программы [2].

Индивидуальная образовательная программа составляется на основе общего учебного плана и соответствующего ему соотношения между различными образовательными областями и видами учебной работы. Принципиальным отличием индивидуальной образовательной программы от учебной является то, что кроме предметного содержания она включает виды деятельности, где будут формироваться необходимые умения для освоения *нового* содержания. Для этого необходимо задать множество альтернатив, определяющих ориентационное поле выбора ребенка, включающее углубленное и обогащенное содержание образования, форм учебной, внеучебной и самостоятельной работы, рефлексии образовательных результатов. По нашему мнению, чтобы сформировать ориентационное поле выбора, содержание индивидуальной образовательной программы можно структурировать на основе двух матриц: первая матрица работает по «правилу синхронии»

строит учебный материал через понятийные ряды и соответствующие им контексты, вторая матрица располагает материал по «правилу диахронии», то есть во взаимосвязи со смежным содержанием и направленностью. Основу обучения по индивидуальной образовательной программе составляют не только учебные дисциплины, но и внеучебная деятельность учащихся – кружки, секции, исследовательские проекты. Проектирование индивидуальной образовательной программы предусматривает партнерские отношения с внешними организациями (учреждения дополнительного образования, ссузы, вузы, производственные предприятия, учреждения культуры и др.).

Деятельность тьютора заключается в проектировании последовательных образовательных ситуаций в рамках индивидуальных встреч на основании познавательных потребностей и индивидуальных образовательных программ учащихся. Образовательная ситуация проектируется и реализуется в единстве содержательного и процессуального компонентов, она задается через технологию взаимодействия тьютора и ученика [6, с. 100]. Набор образовательных ситуаций, в каждой из которых учащийся планирует и осваивает способы достижения значимых образовательных результатов, является специально созданной образовательной средой.

Для перехода к эффективной системе тьюторского сопровождения в школе должны быть созданы необходимые условия.

– нормативно-правовое обеспечение, включающее организационно-нормативные, программные документы, регулирующие и регламентирующие индивидуализацию обучения и деятельность по тьюторскому сопровождению школьников;

– организационное обеспечение: создание тьюторского центра, создание системы повышения квалификации тьюторов, освоение модераторских и консультативных функций как основы для нового характера взаимодействия с учениками, родителями, представителями внешних организаций;

– внедрение в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий квазипрофессиональной и учебно-исследовательской деятельности, технологий и форм тьюторского сопровождения: технологии работы с «порт-

фолио», тренинговой технологии, технологии профильных проб, тьюториалов, рефлексивно-ролевых игр, экспертных встреч, свободных образовательных часов;

– мониторинг результатов и индивидуальных достижений школьников («дневник самореализации», «карта образовательных событий»).

– экспертно-аналитическое обеспечение: конкретизация социального заказа (через анализ, выявление запросов родителей, школьников, сбор и обработка информации), обоснование проектных решений по всем аспектам проектирования форм и содержания тьюторского сопровождения; проведение экспертизы эффективности тьюторской деятельности.

Рассматривая предложенное выше содержание тьюторской деятельности, направленной на становление индивидуальности ребенка, закрепления индивидуального опыта рефлексивного анализа, субъектного поведения, возникает понимание сложности и комплексности поставленной задачи. Становится очевидным необходимость совершенствования системы управления тьюторством, усиление ориентации данной деятельности на индивидуальные запросы потребителей, усиление роли маркетинга, учета и использования ресурсов окружающей среды, разработку механизма общественного мониторинга развития тьюторства как новой образовательной практики.

Библиографический список

1. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

2. Лебедев О. Е. Петербургская школа: образовательные программы. – СПб.: Специальная Литература, 1999. – 182 с.

3. Теров А. А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва: Б.и., 2009. – 26 с.

4. Шендрик И. Г. Кризис идентичности и образование в период взрослости // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 98–106.

Полякова Надежда Петровна

Аспирант ЧГПУ им И. Я. Яковлева, aspir2009@bk.ru, Чебоксары

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛЕПЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности слухового восприятия учащихся с глубокими нарушениями зрения; приводятся результаты исследования слухового восприятия слепых и предлагаются упражнения по развитию слухового восприятия у учащихся с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка в школах III-IV вида.

Ключевые слова: слепые; урок русского языка; развитие; слуховой анализатор; слуховое восприятие; исследования; упражнения по развитию слухового восприятия.

Polyakova Nadezhda Petrovna

Graduate student State Educational Institution «The Chuvash State Pedagogical University I. Y. Yakovlev», aspir2009@bk.ru, Cheboksar

DEVELOPMENT OF HEARING OF THE BLIND STUDENTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. In this article considers the peculiarities of hearing of students with profound visual impairments; the results of investigation of hearing of the blind and there are exercises for the development of auditory perception of the students with profound visual impairments on the lessons of Russian language in the schools of III-IV species.

Keywords: blind; the lesson of the Russian language; development; auditory analyzer; auditory sensation; study; exercise on the development of auditory sensation.

В жизни слепых слуховой анализатор чаще всего выступает в качестве основного анализатора, так как компенсирует нарушенные функции зрения.

Исследования отечественных тифлологов: В. З. Денискиной, М. И. Земцовой, Б. И. Коваленко, А. Г. Литвака, В. С. Сверлова, Л. И. Солнцевой, В. А. Феоктистовой и др. свидетельствуют о том, что слуховое восприятие позволяет слепым дистантно воспринимать объект. Возможность дистантного восприятия звуков имеет особую ценность, так как позволяет использовать звуки как сигналы взаимодействия объектов внешнего мира. По мере того как звуки приобретают значение сигнала и связываются в представлении слепого с предметами и их действиями, ориентировка в социальной жизни становится более точной и определенной.

Особенно большое значение в познавательной деятельности слуховой анализатор приобретает в школьный период. Слепые

учащиеся широко пользуются слухом, как во время учебной деятельности, так и во внеклассной работе. Живое слово учителя на уроках, общение с товарищами, музыкальные занятия, использование аудиотифлотехники – все это способствует развитию слухового восприятия [1, с. 26].

Слуховое восприятие, безусловно, имеет большое значение при социально-бытовой, пространственной ориентировке слепого – данный вопрос достаточно широко рассматривается в работах многих отечественных тифлопедагогов: В. З. Денискиной, Л. И. Солнцевой, Л. И. Плаксиной и др. Однако и при организации учебно-воспитательной деятельности необходимо задействовать слуховое восприятие, то есть учащийся должен не просто слышать преподносимый материал, но в то же время должен уметь вычленивать, анализировать, систематизировать знания, получаемые от учителя.

При организации учебно-воспитательного процесса тифлопедагогу-предметнику

следует помнить, что у слепых детей звуковые ощущения и восприятие имеют не только предметное, но и сигнальное значение. По колебаниям тембра голоса, его интонации на расстоянии или вблизи слепые узнают настроение, характер собеседника. Слух сохраняет возможность общения слепых с членами коллектива, в котором они живут и общаются [2, с. 64].

Повышение слуховой чувствительности при нарушении зрения возникает благодаря более активной работе слухового анализатора при изменившихся условиях и является следствием усиленной тренировки, специальной ориентировки и обучения. У учащихся с глубокими нарушениями зрения наблюдается снижение абсолютных и дифференцированных порогов слуховой чувствительности. Повышение способности к слуховому раздражителю и особенно низкого частотного диапазона звуковых волн связано с необходимостью пространственной ориентировки, установления местонахождения источника звука, его качественных характеристик. Слепым чаще приходится использовать слух при различных видах деятельности [там же, с. 64-65].

Отечественными тифлопедагогами доказано, что различие звуков в пространстве зависит от опыта, которому слепые школьники обучаются и самостоятельно, и в школе. У слепых и нормально видящих детей младшего школьного возраста различий в звуковых порогах не отмечается, они имеют у слепых детей в старшем школьном возрасте [там же, с. 65].

Также следует отметить, что нарушение зрения не ведет к понижению слуховых ощущений (речевых, звуковых и шумовых).

Именно на уроках русского языка следует уделять особое внимание развитию слухового восприятия у учащихся с глубокими нарушениями зрения, потому как на этих уроках у слепых учащихся формируется, отвечающая основным стилистическим и грамматическим требованиям русского языка речь, фонетический слух, а также слуховая память и слуховое внимание.

В специальных школах III-IV вида при организации учебно-воспитательного процесса на уроках русского языка вопросу развития слухового восприятия уделяется мало времени или этот вопрос вовсе не рас-

сматривается. Что впоследствии приводит к отсутствию навыков работы с озвученным материалом у учащихся с глубокими нарушениями зрения.

Об этом так же свидетельствуют проведенные нами исследования с 2009 – 2011 г. Исследовательской базой для эксперимента явились средние классы (5, 7 – 6, 8 кл.) трех школ:

ядринская МОУ СОШ №3.

республиканское государственное образовательное учреждение «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Мин обр. Чувашии.

государственное образовательное учреждение республики Мари-Эл «Савинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии III-IV вида».

Исследование состояло из следующих этапов:

– констатирующий эксперимент (2009 г.) – на первом этапе проводилось начальное тестирование школьников.

– формирующий эксперимент (2009–2010 г.) – в течение года в экспериментальной школе проводились занятия по новой методике.

– контрольный эксперимент (2011 г.) – через год занятий проводилось повторное тестирование.

Тестирование строилось на основе работы с аудиозаписями.

Для тестирования использовались аудиозаписи произведений:

- Пауло Коэльо «Рождественская сказка»,
- Владимир Железников «Чучело».

На первом (констатирующем) и третьем (контрольном) этапах учащимся средних классов (5, 7 – 6, 8) – учащимся с глубокими нарушениями зрения, а так же их сверстникам были предложены тестовые задания основанные на прослушивании незнакомого аудиотекста и письменном его изложении, позволяющие выяснить степень сформированности навыков использования слухового анализатора в учебно-воспитательном процессе на уроках русского языка.

При этом для достижения наибольшей объективности учитывались следующие факторы: двуязычие, программа, по которой осуществляется обучение (общеобразова-

тельная программа, программа восьмого вида), класс, степень поражения зрительно- и слухового анализаторов, время утраты зрения, наличие вторичных отклонений, количество затраченного времени на выполнение заданий.

Так, на первом (констатирующем) этапе после прослушивания незнакомого аудиотекста из 100% всех учащихся (5, 7 кл.), принимавших участия в эксперименте, 85% – учащиеся с глубокими нарушениями зрения и зрячие их сверстники в анкетах указали, что их учили слушать текст, и они это делать умеют, но результаты выполненной работы свидетельствовали об обратном.

Чаще всего предложенный аудиотекст учащиеся, как с глубокими нарушениями зрения, так и зрячие после первичного и даже после вторичного (двукратного) прослушивания воспроизводили искажённо, фрагментарно, выделяя второстепенные признаки, как главные, т.е. искажали сюжетную линию текста, описывая незначительные признаки персонажа, или повествовали о том, о чём в тексте не упоминалось вовсе, например:

– (Мотоциклетка неслась по городу: беженая, дикая. Работа ученицы 7 класса Чебоксарской школы.);

– (Девочка от кого-то убежала, её обидели. Работа ученицы 5 класса Савинской школы.);

– (Девочка хотела взлететь. Работа ученика 5 класса Ядринской школы.) и п.

Предложенные задания по тексту большинство слепых, а также зрячих учащихся средних классов (5, 7 кл.) выполнить не сумело, в связи с тем, что испытывало сложности:

- а) при концентрации внимания;
- б) при запоминании текста на слух;
- в) при вычленении главных и второстепенных признаков из сюжетной линии текста;
- г) при письменном воспроизведении текста в связи с ограниченным активным словарём.

На первом (констатирующем) этапе нами были получены следующие результаты:

1. общий средний результат Савинской школы III-IV вида – 31,71.

2. Общий средний результат Чебоксарской школы III-IV вида – 39,54.

3. Общий средний результат Ядринской сош №3 – 38,07.

На втором (формирующем) этапе с 2009–2010 г. учащимся с глубокими нарушениями зрения республиканского государственного образовательного учреждения «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобр Чувашии были предложены упражнения, задания:

- а) на развитие слухового восприятия;
- б) на развитие слуховой памяти;
- в) на развитие слухового внимания;
- г) на развитие умений слушать аудиотекст;
- д) на развитие умений выполнять задания по вычленению и систематизации информации из прослушиваемого аудиотекста.

Данные упражнения строились на основе использования аудиоустройств: тифлофлеш-плеера типа «Элекжест», тифлоплеера, тифломагнитофона.

Так, если на первом (констатирующем) этапе результаты во всех трёх школах были практически идентичными, то в результате проделанной работы в республиканском государственном образовательном учреждении «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобр Чувашии и с 2010–2011 г., на третьем этапе мы наблюдали качественные изменения в развитии слухового восприятия у учащихся с глубокими нарушениями зрения. С предложенными заданиями по письменному воспроизведению прослушанного текста, по вычленению, систематизации информации из прослушанного текста, по работе с сюжетной линией аудиотекста слепые учащиеся средних классов (6, 8) справились без относительных трудностей.

На третьем (контрольном) этапе нами были получены следующие результаты:

1. Общий средний результат Савинской школы III-IV вида – 34,78.

2. общий средний результат Чебоксарской школы III-IV вида – 56,31.

3. Общий средний результат Ядринской сош №3 – 30,9.

Итак, полученные в ходе исследования результаты позволяют нам выдвинуть предположение, что предложенные задания и упражнения, позволят добиться успехов в развитии слухового восприятия у учащихся с глубокими нарушениями зрения.

При организации учебно-воспитательного процесса необходимо создавать условия,

позволяющие учащимся с глубокими нарушениями зрения приобретать новые слуховые впечатления. Так при организации наблюдений над окружающей средой следует чаще опираться на слуховые восприятия, разнообразить их. Время от времени следует организовывать, проводить специальные наблюдения на такие темы:

– «Что можно услышать в лесу летом (зимой)?»;

– «Что можно услышать на реке во время ледохода?»;

– «Утренний шум города» и др. [4, с. 137–138].

Сначала слепым учащимся следует наблюдать за отдельными предметами и объектами, описывая их признаки, а затем и за целыми картинами, составляя «звуковой пейзаж». При этом дети учатся соотносить звуки с определенными объектами, определять по ним направление и расстояние [4, с. 138].

Также можно проводить работы по составлению предложений, текстов по опорным словам. Детям предлагаются задания: «Подбери слова, обозначающие, например, звуки вечернего города, звуки столовой и составь с ними связный текст/предложение». Такие упражнения активизируют слуховое внимание, слуховые представления и словарь слепых учащихся [4, с. 139].

У слепых школьников гораздо чаще встречается недоразвитие фонематического и речевого слуха, дефекты произношения. В связи с этим особое значение при обучении приобретает звуковая наглядность: четкое произношение слов и выразительное чтение, подбор ярких образов и примеров. Следует заметить, что недооценка этого вида наглядности может привести к таким ошибкам:

– пропуск и перестановка букв при письме;

– неумение разделять одно предложение от другого;

– правильная постановка знаков препинания;

– формальное усвоение таких понятий, как звуки гласные и согласные, звонкие и глухие, ударные и безударные [5, с. 10].

В связи с этим при изучении фонетики следует уделять большое внимание развитию у учащихся фонематического слуха, потому как сформированный фонематический слух у слепых детей, так же как и у зрячих,

является основой и предпосылкой успешного овладения грамотой. Он развивается и совершенствуется в процессе обучения, формирования представлений о звуковом составе языка.

При изучении фонетики с учащимися необходимо проводить аудиодиктанты. Смысл данной работы заключается в том, что учитель произносит слово, а учащийся повторяет его, вычленив каждый звук. Данная работа позволит слепому ребёнку представлять слово не только графически, но и иметь в памяти правильное звуковое очертание, впоследствии такая работа позволит, опираясь на слуховое восприятие более чётко воспроизводить письменные задания.

Кроме того, с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения, необходима специальная работа по обучению их:

а) использованию «говорящей книги», как учебного пособия;

б) умению воспринимать текст на слух;

в) умению сохранять материал в памяти, анализировать его на слух.

Методики обучения литературе и русскому языку в школах III–IV вида в основном построены на использовании печатной продукции. Такие работы, как обучение разбивке текстов на части, их озаглавливание, составление планов и т.д., построены на зрительном или осязательном восприятии текстов. Указания на необходимость использования слуха как дополнительного канала информации является часто просто формальным [6, с. 246].

Обучение по использованию «говорящей книги», как учебного пособия, на наш взгляд, будет более эффективным, если применять такой вид работы, как прослушивание озвученного отрывка с последующим письменным пересказом услышанного. Со временем работу следует усложнять, учителю необходимо предлагать вопросы по прослушанному отрывку, что позволит при выделении главных и второстепенных частей из сюжета текста формировать не только слуховое внимание, но и слуховую память, так как необходимо удерживать в памяти звуковые фрагменты, которые затем нужно будет проанализировать. В настоящее время нет специальных методических работ, направленных на использование слуха как основы анализа текста [там же].

При организации учебно-воспитательно-го процесса в специальных школах III–IV вида следует уделять внимание, обучению детей с глубокими нарушениями зрения слушать текст, так как слушать и слышать, это совершенно разные действия.

Процесс слушания требует установления смысловой связи слов в предложении, и смысловой связи между предложениями, абзацами и, наконец, разделами и главами, а так же анализа, систематизации, вычленения воспринятой информации.

Большую роль в развитии слухового внимания играет речь, с помощью которой происходит обобщение и категоризация информации, получаемой органами чувств. Письменные и устные работы по развитию речи: пересказ, изложение, разные виды сочинения и др. будут способствовать развитию непринужденности и избавят от излишней шаблонности, присущей современным школьником.

Таким образом, полученные результаты, позволили нам прийти к следующим выводам:

1. Использование аудиотехники (тифлофлешплеер, тифлоплеер, тифломагнитофон) и упражнений, заданий, направленных на развитие слухового восприятия, способствуют развитию: слуховой памяти, слухового внимания, фонетического слуха, образного мышления.

2. Полученные нами результаты также свидетельствуют о том, что при активной опоре на слуховое восприятие слепых учащихся на уроках русского языка оптимизируется учебно-воспитательный процесс, в отличие от массовой общеобразовательной школы, где опора на слуховое восприятие учащихся средних классов не влияет на оптимизацию учебно-воспитательного процесса на уроках русского языка, так как учебный процесс в массовых школах чаще всего строится на зрительном восприятии предметов и явлений.

Библиографический список

1. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Изд-во АПУ РСФСР. – 1956. – 419 с.
2. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

3. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1990. – 222 с.

4. Костючек Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (I–V классы). – М.: Просвещение, 1967. – 167 с.

5. Моргайлик Л. И. Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников: учеб. пособие. – Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1982. – 86 с.

6. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой и В. З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

Москвин Константин Михайлович

Аспирант кафедры информационных технологий и методики преподавания Педагогического института Южного Федерального университета, moskvin.konstantin@bk.ru, Ростов-на-Дону

РЕШЕНИЕ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ SCILAB

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос, посвященный использованию свободного программного обеспечения (СПО) в профильной подготовке учащихся по информатике (математике) при изучении основ линейной алгебры на примере свободно распространяемого математического пакета Scilab в элективном курсе «Решение основных задач линейной алгебры помощью средств математической системы Scilab».

Ключевые слова: профильное образование, элективные курсы, свободное программное обеспечение, электронные образовательные ресурсы, навыки работы с программным продуктом.

Moskvin Konstantin Mikhaylovich

post-graduate student of department of information technology and computer science teaching methods, Pedagogical institute Southern Federal university, moskvin.konstantin@bk.ru, Rostov-on-Don

SOLVING THE MAIN PROBLEMS OF LINEAR ALGEBRA BY MEANS OF MATHEMATICAL SYSTEM SCILAB

Abstract. In the article considered the question about usage of a free software in the profile training of students of information technology (mathematics) in teaching the basis of linear algebra on example of the free mathematical package Scilab in elective course “Solving the main problems of linear algebra by means of mathematical system Scilab”

Keywords: profile education, elective courses, free software, electronic educational resources, skills of working with software product.

Существенным обстоятельством, которое до недавнего времени препятствовало широкому использованию профессиональных математических пакетов и систем, является дороговизна этого рода научного обеспечения. Однако в последнее время появилось множество общедоступных, свободно распространяемых версий математических программных продуктов, которые содержат основные вычислительные и графические инструменты, а, следовательно, вполне пригодны для использования в учебном процессе. Очевидным является то, что применение качественного программного обеспечения способствует активизации исследовательской деятельности и позволяет шире привлекать учащихся к научной работе. В связи с этим, актуальным в настоящее время является вопрос, посвященный проблеме внедрения и использования в учебном процессе свободного программного обеспечения (СПО), а также возникает необходи-

мость разработки учебных и методических материалов и как следствие адаптация их к условиям современной школы.

Среди большого многообразия различных математических и статистических систем особый интерес представляет свободно распространяемая система Scilab, которая пользуется вниманием со стороны не только инженеров, преподавателей и студентов, но и даже школьников.

Хотелось бы отметить, что на сайте группы «Армада» (<http://www.armd.ru/>) доступны официальные дистрибутивы свободного программного обеспечения, ориентированные на использование в общеобразовательных школах. И среди программ, которые могут понадобиться в школе и других образовательных учреждениях имеются такие системы математических вычислений как Maxima и Scilab.

Scilab – система компьютерной математики, которая предназначена для выполнения инженерных и научных вычислений [1, с. 9].

В настоящее время в свободном доступе находится не так уж и много учебных и учебно-методических материалов, касающихся использования системы Scilab в учебном процессе. Например, в материалах конкурса «Код Свободы» нет ни одной работы, посвященной системе Scilab. «Код Свободы» – конкурс по разработке методических материалов, который проводился среди учителей общеобразовательных учреждений РФ по инициативе центра свободных технологий (ЦеСТ) в рамках национального приоритетного проекта «Образование». На конкурс было допущено 492 работы [5].

Решение проблемы применения СПО в учебном процессе характеризуется появлением программ для различных курсов, методических разработок и рекомендаций, направленных на эффективное использование программного обеспечения. Как считает Павлова Н. С., педагог дополнительного образования ГОУ ДОД «Омская станция юных техников», – «одним из недостатков СПО является отсутствие обучающих курсов и семинаров по внедрению и использованию СПО» [4, с. 85].

Таким образом, чувствуя нехватку методической составляющей применительно к данному программному продукту на российском образовательном поле, возникла идея создания элективного курса для профильной подготовки учащихся по информатике (математике) «Решение основных задач линейной алгебры помощью средств математического пакета Scilab» [3].

Одним из основных достоинств данного курса является совершенствование навыков

применения учащимися ИКТ для решения прикладных задач, формирование умения самостоятельно выбирать те инструменты информатики, которые наиболее эффективно способствуют расширению возможностей учащихся в отношении дальнейшего профессионального образования.

Цели и задачи курса:

- познакомить учащихся с новым для них программным продуктом, который позволяет решать различные математические задачи;
- овладение основными инструментами пакета при решении конкретных задач (в частности - задач линейной алгебры);
- увлечь учащегося и подвести его к уровню, после которого он сможет расширить свои знания самостоятельно.

В табл. 1 представлено распределение часов и тем предлагаемого курса.

Содержание курса

Тема 1. Введение. Среда Scilab. Основные команды главного меню (2 ч)

Система компьютерной математики Scilab. Основные характеристики пакета. Панель инструментов, рабочая область, текущая сессия, работа над файлами, редактирование файлов-сценариев, справочная система.

Тема 2. Основы работы в Scilab: переменные и функции (6 ч)

Текстовые комментарии. Элементарные математические выражения. Пользовательские и системные переменные. Работа с вещественными числами. Элементарные математические функции.

Тема 3. Матрицы и массивы в Scilab (7 ч)

Ввод и формирование массивов и матриц.

Таблица 1

Учебно-тематический план

| № | Содержание | Количество часов | | | | |
|---|--|------------------|----------|----------|-----|-------------|
| | | Теория | Практика | Контроль | С/р | Всего часов |
| 1 | Введение. Среда Scilab. Основные команды главного меню | 1 | 1 | | | 2 |
| 2 | Основы работы в Scilab: переменные и функции | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| 3 | Матрицы и массивы в Scilab | 2 | 3 | 1 | 1 | 7 |
| 4 | Решение задач линейной алгебры в Scilab | 3 | 4 | 1 | 1 | 9 |
| 5 | Всего часов | 8 | 10 | 3 | 3 | 24 |

Основные действия над матрицами. Специальные матричные функции.

Тема 4. Решение основных задач линейной алгебры (9 ч)

Решение уравнений высших степеней. Решение матричных уравнений. Решение систем линейных алгебраических уравнений (СЛАУ) различными методами (правило Крамера, метод обратной матрицы, метод Гаусса).

Содержание лабораторных работ

Работа с командной строкой. Определение пользовательских и системных переменных в Scilab. Ввод вещественного числа и представление результатов вычислений. Встроенные математические функции; функция вывода на экран `printf`. Работа с матрицами: использование специальных матричных функций при решении задач линейной алгебры. Решение уравнений и их систем: использование различных методов.

Основная методическая установка курса – обучение школьников навыкам самостоятельной работы.

В качестве программно-методического обеспечения курса выступает ЭУП «Решение основных задач линейной алгебры помощью средств математической системы Scilab» [2].

Электронное учебное пособие рассчитано на учащихся 10–11 классов математических школ и школ информационно-технологического профиля. ЭУП можно пользоваться на уроках математики и информатики, в том числе, как в базовом, так и в профильном курсах. Также данный ресурс может быть использован студентами ВУЗов при изучении дисциплины «Введение в линейную алгебру»

Цель пособия: формирование у учащихся представления о возможностях средств и основных инструментов математического пакета Scilab при изучении основ линейной алгебры.

Данное ЭУП состоит из следующих разделов:

- основной материал
- контроль
- глоссарий
- список литературы

Пособие содержит необходимый теоретико-практический материал, массив которого наполнен следующими темами:

Основы работы в Scilab: рассматривается среда Scilab, даются понятия переменной и функции в Scilab;

Матрицы и массивы в Scilab: приведены способы ввода и формирования матриц и массивов, описаны основные матричные функции и действия над матрицами; в качестве дополнительного материала дается описание символьных, булевых, целочисленных и др. матриц;

Решение задач линейной алгебры: рассматриваются методы решения матричных уравнений и систем линейных алгебраических уравнений.

В качестве контроля разработаны теоретические вопросы для самоконтроля и контроля, и практические задания на действия с матрицами и специальные матричные функции, а также на решение матричных уравнений и систем линейных алгебраических уравнений.

Помимо основного материала пособия можно использовать словарь терминов и список литературы.

ЭУП обеспечено удобной и понятной навигацией в виде гиперссылок, по одной из ссылок можно выйти на установочный файл Scilab, версии 4.1.2, 5.0.3, 5.3.1.

Методическая составляющая и построение ЭУП позволяют его использовать при организации самостоятельной работы учащихся, в частности, на самостоятельное изучение в рамках элективного курса выносятся такие темы как: булевы матрицы, полиномиальные матрицы, целочисленные матрицы, тип данных «список», N-мерные массивы.

Предлагаемый элективный курс был апробирован на базе МОУ Буденовская СОШ №80 (информационно-технологический профиль) Сальского района Ростовской области.

Библиографический список

1. *Алексеев Е. Р., Чеснокова О. В., Рудченко Е. А.* Scilab: Решение инженерных и математических задач. – М.: Alt Linux; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 260 с.
2. *Москвин К. М.* Из опыта разработки и использования ЭОР при обучении школьников элементам линейной алгебры // Информационные технологии в образовании-2011: сб. науч. трудов участников XI науч.-прак. конф.-выставки (Ростов-на-Дону, 31 октября-2 ноября 2011 г.). – Ростов н/Д: Ростиздат, 2011. – с. 105.

3. Москвин К. М., Коваленко М. И. Методические аспекты изучения свободно распространяемого математического пакета Scilab в профильной школе и учреждениях начального и среднего профобразования // Информатизация образования – 2010: материалы Межд. науч.-метод. конф. (Кострома, 14–17 июня 2010 г.). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – с. 141–143

4. Павлова Н. С. Опыт миграции на свободное программное обеспечение в КЮТ «Приборист» // Свободное программное обеспечение в образовании: сб. трудов Всерос. конф. (г. Челябинск, 25–26 марта 2009 г.); под редакцией А. В. Панюкова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009.

5. Черный В. Л. Апробация Пакета Свободного Программного Пакета (ПСПО) в учебных заведениях РФ. Итоги и перспективы // Информационные технологии на базе свободного программного обеспечения: материалы науч.-практ. сем. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009.

Цатурян Армен Мишаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Ванадзорского государственного педагогического института имени О. Туманяна, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), директор специшколы с углубленным обучением математике и естественных дисциплинам, evrika24@rambler.ru, Ванадзор

ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ЗАВЕРШАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Обсуждается вопрос о возможности повышения эффективности повторения курса физики с помощью усиления практической направленности обучения, широко применяя при этом приобретенные учащимися знания по математике при решении конкретных задач.

Ключевые слова: повторение, методологические принципы физики, метод математической индукции, математическая интерпретация.

Tsaturyan Armen Mishayevich

Post – graduate student of Teacher' Training Institute of Vanadzor after Hovhannes Tumanyan, principle of special school of thorough teaching of mathematics and natural sciences, evrika24@rambler.ru, Vanadzor

THE USAGE OF THE KNOWLEDGE OF MATHEMATICS IN SOLVING EXERCISES OF PHYSICS DURING THE FINAL REVISION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL

Abstract In the article it is discussed the probable raising of the effectiveness of revision of physics course with the help of strengthening the practical direction of education with wide usage of the knowledge gained by the pupils in mathematics in solving concrete exercises.

Keywords: revision, methodological principles of physics, method of mathematical induction, mathematical interpretation.

Общеизвестно, что решение физических задач является одним из важных компонентов процесса обучения физике, так как при этом реализуются все существующие цели обучения физике.

Опыт преподавания показывает, что наибольшую трудность для учащихся при решении задач по физике наряду с другими представляет вопрос применения теоретических знаний при анализе конкретных явлений. Существуют многочисленные методические работы относительно методики решения физических задач на разных уровнях обучения: от гуманитарных вплоть до физико-математических школ в рамках среднего образования. В этих работах рассматриваются разные аспекты обучения и организации решения физических задач. В работе [1, с. 226], где выделяются три основных уровня, на которых проводятся решения физических задач. Первый уровень харак-

теризуется использованием конкретных (частных) физических законов, например законов динамики при решении механических задач. Второй уровень характеризуется использованием наиболее общих фундаментальных физических законов, например таких, как закон сохранения энергии. Наконец, третий уровень решения физической задачи характеризуется использованием общих методологических принципов физики, таких как принципы симметрии, относительности, причинности, толерантности, математизации, простоты, суперпозиции и т. д.

Особенно ценным является использование третьего уровня в случаях, когда наряду с традиционными решениями используются качественные методы, при этом избегая сложных математических выкладок. При этом реализуется методологический принцип толерантности [2, с. 134–139].

Вышеуказанные три уровня, на которых проводится решение физической задачи, более отчетливо проявляются при обобщающем повторении учебного материала, когда учащиеся обладают большим объемом знаний по физике и другим дисциплинам (в частности, по математике), а также их мыслительная деятельность уже способна к достаточно высоким уровням обобщения, абстрагирования и причинно-следственного объяснения явлений [3, с. 91].

Не рассматривая подробно вопросы о важности организации обобщающего повторения курса физики в выпускных классах, отметим, что оно, как показывает опыт, является необходимым компонентом обучения физике и решает важные дидактические задачи. При этом, придавая важное значение широкому применению ранее приобретенных знаний учащихся, на первый план выдвигаются решение физических задач и развитие умения применять знания в конкретных случаях. Как показывает опыт работы, одним из способов повышения эффективности повторения может служить рассмотрение таких физических задач, решение которых предполагает применение учащимися знаний из разных разделов физики. А более интересным и привлекательным оказывается рассмотрение таких задач, решение которых можно завершить качественными методами исследования без применения законов физики и сложных математических формул. В них явно раскрывается “изящность” качественных методов исследования.

С другой стороны, они являются своеобразным средством для эстетического развития учащихся, так как при этом у них появляются определенные переживания (восторг, восхищение).

В процессе повторения важнейшее место отводится межпредметным и внутрипредметным связям. К примеру, если в процессе обучения какому-либо физическому матери-

алу математический аппарат применяется настолько, насколько он известен ученикам из курса математики, то, возвращаясь к повторению этого же самого физического материала, учитель имеет возможность представить его посредством использования математического аппарата, изученного ко времени повторения, тем самым придавая познанию физического материала глубину и целостность. При этом математическая интерпретация физических явлений и процессов приобретает особое значение.

Показано, что при ориентации на развитие умений математического моделирования в физико-математических школах целесообразно включение в учебную программу вопросов, связанных с явлением механических соударений и динамики твердого тела, так как именно задачи этих разделов позволяют в наиболее явной и выразительной форме продемонстрировать ряд фактов и обстоятельств, наиболее существенных в методологии и практике математического моделирования, а значит, и современной (вычислительной) физики [там же, с. 90].

Для примера приведем следующую задачу, при решении которой используется один из наиболее совершенствованных методов математических доказательств – метод математической индукции. При этом возникает хорошая возможность быстро прийти к ответу, раскрывая суть физической сущности задачи.

ЗАДАЧА 1

Имеем N неподвижных шаров, массы которых образуют геометрическую прогрессию со знаменателем q . Первый шар массой m_0 и скоростью v_0 абсолютно упруго ударяет о второй, последний – о третий, и так далее. Определить скорость N -го шара. Удары считать центральными, трением пренебречь.

Решение

Используя законы сохранения импульса и полной механической энергии для первых нескольких шаров, нетрудно написать формулу для скорости N -го шара (рис. 1).

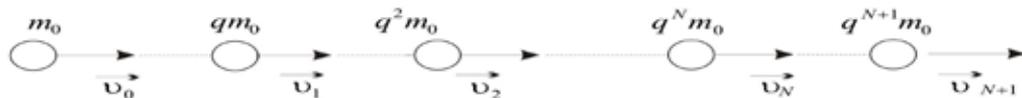


Рис. 1.

Для шаров массами m_0 и qm_0 имеем

$$\begin{cases} m_0 \vec{v}_0 = m_0 \vec{v}'_0 + qm_0 \vec{v}_1 \\ \frac{m_0 v_0^2}{2} = \frac{m_0 v_0'^2}{2} + \frac{qm_0 v_1^2}{2} \end{cases} \quad (1)$$

где \vec{v}'_0 и \vec{v}_1 – соответственно скорости шаров массами m_0 и qm_0 после их столкновения.

Решая систему (1) для случая $q < 1$, получим:

$$v_1 = \frac{2}{1+q} \cdot v_0 \quad (2)$$

Аналогичным способом для скорости второго шара получим:

$$v_2 = \left(\frac{2}{1+q} \right)^2 \cdot v_0 \quad (3)$$

Из формул (2) и (3) можно угадать, что скорость N -го шара определяется формулой

$$v_N = \left(\frac{2}{1+q} \right)^N \cdot v_0 \quad (4)$$

Приведем вывод выражения (4) для скорости N -го шара на основе элементарной математики, воспользовавшись методом математической индукции.

Справедливость формулы (4) мы уже проверяли в случае $N = 1$ и $N = 2$. Теперь предположим, что формула (4) справедлива и для N -ого шара, докажем, что она остается верной и в случае $(N + 1)$ -го шара.

Оказывается, для этого достаточно рассмотреть только систему последних двух шаров: N -го и $(N + 1)$ -го.

Для них снова напишем законы сохранения импульса и полной механической энергии.

$$\begin{cases} q^N \cdot m_0 \cdot \vec{v}_N = q^N \cdot m_0 \cdot \vec{v}'_N + q^{N+1} \cdot m_0 \cdot \vec{v}_{N+1} \\ q^N \cdot m_0 \cdot \frac{v_N^2}{2} = q^N \cdot m_0 \cdot \frac{v_N'^2}{2} + q^{N+1} \cdot m_0 \cdot \frac{v_{N+1}^2}{2} \end{cases} \quad (5)$$

где \vec{v}'_N – скорость N -го шара после удара об $(N + 1)$ -ый шар.

После несложных преобразований получим

$$\begin{cases} v_N = v'_N + q \cdot v_{N+1} \\ v_N^2 = v_N'^2 + q \cdot v_{N+1}^2 \end{cases} \quad (6)$$

откуда, исключая v'_N , получим

$$v_{N+1} = \frac{2}{1+q} \cdot v_N \quad (7)$$

Учитывая (4), окончательно получим

$$v_{N+1} = \left(\frac{2}{1+q} \right)^{N+1} \cdot v_0 \quad (8)$$

Интересно отметить, что формула (4) остается справедливой и в том случае, когда $q > 1$. При этом каждый шар после столкновения меняет направление и движется в противоположную сторону. А при $q = 1$ все шары имеют одинаковые массы и из формулы (4) получаем $v_N = v_0$. Действительно, при этом шары обмениваются скоростями, и каждый шар, ударяя об следующий, остановится, а последний приобретет скорость v_0 .

В следующих двух задачах при стандартном подходе к решению возникает необходимость дифференцировать уравнение для нахождения минимума той или иной физической величины. Но, используя простое соотношение, существующее между средней арифметической и средней геометрической

двух величин: $\frac{a+b}{2} \geq \sqrt{ab}$, школьники могут сразу прийти к ответу, избегая дифференцирования и сложных математических выкладок. При этом в упомянутом выше неравенстве левая часть принимает минимальное значение при $a = b$.

При какой скорости частицы время движения от ее вылета до остановки будет наименьшим? [4, с. 14]

ЗАДАЧА 2

Частица, покинув источник, пролетает с постоянной скоростью расстояние L , а затем тормозится с ускорением a .

При какой скорости частицы время движения от ее вылета до остановки будет наименьшим? [4, с. 14]

Решение

Время движения частицы до остановки равно:

$$t = \frac{L}{v} + \frac{v}{a} \quad (1)$$

При стандартном подходе для определения минимального значения времени мы или будем решать квадратное уравнение относительно v , получаемое из отношения (1), а потом с помощью разных рассуждений придем к ответу, или будем дифференцировать уравнение (1) относительно v , и, приравнявая полученное выражение нулю, найдем t_{\min} .

Задачу можно решить проще.

Согласно вышеупомянутому неравенству, имеем

$$t = \frac{L}{v} + \frac{v}{a} \geq 2\sqrt{\frac{L}{a}} \quad (2)$$

Время t будет минимальным при $\frac{L}{v} = \frac{v}{a}$, откуда $v = \sqrt{a \cdot L}$.

ЗАДАЧА 3

Стержень длиной L может вращаться вокруг своей неподвижной оси O . На расстоянии b от точки O подвешен груз массой m . Стержень находится в равновесии под действием направленной вверх силы F (рис. 2.). Масса одного метра стержня равна γ . Определить, при каком значении L величина силы F будет минимальной. Найти минимальное значение силы F .

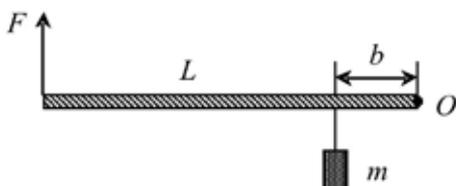


Рис. 2

Решение

Учитывая, что масса стержня равна $\gamma \cdot L$, а его сила тяжести приложена в его центре, напишем условие равновесия стержня:

$$F \cdot L = mg \cdot b + \gamma L \cdot g \frac{L}{2} \quad \text{или} \quad F = \frac{mgb}{L} + \frac{\gamma Lg}{2} \quad (1)$$

По аналогии решения предыдущих задач, сила F примет минимальное значение при условии.

$$\frac{mgb}{L} + \frac{\gamma Lg}{2} \quad (2)$$

откуда

$$L = \sqrt{\frac{2mb}{\gamma}} \quad (3)$$

Для нахождения F_{\min} подставим выражение (3) в формулу (1). Получим $F_{\min} = g\sqrt{2mb\gamma}$.

Из школьного курса физики нам известно немало случаев, когда графический метод описания физических процессов и явлений позволяет не только более целостно и наглядно показать ход процессов и явлений, а

иногда и определять ряд неизвестных физических характеристик и математических отношений между физическими величинами. Покажем это на конкретных примерах повторения прямолинейного равноускоренного движения.

Изучение в X классе формулы перемещения $s = v_0 t + \frac{at^2}{2}$ ограничивается ее получением и использованием; график зависимости $s = s(t)$, который представляет собой параболу, не строится. При повторении материала целесообразно этот график воспроизвести и проанализировать, воспользовавшись известным из курса алгебры уравнением касательной к кривой в заданной точке и основным свойством касательной, проведенной к параболе [5, с. 35–36].

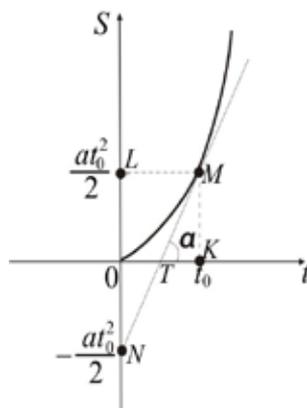


Рис. 3

Рассмотрим для простоты случай, когда тело движется без начальной скорости, и его начальное положение совпадает с началом системы отчета (рис. 3). Составим уравнение касательной к параболе в точке M (в момент времени t_0):

$$S(t) = S(t_0) + S'(t_0)(t - t_0)$$

Но $S(t_0) = at_0^2/2$, $S'(t) = at$, следовательно, $S'(t_0) = at_0$ и $S(t) = \frac{at_0^2}{2} + at_0(t - t_0)$ или $S(t) = at_0 t - \frac{at_0^2}{2}$, что соответствует

уравнению вида: $y = kx + b$.

Согласно свойству касательной, проведенной к параболе, эта прямая пересекает ось t в точке $T = t_0/2$, и из треугольника MTK можно найти t_0 :

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{MK}{KT} = \frac{at_0^2}{2(t_0 - T)} = \frac{at_0^2}{2\left(t_0 - \frac{t_0}{2}\right)} = at_0 = v.$$

При этом ускорение будет равно

$$a = \frac{v}{t_0} = \frac{\operatorname{tg} \alpha}{t_0}.$$

Итак, если имеется график перемещения тела без начальной скорости, то можно определить значения скорости и ускорения движения в любой момент времени. Для этого достаточно найти точку параболы, соответствующую выбранному моменту времени, провести к ней касательную или соединить ее с точкой, имеющей абсциссу $T = t_0/2$. (Ускорение можно еще определить, исходя из того, что касательная всегда пересекает ось ординат в точке N с координатой $-\frac{at_0^2}{2}$: нужно найти ординату точки M , построить точку N , симметричную L относительно начала координат, и умножить ординаты точки N на $\frac{2}{t_0^2}$).

Рассмотрим общий случай, когда $v_0 \neq 0$. Оказывается, что с помощью простых построений можно найти и среднюю скорость тела за время t_0 , и начальную скорость v_0

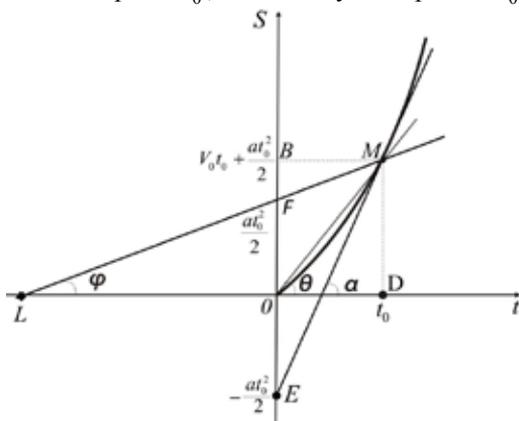


Рис. 4

В любой момент времени t_0 скорость, как и в предыдущий задаче, равна тангенсу угла, образованного касательной к параболы в точке M и осью времени t :

$$v = \operatorname{tg} \alpha \quad (1)$$

Используя в данном случае уравнение ка-

сательной, нетрудно доказать, что она, как и в первом случае, пересекается с осью S в точке E с координатой $-\frac{at_0^2}{2}$. Построим

точку F , симметричную точке E относительно начала координат. Соединим точки M и F и продолжим полученную прямую до пересечения с осью t . Учитывая, что $\angle OLF = \angle BMF$ и $FB = v_0 t_0$, можем написать, что

$$\operatorname{tg} \varphi = \frac{BF}{BM} = \frac{v_0 t_0}{t_0} = v_0 \quad (2)$$

Итак, $v_0 = \operatorname{tg} \varphi$ (3)

Сейчас соединим точку M с точкой E .

$$\operatorname{tg} \theta = \frac{MD}{OD} = \frac{v_0 t_0 + \frac{at_0^2}{2}}{t_0} = v_0 + \frac{at_0}{2} = \frac{v_0 + v}{2} = v_{cp} \quad (4)$$

Итак, для средней скорости имеем:

$$v_{cp} = \operatorname{tg} \theta \quad (5)$$

Так как для равноускоренного движения справедливо следующее выражение:

$$v_{cp} = \frac{v + v_0}{2} \quad (6)$$

то из выражений (1), (3), (5), (6) следует связь между углами α, φ, θ :

$$\operatorname{tg} \theta = \frac{\operatorname{tg} \alpha + \operatorname{tg} \varphi}{2} \quad (7)$$

Итак, имея график зависимости $S = S(t)$ равноускоренного прямолинейного движения, можно с помощью простых построений определить значения параметров v, v_0, v_{cp}, a .

Подводя итог, можно констатировать, что эффективность организации повторения курса физики можно повысить, если при этом делать акцент на широкое применение ранее приобретенных учащимися знаний по математике при решении физических задач. Это позволит повысить практическую направленность обучения физике, обобщить и систематизировать изученный в разное время материал не только по физике, но и по математике.

Библиографический список

1. Кондратьев А. С., Прияткин Н. А. Современные технологии обучения физике: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 324 с.
2. Цатурян А. М. Проявление методологического принципа толерантности при решении

физических задач //Физика в школе и вузе: Международный сборник научных статей. – Выпуск 12. – СПб.: Изд-во БРАН, 2010. – с. 134–139.

3. *Кондратьев А. С., Филиппов М. Э.* Физические задачи и математическое моделирование реальных процессов: учебно-методическое пособие для учителя. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 111 с.

4. Задачи по физике: учеб. пособие/ И. И. Воробьев, П. И. Зубков, Г. А. Кутузова и др.; Под ред. О.Я. Савченко 3-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1999. – 370 с.

5. *Цатурян А. М.* Повторение курса физики с привлечением знаний учащихся по математике. Физика в школе. – М.: Педагогика, 1990. – № 4. – С. 35–36.

Андросова Юлия Владимировна

Научный сотрудник, ФГБНУ «НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия)», androsova08@mail.ru, Якутск

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье проанализированы основные общеобразовательные программы дошкольного и начального общего образования. Представлены результаты исследования уровня психологической готовности детей, поступающих в первый класс школ г. Якутска. Основным выводом статьи является утверждение о том, что формирование психологической готовности к школе – это и есть обеспечение равных стартовых возможностей детей при поступлении в школу.

Ключевые слова: Преемственность общеобразовательных программ, универсальные учебные действия, психологическая готовность к школе.

Androsova Yulia Vladimirovna

Research assistant, «Scientific Research Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia)», androsova08@mail.ru, Yakutsk

PSYCHOLOGIC READINESS FOR SCHOOL AS THE FACTOR OF MAINTENANCE OF CONTINUITY OF THE BASIC GENERAL EDUCATIONAL PROGRAMS PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION

Abstract. The summary: In this article the basic general educational programs of the preschool and initial general education are analysed. Findings of investigation the level of psychologic readiness of children arriving in the first class of Yakutsk's schools are presented. The basic conclusion of article is the statement that formation of psychologic readiness for school is and there is a maintenance of equal launching possibilities of children at receipt in school.

Keywords: Continuity of general educational programs, universal educational actions, psychologic readiness for school.

В настоящее время в психологической и педагогической науке, а также в образовательной практике существует общее мнение, что от качества образования, формирования личности в дошкольном и младшем школьном возрасте зависят дальнейшее разностороннее развитие личности, его успешная социализация, профессиональное самоопределение и самореализация. Качество дошкольного и начального образования является фундаментом качества обучения и воспитания, эффективной деятельности и результативности всей системы общего образования. В связи с этим системой образования периодически принимаются различные меры по совершенствованию форм,

содержания и технологии обучения и воспитания в базовых ступенях образования.

В конце XX века особое внимание уделялось обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования через организацию взаимодействия образовательных учреждений, создание детского сада – начальной школы, начальной школы – детского сада, образовательных комплексов, разработку комплексных образовательных программ, таких как «Из детства – в отрочество», «Преемственность», «Радуга», «Школа 2100» и др. Между тем, в условиях недостаточного обеспечения детей дошкольными образовательными учреждениями, сосуществования вариативных

образовательных систем, многочисленных авторских подходов к организации образовательного процесса очень сложно обеспечить преемственность дошкольного и начального образования на качественном уровне, особенно в городах и крупных населенных пунктах.

В начале XXI века улучшение демографической ситуации в Российской Федерации, поиск эффективных путей повышения качества общего образования поставили дошкольное образование в ряд приоритетных направлений государственной политики. Прежде всего, для реализации конституционных прав юных граждан поставлена задача значительного повышения общедоступности дошкольного образования для обеспечения равных стартовых возможностей для детей из разных социальных групп и слоев населения при поступлении в начальную школу.

В связи с этим совершенствуется нормативно-правовая база для создания условий функционирования различных моделей образовательных учреждений.

Следующим серьезным шагом в реализации государственной политики в области дошкольного образования является принятие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Принятию этого важного документа предшествовал приказ Министерства образования и науки РФ, утвердивший федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Таким образом, в настоящее время введены в действие два государственных документа, обеспечивающих преемственность образовательных программ и качество дошкольного и начального образования по всей Российской Федерации.

Прежде всего, следует отметить, что в обоих документах прослеживается преемственность планируемых итоговых результатов, содержаний образовательных областей, принципов построения образовательной программы, в частности принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, а также задач психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств.

Предъявление в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования личностных и метапредметных результатов как обязательных требований – главное отличие образовательных стандартов нового поколения, а комплексное их достижение в процессе обучения всем учебным предметам через программу формирования универсальных учебных действий – приоритетная задача основной образовательной программы начального общего образования. Именно решение этой задачи обеспечит достижение ее цели – научить младших школьников умению учиться.

Формирование универсальных учебных действий также станет основным средством разрешения существующих противоречий в обеспечении преемственности образовательных программ при переходе из дошкольного учреждения в начальную школу. В планируемых результатах дошкольного образования прослеживаются предпосылки универсальных учебных действий, а включенные в планируемых результатах начального общего образования личностные и метапредметные компоненты развиваются на базе интегративных качеств личности ребенка, отраженных в итоговых результатах дошкольного образования и целенаправленно формируемых основной общеобразовательной программой.

Школьное обучение требует от учащихся напряженного умственного труда и работоспособности. Предпосылки активной и сознательной учебы (готовность к школьному обучению) постепенно формируются на протяжении всего дошкольного детства. Психологический анализ трудностей в учебной деятельности у младших школьников выявляет, как один из основных факторов причин их возникновения, недостаточную готовность детей к более сложной и самостоятельной учебной деятельности из-за низкого уровня сформированности ее структурных компонентов (мотивы, учебные действия, контроль, оценка). В связи с этим психологическую готовность к школе необходимо рассматривать как основу успешного формирования учебной деятельности, умения учиться [5].

Психологическая готовность к школе включает в себя два основных компонен-

та: интеллектуальную и личностную. При характеристике интеллектуальной готовности к школе акцент делается не на количественный запас представлений ребенка, а на уровень развития его интеллектуальных процессов. С точки зрения Л. С. Выготского и Л. И. Божович, ребенок интеллектуально готов к школе, если он умеет обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира. Под личностной готовностью имеют в виду развитие мотивационной (учебной) и произвольной сфер ребенка. К моменту поступления в школу в составе мотивационной сферы ребенка должны быть познавательные мотивы учения, связанные непосредственно с учебной деятельностью; социальные мотивы учения, связанные с потребностями ребенка в общении с людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений [1]. В качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, рассматривают умения ребенка, возникающие на основе произвольной регуляции действий, такие как сознательное подчинение своих действий правилам; внимательное слушание говорящего; самостоятельное выполнение заданий по зрительно воспринимаемому образцу и т.д.

Современные исследования показывают, что 30–40 % детей, которые приходят в первый класс массовой школы не достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению. А интеллектуальная готовность ребенка к школьному обучению появляется раньше личностной, опережая развитие его мотивационной и произвольной сфер [3].

С целью апробации этих положений применительно к условиям Республики Саха (Якутия) (г. Якутск), а также определения уровня готовности детей, поступающих в первый класс в 2010–2011 учебном году. Всего было обследовано 89 детей старшего дошкольного возраста. Были использованы методики, направленные на исследование интеллектуальной и личностной готовности к школе.

С целью выявления уровня интеллектуального развития мы исследовали особенности познавательных процессов (память, внимание, мышление, восприятие).

По методике «Картинки», которая оценивает зрительную память, обследованные дети справились с воспроизведением 5–6 картинок, что является средним показателем для их возраста. Методика «Проставь значки» предназначена для оценки переключения и распределения внимания ребенка. По этой методике результаты говорят о высоком уровне развития внимания у 31% детей, у 48% – средний уровень, у 21% – низкий уровень развития. По результатам методики «Раздели на группы», которая оценивает образно-логическое мышление, у большинства детей (63%) выявлен высокий уровень, а у остальных (37%) – средний. Для диагностики уровня речевого развития использовали методику «Последовательность событий» (Гуткина Н. И.), которая выявляет такие качества мышления, как процесс обобщения и способность устанавливать причинно-следственные связи. С этим заданием хорошо справились 53% испытуемых. Дети смогли правильно восстановить последовательность событий на рисунках и составить по ним рассказ.

Для исследования у детей личностной готовности в качестве инструмента мы использовали традиционные методики, выявляющие уровень развития произвольной и мотивационной сфер.

С методикой «Домик» (Гуткина Н. И.) успешно справились 58% ребят, а 42% будущих первоклассников, то есть почти половина, не в состоянии полностью справиться с работой по образцу. О низком уровне развития произвольной сферы также говорят результаты по методике «Да и нет» (Гуткина Н.И.): 41% обследованных детей не смогли справиться с работой по правилу. Изучение мотивационной сферы проводилось с помощью методики «Беседа о школе» (Нежнова Т. А.). Обследование детей показало, что внутренняя позиция школьника проявляется у 59% и соответственно отсутствует у 41 % детей.

Результаты исследования показывают, что не у всех детей сформирована мотивационная сфера, наблюдается слабое развитие произвольной сферы почти у половины опрошенных детей. У основной части обследованных детей отмечается высокий уровень интеллектуального развития. Эти данные подтверждают положение о том, что интеллектуальная готовность к школьному

обучению формируется раньше личностной. Между тем, именно наличие учебной мотивации и достаточное развитие произвольного поведения являются необходимыми психологическими предпосылками для успешного овладения учебной деятельностью.

Результаты исследования, проведенного в г. Якутске, только подтверждают теоретические положения в области психологической готовности к школе, а также повторяют результаты исследований, проведенных в других регионах России. В связи с этим целенаправленное и сбалансированное формирование всех составляющих психологической готовности детей к школе должно стать одним из актуальных задач основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В настоящее время в педагогической практике и общественном представлении, в частности у родителей, сформировалось устойчивое понятие, что основным критерием готовности ребенка к школе является интеллектуальная готовность, умение читать и считать. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, необходимость формирования универсальных учебных действий – умения учиться младших школьников как основного планируемого результата начальной ступени образования – должны способствовать изменению сложившегося общественного стереотипа.

Следует учесть, что готовность к школьному обучению у детей формируется целенаправленно, на протяжении всего дошкольного возраста, процесс подготовки требует достаточного времени. На этапе начальной школы говорить о формировании у детей готовности к школьному обучению уже поздно. В связи с этим диагностика готовности детей к школе должна проводиться не в начале обучения в школе, а за один год до поступления в школу. Формирование психологической готовности к школе – это и есть обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу.

Введение в действие двух основных государственных документов, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных учреждений и начальной школы по разработке основных общеобразовательных программ, обеспечит преемственность обра-

зовательных программ и качество дошкольного и начального образования по всей Российской Федерации через согласованное формирование у дошкольников психологической готовности к школе и учебной деятельности у младших школьников.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 569 с.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – СПб: Питер, 2009. – 208 с.
4. Доронина Т.Н. О Концепции организации содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 18–31.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Богданова Раиса Александровна

Старший преподаватель кафедры Педагогика и методики начального и дошкольного обучения Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского Федерального Университета, evg.bogdanov@mail.ru Лесосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

Аннотация. В статье анализируются сущность проектной деятельности школьников, роль педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников в развитии их творческих способностей. Представлена авторская модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников. Дано подробное описание проведенной экспериментальной работы на основе составленной модели.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, педагогическое сопровождение, творческие способности.

Bogdanova Raisa Alexandrovna.

The senior teacher of chair of Pedagogics and technique of initial and preschool training of Lesosibirsky teacher training college – branch of the Siberian Federal University, evg.bogdanov@mail.ru, Lesosibirsk

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROJECTIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Work is spent with financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation at the expense of means ФЦП «Scientific and scientific and pedagogical shots of innovative Russia» for 2009-2013 on a theme: «Models and technologies of psihologo-pedagogical support of development of children in an education system» (the state contract № 14.740.11.0992 from 5/6/2011).

Abstract. The paper studies the essence of projective activity of Primary Schoolchildren, the function of pedagogical support of Primary Schoolchildren's projective activity in development theirs creative abilities. The author's model of pedagogical support of design activity of Primary Schoolchildren is presented. The detailed description of the spent experimental work on the basis of the made model is given.

Keywords: project, projective activity, pedagogical support, creative abilities.

Государственные образовательные стандарты третьего поколения, вступающие в силу в сентябре 2011 года, акцентируют особое внимание на метапредметных результатах обучения. В силу этого проектная деятельность школьника приобретают особую роль, так как реализуя проект, ученики овладевают ключевыми компетенциями, которые позволят им решать задачи не только в процессе обучения, но и в жизни, а также – формировать умение постоянно и самостоятельно учиться.

В статье представлена авторская модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников, реализация которой, на наш взгляд, позволит достичь как учебных результатов, так и личностного роста.

Предложенная модель требует своего теоретического обоснования, что и является целью нашего исследования. Постановка и последовательное решение исследовательских задач: определить сущность проектной деятельности школьников на основе анали-

за специальной литературы, описать модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников – явились этапами достижения цели работы. В соответствии с целью и задачами был применён комплекс теоретических методов исследования: анализ литературы по проблеме и моделирование.

Важным аспектом нашего исследования является выбор методологии, которую составили: деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); личностно-ориентированный (В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.), полисубъектный (диалогический) (М. М. Бахтин, В. С. Библер, С. Ю. Курганов и др.) подходы.

Теоретические основы исследования определяются: идеями проектного и проблемного обучения (Дж. Дьюи, М. И. Махмутов, А. М. Магюшкин, И. Я. Лернер, В. Оконь, В. В. Гузеев, И. Д. Чечель, Е. С. Полат и др.); идеями организации образовательных сред (М. В. Кларин, О. С. Газман, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицына, В. В. Рубцов, И. А. Баева, Т. А. Прищепа и др.); идеями педагогического сопровождения и помощи (А. В. Петровский, М. Р. Битянова, Н. В. Пилипчевская, С. К. Турчак, Т. С. Ходырова и др.).

Значение младшего школьного возраста трудно переоценить, ведь в этот период формируются все основные компоненты учения: учебные действия, контроль, саморегуляция, а также закрепляется мотив достижения успехов и формируется самооценка как постоянные личностные качества человека [6, с.110]. Именно с младшего школьного возраста происходит субъектное становление ребенка [3, с. 114]. Для более эффективного личностного развития школьника, приобретения им опыта исследовательской деятельности, а также развития творческих способностей в современной начальной школе и используют проектное обучение.

Чем же так привлекателен «проект» и что подразумевают под этим термином авторы работ, посвященных данной проблеме?

«Проект» в педагогической литературе понимают как: метод, технологию, деятельность, обучение, «специфическую форму творчества», «универсальное средство развития человека» [2, с.130] и даже как «средство

преобразования действительности» [1, с.53].

Исследователи отмечают важную роль проектного обучения в развитии личности младшего школьника. Так, по мнению Л. А. Нефедовой, Н. М. Уховой цель проектного обучения – создание условий, при которых дети: «самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения; развивают системное мышление» [5, с. 61]. Л. Б. Прокофьева считает, что проектная технология помогает самостоятельному принятию решений в любой трудной жизненной ситуации, ... формированию образовательной мотивации детей, их читательской грамотности, ... готовности к самообразованию, ... образовательной рефлексии, саморегуляции и самоорганизации ученика» [10, с. 110], что очень важно в младшем школьном возрасте.

На сегодняшний день подробно изучены условия организации проектной деятельности младших школьников (Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко, Н. Ю. Пахомова и др.). Для нашего исследования особо значима модель обогащения содержания образования с целью сопровождения одаренных детей А. И. Савенкова. В данной модели значимую роль как одно из направлений исследовательской работы с одаренными детьми играет наставничество, которое используется во многих странах мира.

Авторы анализируемых работ выдвигают разные принципы, которые должны лежать в основе проектной деятельности. Для данного исследования определяющими являются принципы: коммуникативности, ситуативной обусловленности, проблемности, автономности [8, с. 79–80].

Проектная деятельность младших школьников может осуществляться в урочное и во внеурочное время. Ее успешной реализации способствует культурно-образовательное пространство школы, которое обогащает развитие личности младшего школьника, раскрывая его внутренний потенциал и развивая его способность быть субъектом своего развития. Педагогическое сопровождение проектной деятельности детей выступает

как компонент данного пространства. Оно обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие взрослых и детей.

Итак, суммируя все вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что проектная деятельность - это универсальный инструмент, который в руках умелого педагога может творить чудеса. Но, как известно, чудеса совершаются теми, кто много трудится и поэтому организация работы с младшими школьниками должна строиться на основе максимального проявления всех возможностей детей, на формировании их самостоятельности и раскрытии творческого потенциала. Каким же образом в условиях современной школы можно достичь указанной цели?

Безусловно, в данном процессе должны быть задействованы все участники образовательного пространства школы, каждый из которых является необходимым элементом для достижения главной цели – развитие творческого начала в детях. Творчество – это высший уровень, предполагающий создание нового и стремление к изменению окружающего мира путем созидания. Идеальным средством для этого и может служить проектная деятельность во всех ее ипостасях.

Основываясь на анализе специальной литературы и практическом опыте по педагогическому сопровождению проектной дея-

тельности младших школьников в школе №2 г. Лесосибирска мы попытались составить модель такого сопровождения (см. рис.). Реализация данной модели позволит достичь указанной цели.

Как видно их схемы, младший школьник взаимодействует с пятью элементами. Обозначим основные функции каждого из них.

На сегодняшний день функции учителя начальных классов расширяются: помимо основной роли, он, сопровождая проектную деятельность ученика, выступает и как консультант, и как модератор, и как тьютор. Классный руководитель на протяжении всего проекта играет ведущую роль, поскольку прекрасно знает особенности учебной деятельности младшего школьника, сильные и слабые стороны конкретного ребенка. Учитель проводит следующие виды работ: консультирует родителей по вопросам специфики познавательной деятельности младшего школьника, участвует в работе клуба для школьников, занимающихся научной деятельностью, проводит консультации для учеников класса по организации проектной деятельности, косвенно руководит ребенком при оформлении результатов исследования. Также организует и проводит предварительную апробацию работ в классе, на которой выявляются недочеты проекта, ребенок готовится к публичному выступле-



Рис. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младших школьников (Р. А. Богданова)

нию, к защите результатов исследования. Здесь важен и учебный, и воспитательный момент: дети учатся слушать, поддерживать товарища, задавать вопросы, а также у некоторых детей может возникнуть желание заняться своим исследованием. Немаловажную роль играют и самообразование педагога, и распространение полученного педагогического опыта в рамках методического объединения учителей начальных классов школы и города.

Следующим важным звеном модели являются родители. Самая важная их функция – это поддержание мотивации ребенка через проявление заинтересованности в его исследовании, беседы с ним по интересующей теме. Родители задают вопросы не только репродуктивного характера, но и вопросы, требующие размышлений над причинами событий, явлений («почему?», «как?», «зачем?»). Родители должны жить интересами своего ребенка. Только в этом случае будет обеспечиваться творческое развитие младшего школьника. Родители, в зависимости от уровня и профиля своего образования могут учить ребенка таким необходимым учебным умениям как нахождение и отбор необходимой информации (это особенно значимо, если ребенок только начал осваивать проектную деятельность), оформлению результатов своей работы.

Школьная библиотека выполняет в педагогическом сопровождении роль информационно - ресурсного центра. Сотрудники библиотеки реализуют принципы индивидуализации и дифференциации в культурно-образовательном пространстве школы. Так, индивидуально подходя к каждому ребенку, они обеспечивают доступность энциклопедической, справочной, художественной и др. литературы для младших школьников, создают индивидуальные образовательные маршруты, работают с родителями учеников и т.д. Таким образом, библиотека выступает как непосредственный участник проектной деятельности младшего школьника.

Следует отметить, что современные образовательные тенденции характеризуются поиском новых форм работы с детьми с целью обеспечения качества общего образования. С этой целью в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского Федерального Университета студенты – прак-

тиканты IV курса факультета Педагогики и методики начального образования помогают учителю начальных классов в организации и руководстве проектной деятельностью детей. Будущие учителя в период педагогической практики сопровождают данную деятельность. Результатом совместной деятельности учителя начальных классов, будущих педагогов и младших школьников является представление результатов работы не только на внутришкольной, но и на внутривузовской научно-практической конференции младших школьников. Данная совместная деятельность вуза и школы способствует не только обеспечению непрерывности и преемственности образования, но и обогащению, расширению опыта всех субъектов образовательного процесса. Особенно это важно для будущих учителей, т.к. с одной стороны, они уже не имитируют профессиональную деятельность (как на учебных дисциплинах), а непосредственно взаимодействуют с детьми в урочное и во внеурочное время в реальном образовательном процессе начальной школы. С другой стороны, студент не станет творческим учителем, учителем-исследователем, если он не способен формировать такие же способности у детей, заниматься с ними творческой деятельностью. При этом практиканты не только чувствуют свою ответственность за результаты проектной деятельности детей, но и «растут» вместе с учениками, переживая вместе с ним их временные трудности и радуясь их удачам. В этой деятельности у будущих учителей формируются такие педагогические умения, как организация активной деятельности младших школьников в образовательном процессе начальной школы; умение ставить перед детьми учебную задачу; умение обучать учеников разным способам переработки полученной информации; умение формировать учебную самостоятельность детей; умение находить контакт с родителями, организовывать с ними совместную деятельность по сопровождению школьников и т.д.

Организирующую роль в педагогическом сопровождении индивидуальной проектной деятельности младшего школьника играет школьное научное общество, в состав которого входят ученики разных классов и их наставники, то есть все заинтересованные в

этой деятельности люди. Руководители данного общества организуют занятия для детей (например, клуб «Юный исследователь», организованный в школе №2 г. Лесосибирска), оказывают консультационную помощь учителям, родителям, проводят внутришкольные научно-практические конференции, олимпиады. На заседаниях научного общества школы, проходящих в начале и конце учебного года намечаются перспективные направления работы, отмечаются ученики, добившиеся наиболее высоких результатов.

Экспериментальной площадкой для апробации данной модели стал в 2009–2010 учебном году 2 «А» класс средней школы №2 г. Лесосибирска под руководством классного руководителя В. В. Стефаненко. В указанном учебном году учителю при проведении проектной деятельности помогли студентки IV курса ПиМНО Д. С. Кривова и В. Н. Перфильева. Работа была продолжена и в следующем – 2010–2011 учебном году – в сопровождении участвовали Л. Н. Файзулина и Е. В. Николаева.

Механизм работы модели, а также взаимосвязь ее элементов мы хотели бы продемонстрировать на примере индивидуальной проектной деятельности одного из учеников 3 «А» класса средней школы №2 г. Лесосибирска. Круг его интересов – история кораблестроения (начиная с древних и заканчивая современными), русско-японская война (морские сражения, флот), путешествия и путешественники, история. На начальном этапе проектной деятельности стоял вопрос о выборе более узкого направления для проведения исследования. Ученик решил заниматься изучением флота периода русско-японской войны, и тема была обозначена как «Бронепалубные крейсера Российского флота начала XX века». Таким образом, перед началом работы над проектом у ученика был ярко выраженный интерес (увлеченность) и достаточно широкие знания по выбранной теме, полученные с помощью родителей и школьной библиотеки.

Начальный этап проекта: выбор темы, знакомство с новым видом деятельности, определение первых шагов проходил в тесном взаимодействии классного руководителя, родителей, руководителей школьного научного общества и клуба «Юный исследователь». При этом уже полностью был задей-

ствован информационно-ресурсный центр (школьная библиотека и городская детская библиотека им. А. П. Гайдара). Как видим, центральная ось модели – сотрудничество всех элементов – соблюдена (студентки, проходившие практику во 2 «А» классе в 2010 г., были активными участниками данного проекта).

Стефаненко В. В. – классный руководитель, один из руководителей проекта, сыграла ведущую роль во всей работе. Ее убеждение, что «всё должно идти от самого ученика, его интересов, склонностей и способностей» прошло красной нитью от самого начала (предложения заняться проектной деятельностью) до воплощения проекта. «Ученик должен быть увлечен темой, тогда сам процесс исследования будет ему интересен». Эти простые и мудрые слова должны стать ведущими принципами педагогического сопровождения.

Педагог и родители находились в постоянном контакте, обсуждали проведенную работу, вместе определяли дальнейшие шаги. Взаимодействуя с классным руководителем, классным коллективом, родителями, работниками библиотек, будущими учителями, ученик приобретал умения поиска, анализа и обобщения информации, учился проводить рефлексию по проделанной работе.

В проектной деятельности должен быть виден сам ребенок. Поэтому так важна защита результатов исследования. На этом этапе младший школьник не только учится защищать свою точку зрения, но и задавать вопросы другим ученикам. В 2009–2010 учебном году ученик выступил с результатами своих исследований на двух конференциях: школьной и внутривузовской на базе факультета ПиМНО. Школьник показал высокий уровень владения материалом и по теме исследования, и по всему кругу своих интересов. Помимо этого, высокой оценки заслужило само представление темы: развитая устная речь, использование специальной терминологии, полнота, эмоциональность выступления, качественное и грамотное оформление работы, сделанное при помощи родителей и классного руководителя.

Помимо исследовательской работы, презентации, доклада, на конференциях были представлены результаты творческого труда ребенка: рисунки кораблей, сражений, схе-

мы морских боев, авторские книги-описания кораблей, таблицы с характеристиками судов разных типов и т.п.

В школьной библиотеке была проведена выставка работ ученика, которая имела несомненный успех у юных посетителей. Нельзя сказать, что творческое осмысление темы исследования началось только в ходе проектной деятельности, нет, гораздо раньше, но проводимая работа подняла творчество на качественно новый уровень.

Таким образом, имея хороший задел в начале работы, максимально используя возможности школьного образовательного пространства, можно добиться высокого результата с выходом на творческий уровень уже по итогам одного года работы. Творчество – это создание нового и, конечно же, работа над проектом была продолжена и в следующем учебном году. Тема проекта – «Бронепалубные крейсера Российского флота начала XX века» не была изменена, но постоянная подпитка новыми фактическими данными (книги, статьи, документальные фильмы, интернет-ресурсы), беседы с учителями истории, вывели ребёнка на новый уровень ее осмысления: помимо технической стороны (состав флота и устройство кораблей) возник вопрос – не повлияли ли данные факторы на ход войны на море в 1904–1905 гг.? Работа над проектом проводилась по уже отработанной схеме с привлечением нового элемента – апробации материалов исследования на уроках истории в 9 классах при изучении темы «Русско-японская война». Эксперимент проходил следующим образом: вначале ученик в свободной форме рассказывал о том или ином эпизоде войны, затем девятиклассники задавали вопросы, на которые он грамотно, но в тоже время с увлечением отвечал. Успешное выступление в незнакомой аудитории можно объяснить неподдельным интересом, который проявили учащиеся 9 классов и к теме исследования, и самому ученику. Итогом работы стали выступления на школьной конференции «Первые шаги в науку – 2011» и II городской конференции исследовательских работ младших школьников (3–4 классы) «Я познаю мир».

Анализ проведенных мероприятий в части объективной оценки уровня представленных работ, выступлений, позволяет с

уверенностью сказать, что проект, взятый нами для анализа можно считать образцово-показательным по всем критериям, которые предъявлялись к ним. Вместе с ростом уровня научной составляющей, вырос и творческий компонент: были написаны рассказы, стихи, песни, а главное – в ходе проведения проекта была создана модель-точная копия бронепалубного крейсера «Варяг». Таким образом, анализируемый проект приобрел законченный, целостный вид. Необходимо отметить особенность именно этого проекта, которая состоит в том, что ребенок живет им: играя, инсценируя сражения, читая книги, рисуя, конструируя сборные модели. Интерес, переросший в увлеченность, реализованный в исследовательской деятельности, стал уже частью личного мира ребенка, без которой он чувствует себя неуютно.

Индивидуальная проектная деятельность младшего школьника может быть реализована на нескольких уровнях: класс, школа, ВУЗ, город. Рассматриваемый проект прошел апробацию в классе, конкурс в школе и вышел на более высокий уровень.

Взаимодействие младшего школьника с педагогом, родителями, библиотекой, студентами в ходе осуществления индивидуальной проектной деятельности в рамках школьного образовательного пространства обеспечивает формирование их учебных умений и самостоятельности.

Безусловно, результат в каждом конкретном случае будет разным. Нарушение главного принципа работы модели – взаимосвязи всех элементов, приводит к более скромным результатам. Это и показала работа с другими детьми класса. Включенность ребенка в проектную деятельность важна как часть общего учебного процесса, но главное – это цель (цельность) личности ребенка и его роли ученика, начинающего исследователя, результатом которой является высшая деятельность человека – творчество.

Библиографический список

1. *Бобиенко О. М.* Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006. – 186 с.
2. *Бобыкина И. А.* К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2009. –

№ 4. – С. 196 – 205.

3. *Иванова Т. М.* Педагогическая практика как составляющая подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 238 с.

4. *Коротаева Е. В.* Психологические основы педагогического взаимодействия. – М.: Профит Стайл, 2007. – 224 с.

5. *Куликова Л. Н.* Взаимопонимание субъектов педагогического процесса как ценность образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 166–180.

6. *Кульневич С. В., Лакоценина, Т. П.* Современный урок. Часть I. – Ростов-н/Д: Учитель, 2005. – 288 с.

7. *Литке С. Г.* Анализ понятия «творчество» в континууме философского аспекта // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 72–80.

8. *Нефедова Л. А., Ухова Н. М.* Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61–66.

9. *Немов Р. С.* Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

10. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

11. *Оганесян Н. Т.* Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.

12. *Пахомова Н. Ю.* Освоение учителем технологии проектного обучения // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 109–114.

13. *Прокофьева Л. Б.* Открытые образовательные технологии: исследовательская деятельность школьников // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 108–114.

14. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

15. *Селевко Г. К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

16. *Таранова М. В.* Сравнительный анализ компонентов структуры творческой, исследовательской и учебной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 256–268.

17. *Тимофеева Е. В.* Технология формирования познавательной активности учащихся и студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 121–126.

*Краснова Вера Ивановн**Аспирант кафедры педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, kwi_dubrowka@mail.ru, Оренбург***САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Аннотация. Самореализация одаренного подростка одна из актуальных проблем современного образования. В статье представлены структурные характеристики и содержательное наполнение понятия «самореализация», отличительные особенности одаренного подростка, результаты диагностик, изучающих мнение одаренных подростков о самореализации.

Ключевые слова: самореализация, одаренный подросток, структурные характеристики понятия «самореализация».

*Krasnova Vera Ivanovna**Postgraduate Department of Pedagogy Orenburg State Pedagogical University, kwi_dubrowka@mail.ru, Orenburg***THE SELF-REALIZATION OF A GIFTED TEENAGER
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Abstract. The self-realization of a gifted teenager is one of the actual problems of modern education. The structural characteristics and the content filling of the self-realization concept, distinctive features of a talented teenager, diagnostic results examining the views of gifted teenagers about the self-realization are presented in the article.

Keywords: self-realization, gifted teenager, structural characteristics of the self-realization concept.

Уровнем социальной зрелости подростка является показатель измерения места значения подростка в процессе социального развития. В оценке этого развития главными становятся наличие и степень выраженности таких феноменов, как саморазвитие, самоидентификация, самореализация. Проблема самореализации сегодня одно из важнейших условий выживания как отдельного человека, так и человечества в целом [3]. Самореализация стала «неотъемлемой частью интеллектуального ландшафта ... и ... любой уважающий себя человек обязан к этому стремиться» [6]. Исследователи отмечают особую роль подросткового возраста для формирования психологического феномена самореализации [1].

Изучением самореализации личности занимались представители различных психологических школ. Однако до сих пор не существует единой концепции самореализации. Одни исследователи продолжают считать самореализацию явлением, обу-

словленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая эту предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной детерминации (Э. В. Галажинский, 2002). Самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования [5].

Термин «самореализация» (self-realisation) впервые был приведен в «Словаре по философии и психологии», изданном в 1902 году. В настоящее время этот термин отсутствует в отечественной справочной литературе, в то время как в зарубежной он трактуется неоднозначно. Чаще всего понятие «самореализация» интерпретируется как «реализация собственного потенциала» [4].

Генезис самореализации в нашем исследовании интегрирует следующие виды

| Самоидентификация | Саморазвитие | Самоактуализация | Самореализация |
|--|--|---|---|
| Цель деятельности | | | |
| Отождествление личности с самой собой на основании самосознания, самопринятия, «обнаружение» себя в окружающей действительности и на соответствующем уровне формирования отношения к ней | Положительные самоизменения личности в направлении своего «идеального Я» | Выявление потенциальных возможностей, действительных потребностей, жизненных смыслов, представлений о собственном предназначении в мире и перевод их на следующем этапе (собственно самореализации) в активную форму в виде мотивов | Воплощение своего субъективно ощущаемого предназначения |
| Форма проявления | | | |
| Самоутверждение | Самовыражение | Личностное и профессиональное самоопределение | Самореализация |

деятельности: самоидентификацию, саморазвитие, самоактуализацию и собственно самореализацию [там же, с. 40], см. таблицу 1.

Мы проанализировали процесс становления самореализующейся личности. По нашему мнению, эти виды деятельности представлены в жизни одаренного подростка не последовательно, а совместно.

Одаренность с психологической точки зрения представляет собой сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики [7, с. 31]. Одаренность – это интегральное проявление способностей, системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми результатов в одном или нескольких видах деятельности [2, с. 13].

Творческий характер результата является принципиальным – непохожесть процесса его получения по сравнению с известными путями, нестандартность.

Об одаренности подростка следует судить, исходя из инструментального и мотивационного аспектов его поведения (А. И. Грабовский, Д. Б. Богоявленская). Инструментальный аспект характеризует способы деятельности и имеет следующие признаки:

1) наличие специфических стратегий деятельности: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого

овладения предметом, ведущее к иному видению ситуации и объясняющее появление неожиданных идей и решений;

2) сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта;

3) высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, своеобразии способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности видеть в сложном простое, а в простом – сложное;

4) особый тип обучаемости, проявляющийся как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с резким изменением структуры знаний, представлений, умений.

Мотивационный аспект поведения отличается следующими характеристиками:

1) повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, цвету, техническим устройствам), к определенным формам собственной активности (физической, художественно-выразительной), сопровождающаяся переживанием чувства удовольствия;

2) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело, поразительное упорство и трудолюбие;

3) повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности, энтузиазме;

4) предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных заданий и готовых ответов;

5) высокая критичность по отношению к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству [там же, с. 13].

Поведение одаренного подростка не обязательно должно соответствовать всем вышеперечисленным признакам. Наличие одного из них должно привлечь внимание специалиста и мотивировать его на анализ каждого индивидуального случая. Таким образом, одаренные подростки – это подростки, которые выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеют внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Подростковый возраст традиционно считается самым сложным в детском развитии. Его называют «переходным», «трудным», «опасным», «возрастом бурь». В этих названиях зафиксирована главная его особенность – переход от детства к взрослости. Центральным психологическим новообразованием у подростка является чувство взрослости, которое выражается в его отношении к себе как к взрослому и желании объективно утвердить свою взрослость. Ярко проявляется стремление к общению с товарищами, интерес к коллективу и общественной жизни, возникает потребность оценить свои возможности, найти свое место в коллективе, осознать, какие особенности его поведения и личности помогают или, наоборот, мешают ему быть на высоте предъявляемых требований [7, с. 19, 21].

Изучение мнения одаренных подростков о процессе самореализации позволяет более точно осуществлять двусторонний характер обучения с учетом того, что одаренный подросток – активный субъект процесса обучения и воспитания. В течение некоторого времени мы изучали различными способами (анкетные опросы, диагностики) мнение одаренных подростков о самореализации. В данном случае мы анализировали материал анкет, диагностик, опросников одаренных

подростков шести школ Шарлыкского района Оренбургской области. Анализ мы начинали с выяснения интенсивности познавательной потребности одаренного подростка по В.С. Юркевичу, см. рис. 1.

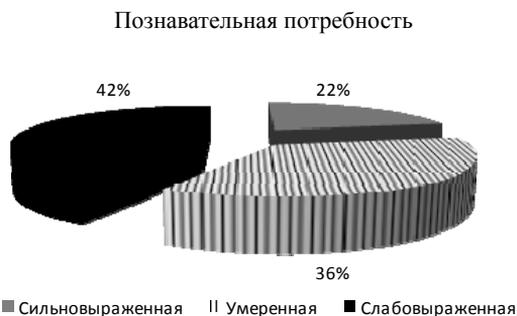


Рис. 1. Распределение учащихся тестируемой группы по уровням проявления познавательной потребности

Было установлено, что 22 % подростков имеют сильно выраженную познавательную потребность, 36 % – умеренную познавательную потребность, 42 % – слабовыраженную.

Определить уровень творческого потенциала, соотнести его с представлениями респондента о своих способностях и возможностях позволила самодиагностика творческого потенциала согласно А.Ю.Козыревой. В анкете были представлены вопросы: «Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесли бы значительный прогресс в той или иной сфере деятельности», «Думаете ли вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира», «По вашему профессию надо выбирать исходя из...». Представленные вопросы определяли границы любознательности, постоянство, слуховую память, стремление быть независимым, способность абстрагироваться, степень сосредоточенности. Эти способности составляют основные качества творческого потенциала [8, с. 76]. Подростки оценивали свои способности и возможности и отмечали один из предложенных вариантов ответа, см. рис. 2.

Результаты оказались следующими: в 20 % респондентов заложен значительный творческий потенциал, который представляет богатый выбор творческих возможностей, в 42 % – вполне нормальный творческий

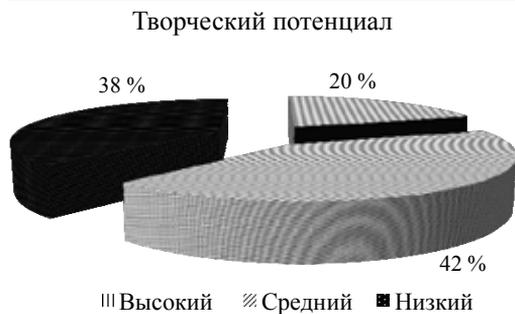


Рис. 2. Распределение учащихся тестируемой группы по уровням проявления творческого потенциала

потенциал, подростки обладают теми качествами, которые позволяют им творить, но у них есть и проблемы, которые мешают процессу творчества, у 38 % подростков творческий потенциал невелик, можно предположить, что подросток недооценивает себя, свои способности.

Таким образом, формирование потребности в самореализации является одной из важнейших задач возрастного становления. Подростки в силу особенностей возраста не всегда ориентированы на познание себя, оценку своих возможностей и способностей, на определение смысла и путей самореализации, овладение умениями для ее осуществления. Испытывая трудности как объективные, так и субъективные, одаренные подростки нуждаются в целенаправленной педагогической поддержке и стимулировании личностного развития.

Библиографический список

1. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2002. – 320 с.
2. Грабовский А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13–18.
3. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 97–102.
4. Егорычева И. Д. Самореализация подростка: квазифеномен развития или норма возраста // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 37–49.
5. Кудинов С. И. Самореализация как системное психологическое образование // Русский гуманитарный интернет-университет: библиотека учебной и научной литературы, 2007. – URL: http://www.i-u.ru/biblio/archive/kudinov_samo/. – [дата обращения 21.11.2010]

6. Леонтьев Д. С. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 156–175.

7. Рындак В. Г. Мы родом из детства / Монография. – М.: Оренбург: Педагогический вестник; Оренбург. гос. ин-т менеджмента, 2006. – С. 19–21.

8. Рындак В. Г., Москвина А. В. Личность. Творчество. Развитие. – М.: Педагогический вестник, 2001. – С. 70–79.

Аммосова Надежда Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, академик Международной академии наук педагогического образования, Астраханский государственный университет, n_ammosova@mail.ru, Астрахань

Краснова Галина Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры естественнонаучного и технологического образования Государственного автономного образовательного учреждения Астраханской области дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки», аспирант кафедры высшей математике Астраханского государственного университета (по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»), 6176@mail.ru, Астрахань

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ УРАВНЕНИЙ)

Аннотация: Рассматривается вопрос о реализации принципа преемственности в обучении математике между основной и старшей школой. В статье на примере изучения раздела «Уравнения» описан один из вариантов обеспечения преемственности в курсе алгебры, использование которого позволит осуществить последовательное систематическое повторение, системное обобщение и углубленное изучение материала в старших классах на разных этапах его изучения.

Ключевые слова: преемственность в обучении математике, математическая подготовка учащихся, последовательность, углубленное изучение, систематизация, повторение, уравнения.

Ammosova Nadezhda Vasilievna

Doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of higher mathematics, the academician of the International academy of Sciences pedagogical obrazovanija, the Astrakhan state university, n_ammosova@mail.ru, Astrakhan

Krasnova Galina Gennadievna

Senior teacher of department of natural-science and technological formation of the State independent educational institution of the Astrakhan region of additional vocational training (improvement of professional skill) of experts «The Astrakhan institute of improvement of professional skill and retraining», the post-graduate student of department of chair of higher mathematics of the Astrakhan state university (on a speciality 13.00.02 «Theory and a training and education technique»), 6176@mail.ru, Astrakhan

CONTINUITY REALIZATION IN TRAINING TO THE MATHEMATICIAN AT THE BASIC AND SENIOR SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF STUDYING OF THE EQUATIONS)

Abstract. The question on realization of a principle of continuity in training to the mathematician between the basic and senior school is considered. In article on an example of studying of section of “Equation” one of variants of maintenance of continuity in the algebra course which use will allow to carry out consecutive regular repetition both system generalization and profound studying of a material in the senior classes at different stages of its studying is described.

Keywords: continuity in training to the mathematician, mathematical preparation of pupils, sequence, profound studying, ordering, repetition, the equations.

В процессе обучения математике в основной школе учащиеся приобретают определенное количество опорных знаний и умений, составляющих тот фундамент, на

котором согласно принципу преемственности может базироваться их дальнейшее обучение в старшей школе. Следовательно, если выпускник основной школы не имеет проч-

ной базы по математике, то он не готов к усвоению курса математики в старшей школе. В последнее время это является одной из причин снижения уровня математической подготовки учащихся в средней школе.

Сама природа образовательного процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости и спиралевидности возводит в ранг организационного принципа требования преемственности, последовательности и систематичности. Каждый новый этап обучения должен быть связан с предшествующим, служить предпосылкой для последующего обучения. Связь и преемственность этапов обучения способствует доступности учебного материала, прочности его усвоения, познавательных способностей обучаемых, что, в свою очередь, обеспечивает системность в формировании знаний, умений и навыков у старшеклассников. Преемственность и последовательность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования у будущих выпускников целостной системы математических знаний, умений, навыков и дискретным характером изучения учебного материала. Преемственность в содержании математической подготовки выступает как непрерывный процесс развертывания структурных компонентов содержания, плавный переход от одного этапа обучения к другому, постепенное усложнение содержания учебной информации, последовательная смена уровня требований к объему и глубине усвоения знаний, умений и навыков [2]. В этом случае каждая следующая ступень образовательной системы является естественным продолжением, развитием предыдущей, что характерно при спиралевидном расположении материала, а учащиеся имеют возможность постепенно и непрерывно расширять знания по конкретной учебной проблеме, не допуская разрывов.

Рассмотрим на примере изучения уравнений один из вариантов обеспечения преемственности в алгебре, использующий последовательное систематическое повторение материала на разных этапах его изучения.

Уравнения занимают центральное место в школьном курсе алгебры. Они имеют не только важное теоретическое значение, но и служат чисто практическим целям. Подавляющее большинство задач о пространствен-

ных формах и количественных отношениях реального мира сводится к решению различных видов уравнений. В курсе алгебры уравнениям также отводится значительное место. По мере того, как вводятся новые виды выражений и изучаются их преобразования, расширяется и круг рассматриваемых уравнений.

При изучении любой темы уравнения могут быть использованы как эффективное средство мотивации, закрепления, углубления, повторения и расширения теоретических знаний, развития творческой математической деятельности учащихся. Операции над числами и свойства этих операций, функции и свойства функций, а также связанные с этими вопросами алгебраические преобразования в процессе изучения сразу же могут находить отражение в упражнениях на решение уравнений. Поэтому реализуя преемственность при изучении уравнений, необходимо обеспечить преемственность не только в самой содержательной линии, но и между уравнениями и изучением функций, числовых множеств, выражений и их преобразований.

При изучении раздела «Уравнения» необходимо учитывать два противоположных направленных процесса, сопровождающие обучение. Первый процесс – постепенное возрастание количества классов уравнений и приемов их решения, различных преобразований применяемых в решении. За счет увеличения объема материала изучение его новых фрагментов затрудняется наличием уже изученных. Второй процесс – установление разнообразных связей между различными классами уравнений, выявление все более общих классов, закрепление все более обобщенных типов преобразований, упрощение описания и обоснования решений. Для того чтобы оба этих процесса не вступали в противоречие, необходимо обобщить и систематизировать материал за курс основной школы с использованием принципа преемственности.

Для этого на уроках вводного повторения и при актуализации знаний учащихся перед изучением в 10 классе раздела «Уравнения» мы считаем целесообразным проанализировать развертывание основных аспектов знаний об уравнениях в курсе алгебры основной школы. Владея определенным багажом

знаний и умений, учащиеся могут самостоятельно или при помощи учителя провести их обобщение и систематизацию, что позволит составить целостное представление о развитии линии уравнений в курсе алгебры.

Теоретический материал, изученный в курсе основной школы по теме «Уравнения», поэтому необходимо повторить, систематизировать и обобщить используя принцип преемственности:

1) *Основные понятия и термины:* неизвестное число; уравнение (левая часть уравнения, правая часть уравнения, член уравнения); корень уравнения; что значит решить уравнение; линейное уравнение; основные свойства уравнений; квадратное уравнение; формулы корней квадратного уравнения; рациональное и иррациональное уравнение.

2) *Основные теоретические сведения,* используемые при решении уравнений.

Свойства арифметических действий: переместительное, сочетательное, распределительное.

Основные свойства уравнений:

1) любой член уравнения можно перенести из одной части в другую, изменив его знак на противоположный;

2) обе части уравнения можно умножить или разделить на одно и то же число, не равное нулю.

3) условие равенства нулю произведения и частного двух чисел.

4) определение модуля числа.

Затем для удобства систематизации материала и создания условий для наглядного восприятия [3], мы предлагаем учащимся в процессе повторения составить следующую таблицу (речь идет об уравнениях с одним неизвестным), в которой они описывают основные классы функций, изученные ими в курсе алгебры 7–9 классов (таблица 1).

При заполнении этой таблицы учащиеся вспоминают изученные классы уравнений, алгоритмы и способы их решения, а также отмечают особенности решения каждого класса уравнений. На основании таблицы

Таблица 1

Основные классы уравнений

| Уравнения | Простейший вид | Алгоритм решения | Примечания |
|-------------------------------|--|--|---|
| Линейное уравнение | $ax + b = 0$, где a, b – некоторые числа | Если $a = 0, b = 0$, то x -любое число. Если $a = 0, b \neq 0$, то корней нет. Если $a \neq 0$, то $x = -b/a$. | Для приведения уравнения к простейшему виду необходимо раскрыть скобки, привести подобные слагаемые, использовать правила переноса слагаемых из одной части уравнения в другую |
| Квадратное уравнение | $ax^2 + bx + c = 0$, где $a \neq 0, b, c$ – действительные числа | $D = b^2 - 4ac$ Если $D > 0$, то $x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a}$ Если $D < 0$, то корней нет. Если $D = 0$, то $x =$ | Возможно решение уравнения с использованием теоремы Виета. Для решения неполных квадратных уравнений используется метод разложения на множители. |
| Дробно-рациональное уравнение | $\frac{f(x)}{g(x)} = 0$ | $\begin{cases} f(x) = 0 \\ g(x) \neq 0 \end{cases}$ | Для приведения уравнения к простейшему виду необходимо все слагаемые перенести в левую часть уравнения и привести дроби к общему знаменателю. Также при решении данного уравнения можно предложить числитель приравнять к нулю, решить уравнение и сделать проверку. |
| Иррациональное уравнение | $\sqrt{f(x)} = g(x)$ | $\begin{cases} f(x) \geq 0 \\ g(x) \geq 0 \\ f(x) = g^2(x) \end{cases}$ | Основной способ решения – возведение обеих частей уравнения в квадрат. Можно не решать систему, а после возведения в квадрат и решения уравнения выполнить проверку. |

учащиеся систематизируют классы уравнений, изученные в курсе алгебры основной школы, и выделяют общие приемы решения этих классов уравнений (преобразование уравнения для приведения его к простейшему виду). Например: путем тождественных преобразований выражений в левой и правой частях уравнения (раскрытие скобок, приведение подобных слагаемых и т.д.) и использования свойств уравнений; заменой переменных и подстановкой; разложением на множители; с использованием свойств и графиков функции; сведением к системе уравнений и неравенств.

Заполнив таблицу и выделив общие приемы решения рассмотренных классов уравнений, учащиеся убеждаются, что раздел «Уравнения» богат по содержанию, по способам и приемам решения уравнений.

Далее учителю предоставляется возможность ввести новые классы уравнений, тем самым показывая, что изучение раздела «Уравнения» не стоит на месте, а получает дальнейшее развитие в курсе алгебры 10 класса.

Например, учитель может попросить учащихся составить соответствие между изученными классами функций и определенными классами уравнений. Ученики без труда составляют такое соответствие: линейная функция—линейное уравнение, квадратичная функция—квадратное уравнение, обратная пропорциональность—дробно-рациональное уравнение, функция – иррациональное уравнение. Далее учитель предлагает продолжить это соответствие для изученных в 10 классе функций: тригонометрические функции—тригонометрические уравнения, показательная функция—показательные уравнения, логарифмическая функция—логарифмические уравнения, степенные функции—иррациональные уравнения. Затем на конкретных примерах учитель показывает, что есть такие уравнения, с которыми ранее учащиеся не

встречались (например, $2^{3x-4} = 7$). Так учащиеся приходят к мысли, что в 10 классе происходит расширение классов уравнений. При этом ясно, что каждый новый класс уравнений будет изучаться по такой же схеме, что и в курсе основной школы, с использованием знакомой терминологии и приемов решения.

На протяжении изучения раздела «Уравнения» старшеклассники продолжают заполнять таблицу «Основные классы уравнений» по мере знакомства с новыми классами. А также систематизируют способы решения новых классов уравнений: алгебраический метод (метод замены переменной и подстановки), использование формул тождественных преобразований, функциональный, графический, метод решения однородных уравнений. Таким образом, к концу изучения раздела у учащихся происходит обобщение и систематизация по теме «Уравнения» за весь курс изучения алгебры. На одном из уроков, завершающих изучение уравнений, целесообразно представить схему, где показаны внутрипредметные связи по теме «Уравнения» курса средней школы (табл.2), из которой видно, что целостная система знаний возможна лишь при взаимном проникновении знаний по алгебре за курс основной школы и основными понятиями алгебры старших классов.

Таким образом, изучение каждого класса уравнений на новом витке спирали позволяет осуществить повторение ранее изученного на более высоком уровне, устанавливая причинно-следственные связи, находя общее между объектами и явлениями, ранее казавшимися далекими друг от друга, выявляя различия между объектами и явлениями, ранее казавшимися сходными. Основой для этого выступает принцип преемственности.

«Последовательное осуществление преемственности придаёт обучению перспективный характер, при котором отдельные темы рассматриваются не изолированно

Таблица 2

Внутрипредметные связи по теме «Уравнения»

| Уравнения | |
|---|-------------------------------------|
| Алгебраические | Трансцендентные |
| Линейные (основная школа) | Тригонометрические Показательные |
| Нелинейные (основная+старшая): квадратные, дробно-рациональные, иррациональные, уравнения высших степеней | Логарифмические (старшая школа) |

друг от друга, а в той взаимосвязи, которая позволяет изучение каждой текущей темы строить не только с опорой на предыдущие знания, но и широкой ориентировкой на последующие темы» [1, с. 26]. Обучение с соблюдением преемственности воспитывает действенность, активность знаний и умений, способность использовать их при решении теоретических и практических задач.

Библиографический список

1. *Аммосова Н. В.* Реализация преемственности в процессе обучения математике при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы: учебное пособие. – Астрахань: Изд-во Астрах. обл. ин-та усовершенствования учителей, 2005. – 78 с.

2. *Балакирева Э. В.* Преемственность как условие обеспечения непрерывного педагогического образования // Проблемы и перспективы взаимодействия вузов Санкт-Петербурга с регионами России в контексте реформирования образования: Материалы IV межрегиональной научно-практической конференции. – СПб., 2001. – С. 181–182.

3. *Резник Н. А.* Методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления. – М., 1997. – 500 с.

Галкина Людмила Сергеевна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий Пермского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, ludagalkina@mail.ru, Пермь

ПРИМЕНЕНИЕ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ GOOGLE В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Обсуждается одно из направлений использования ИКТ в образовании – внедрение в образовательную деятельность сетевых инструментов. Рассматривается взаимодействие участников системы образования (студентов и преподавателей) посредством сетевых сервисов Google: Документов Google, сайта Google, Gmail, Календаря Google. Сформулированы преимущества использования этих инструментов в учебном процессе.

Ключевые слова: сетевые сервисы в образовании, контроль, самоконтроль, сетевое взаимодействие.

Galkina Lyudmila Sergeevna

Teacher, Chair of Information Technology, the Perm Institute (branch) of the Russian State University of Trade and Economics (PI (br) RSUTE), ludagalkina@mail.ru, Perm

APPLICATION OF GOOGLE NETWORK SERVICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. We discuss one aspect of ICT in education - implementation of online tools in educational activity. The interaction of participants (students and teachers) in the educational system through the Google network services: Docs Google, Website Google, Gmail, Calendar Google. We formulate the benefits of using these tools in learning process.

Keywords: network services in education, control, self-control, networking.

Прогресс науки и техники, стремление к «экономике знаний» меняют требования внешней среды к процессам в обществе, в том числе и образовательным. Широкомасштабное применение информационных и телекоммуникационных технологий является объективной закономерностью развития системы образования. Процесс информатизации образования четко отражен в положениях об образовании. Согласно ФГОС, реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Основная образовательная программа должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам (модулям) основной образовательной программы. Содержание каждой из таких учебных дисциплин (модулей) должно быть

представлено в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что внедрение информационных и телекоммуникационных технологий в обучение положительно отражается на формировании профессиональных качеств будущих специалистов [1; 2; 4]. Применение информационных и телекоммуникационных технологий развивает личность обучаемого, подготавливает его к самостоятельной продуктивной деятельности, развивает системное, алгоритмическое, творческое мышление.

В системе образования сегодня нашли применение: электронные учебники, компьютерные тренажеры, автоматизированные обучающие системы, компьютерные справочники и т.п. Зачастую аудиторские лекционные занятия сопровождаются презентациями, видеофрагментами; практические и лабораторные работы – использованием специальных программных продуктов, поиском дополнительной информации в сети

Интернет. Контролирующие мероприятия могут быть организованы с применением специальных оболочек (например, SunRay TestOfficePro, пакет EasyTester v2.0, MyTest X, тестовая оболочка RichTest, автоматизированная система удаленного тестирования "TestWizard 2.3" и др.).

Компетентностная ориентация процесса обучения, где все большее значение придается практическим навыкам, наравне с повышением динамики образовательного процесса, значительным увеличением роли дистанционного обучения, а также глобальным переходом информационных ресурсов в виртуальную среду, побуждает вузы утверждать инновационные модели деятельности, которые можно создавать и поддерживать средствами информационных технологий. Одним из новых направлений ИКТ в образовании является взаимодействие участников системы образования посредством сетевых сервисов. Наиболее распространены в настоящее время следующие сервисы [3]:

1. Социальные сети. Поиск людей, объединенных общим интересом и поддержание связи между ними.

2. Социальные хранилища. Хранение различного вида данных (закладки, мультимедийные ресурсы и т.д.) и их презентации друг другу. Как правило, устанавливаются ограничения на объем хранимой информации.

3. Сетевые офисы. Сервисы, поддерживающие создание, редактирование и хранение различных документов на удаленном компьютере в сети.

4. Сетевые дневники (Блоги).

5. Социальные медиа. СМИ, построенные на возможности любому человеку стать журналистом или источником новостей, на смену классической редакции приходит распределенное сообщество.

6. Социальные базы данных. Различные хранилища информации, в построении которой участвуют добровольцы из многих стран мира. Википедия.

7. Коллективные гипертексты ВикиВики-сервис, позволяющие любому пользователю участвовать в разработке веб-сайта в качестве автора и редактора.

Учитывая, во-первых, уменьшение в учебном процессе удельного веса аудиторных занятий и смещение основной нагрузки на самостоятельное изучение предметов

(особенно актуально это для заочного отделения), а во-вторых, необходимость применения в учебном процессе новых ИКТ, расширяющих информационную среду вуза, автором проводится эксперимент по внедрению сетевых сервисов как дополнительных средств обеспечения образовательной деятельности студентов.

В качестве наиболее удачного решения, после рассмотрения возможных сервисов, был выбран бесплатный набор некоторых инструментов, предлагаемых компанией Google. Для использования продуктов Документы Google, сайты Google, Gmail, Календарь Google зарегистрирован аккаунт.

С помощью шаблонов созданы информационно-образовательные сайты по предметам «Информатика» и «Основы электронной коммерции».

Доступ студентов к данным сайта осуществляется посредством перехода по ссылке (использована настройка «Любой пользователь, обладающий ссылкой»).

Структурная модель сайта содержит следующие элементы:

- Новости. На данной странице указываются изменения на сайте, размещаются объявления.

- Вопросы к экзамену, зачету. При помощи инструмента Документы Google предварительно создан файл с вопросами, который в дальнейшем встроено на сайт. Такая организация позволяет достаточно оперативно вносить изменения в файл с вопросами или заменять его на другой. Кроме этого существует возможность сохранения вопросов на компьютере пользователя.

- Консультации (рис. 1) В данный раздел помещен календарь, созданный с помощью приложения Календарь Google.

- Лекции. Предварительно презентации лекций сохранены в формате Google-презентаций и встроены на данной странице сайта. Студенты могут без установки программного обеспечения развернуть их для просмотра в широкоэкранном режиме, либо при наличии ПО (MS Office, OpenOffice) сохранить файл с презентациями у себя на компьютере.

- Литература. Приведен список основной и дополнительной литературы, позволяющей найти ответы на вопросы при изучении тем.

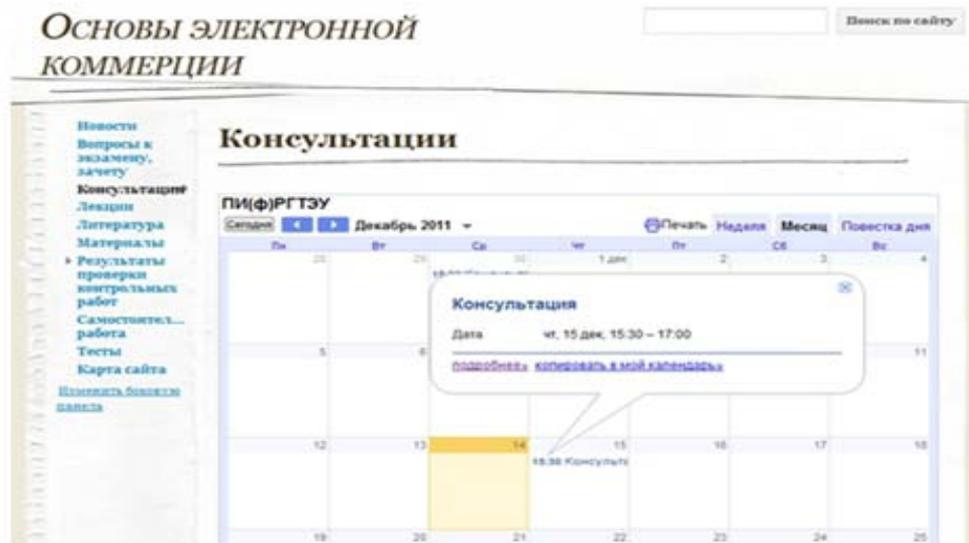


Рис. 1. Страница Консультации со встроенным календарем

- **Материалы.** В данном разделе обучающиеся могут просмотреть и загрузить на свой компьютер различные учебные пособия, самоучители, файлы с примерами оформления работ и т.п.
- **Результаты проверки контрольных работ.** Осуществляя переход по нужной ссылке (номер группы), студенты видят результаты проверки выполненных ими заданий и могут оценить свой рейтинг по изучаемой дисциплине (использованы таблицы Google) (рис. 2).
- **Самостоятельная работа.** В данном разделе указаны методические рекомендации, сроки выполнения, варианты контрольных работ. Файлы можно просмотреть или загрузить к себе на компьютер.

- **Тесты.** На основе форм Google созданы варианты тестов, позволяющие повторить пройденный материал. Результаты фиксируются у преподавателя (отражаются в таблице Google). Кроме этого, студент после прохождения тестирования может просмотреть общую статистику ответов на вопросы теста в виде диаграмм (рис. 3). Наличие данного раздела позволяет студентам сориентироваться, на какие моменты стоит обратить внимание при подготовке, например, к экзамену или зачету и снять психологическое напряжение перед тестированием (т.е. посмотреть в какой форме могут быть заданы вопросы).

Почтовый сервис Gmail является связующим звеном, позволяющим осуществлять

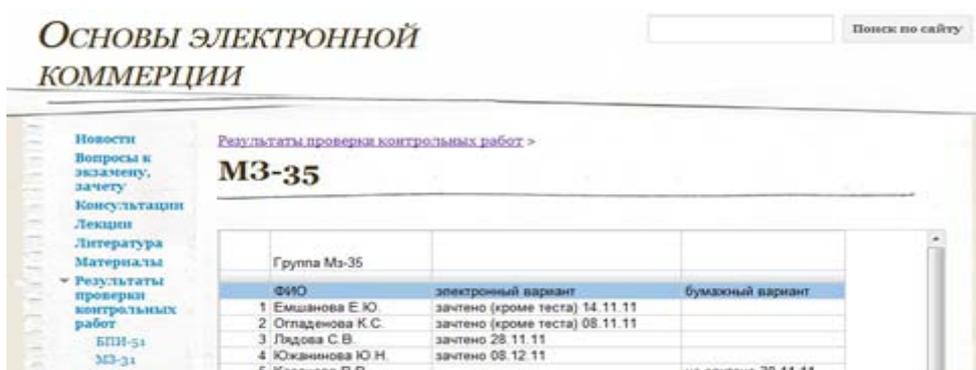


Рис. 2. Результаты выполнения контрольных работ студентами заочного отделения

Вариант 1

* Обязательно

Введите Ф.И.О., номер группы *

Интернет-коммерция, это электронная коммерция, *

- ограниченная использованием только компьютерной сети Интернет
- ограниченная использованием VAN-сетей
- ограниченная использованием сети Интернет и систем управления ресурсами предприятия (MRP, MRPI, ERP, CSRP)

Аутсорсинг - это *

- привлечение внешних исполнителей для выполнения неосновных бизнес-процессов компании
- проверка прав пользователя на осуществление транзакций, проводимая в точке обслуживания
- счет, на котором системой электронной коммерции учитываются некоторые результаты взаимодействия пользователя с системой

Банк-эмитент - это *

- банк, выпускающий в обращение пластиковые карты и проводящий расчеты с пунктами обслуживания пластиковых карт
- уполномоченный банк, осуществляющий весь спектр операций по взаимодействию с пунктами обслуживания пластиковых карт
- депозитное учреждение на рынке денег, выпускающее валютный

Сводка

Введите Ф.И.О., номер группы

Скороспелкин О.А., мажор

Интернет-коммерция, это электронная ко

%. ERP, CSRP; [1]

ник VAN-сетей [2]

сети Интернет [3]

Аутсорсинг - это

юсов компании [2]

происходит

Рис. 3. Пример оформления теста и сводки ответов на вопросы

гибкое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

При работе над групповыми проектами применяется возможность удаленной обработки одного документа несколькими пользователями одновременно. Совместная работа в режиме реального времени позволяет просматривать все изменения, внесенные соавторами, обсуждение изменений возможно с помощью чата прямо из документа.

Несмотря на сложности, связанные с внедрением таких технологий (например, недостаток времени у преподавателей), несомненно, реализуются следующие возможности:

- обеспечение обратной связи между преподавателем и студентами;
- доступность и визуализация учебной информации (как в режиме on-line, так и в автономном режиме);
- хранение больших объемов данных различных форматов;
- создание новых форм учебного процесса (групповая удаленная работа в реальном времени);
- возможность проведения промежуточной диагностики обученности студентов;
- активизация познавательной деятельности обучаемых;
- повышение мотивации на освоение средств и методов обработки информации для эффективного применения в профессиональной деятельности;

• развитие личности обучаемого, подготовка его к самостоятельной деятельности в условиях информационного общества, развитие его коммуникативных способностей.

Учитывая положительные результаты внедрения сервисов Google в образовательный процесс, включая позитивную реакцию студентов на нововведения, можно утверждать, что расширение информационной образовательной среды с помощью таких инструментов является эффективным методом организации взаимодействия участников образовательного процесса. Личность включается в социально-ценностную активность, что обеспечивает возможности эффективного обучения, а также самообразования за пределами институционализированных образовательных систем.

Библиографический список

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264с .
2. Григорьев С. Г., Гриникун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – М.: МГПУ, 2005.
3. Калиберда Е. Л., Русаков С. В. Сетевые сервисы на практике // Научно-практический электронный альманах «Вопросы информатизации образования» – 2011. – № 18. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.npstoik.ru/vio/>

inside.php?ind=articles&article_key=339

4. Красильникова В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. Монография. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 339 с.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 544 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

6. Шульгин Д. Облачные сервисы Google // Computer Bild – 2011. – №26 (149). – С. 28–39.

УДК 159.91+159.922.7+37.0+39

Айзман Роман Иделивич

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

Чанчаева Елена Анатольевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, анатомии и физиологии Горно-Алтайского государственного университета, chan.73@mail.ru, Горно-Алтайск

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ГОРНОГО АЛТАЯ

Аннотация. Учитывая научно-практическое значение социальной адаптации к условиям проживания различных этнических групп, проведена оценка функциональной асимметрии мозга и акцентуаций характера подростков русской, а, снижающих возможности социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: адаптация, алтайцы, межполушарная асимметрия мозга, акцентуации характера.

Aizman Roman Idelevich

Doctor of biological sciences, professor of the chair for anatomy, physiology and safety of life of Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

Chanchaeva Elena Anatolievna

Candidate of biological sciences, assistant professor of the chair for safety of life, anatomy and physiology of Gorno-Altai State University, chan.73@mail.ru, Gorno-Altai

PSYCHOPHYSIOLOGICAL PARAMETERS OF ADAPTATION OF MOUNTAINOUS ALTAI'S TEENAGERS OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS

Summary. Since problems of social adaptation of different ethnic groups to conditions of living are still presented science-practical importance, functional asymmetry of brain and accentuations of character of Mountainous Altai's Altaian, Russian and Kazahian nationality teenagers have been estimated. The domination of character's accentuations and lower functional asymmetry at altaian's teenagers has been determined, that decrease their psychosocial adaptation.

Keywords: adaptation, altaians, functional asymmetry of brain, accentuations of character.

Известно, что успешность адаптации взрослых к экстремальным природно-климатическим условиям в значительной степени зависит от функциональной асимметрии мозга: эффективной адаптации к природной среде способствует доминирование правого полушария, а к социальной – левого [2, 8]. В литературе встречаются данные об этнопопуляционных различиях психосоциальной адаптации детского и взрослого населе-

ния, свидетельствующие о межэтнических различиях психофизиологических показателей среди азиатов Сибири [1, 5] и Севера [4, 6]. Однако эти сведения немногочисленны, ограничены определенными этнонациональными группами и не затрагивают поведенческих характеристик обследуемых.

В связи с тем, что указанные вопросы представляют значительное научно-практическое значение, проведена оценка функци-

ональной асимметрии мозга и акцентуаций характера подростков русской, алтайской и казахской национальностей Горного Алтая.

Объект и методы исследования. Было проведено исследование коренных подростков 11-16 – летнего возраста разных этнонациональных групп: казахов (78 девочек, 74 мальчика), алтайцев (80 девочек, 70 мальчиков) и русских (77 девочек, 74 мальчика), проживающих в среднегорье и низкогорье Горного Алтая, методом поперечных срезов с применением случайного подбора выборок. Всего было обследовано 453 подростка (в среднем по 12 человек в каждой национальной половозрастной группе). Распределение по возрастным группам проводилось с интервалом в один год. Исследовались психофизиологические показатели, характеризующие межполушарную асимметрию, и особенности акцентуаций характера. Для оценки моторной и сенсорной асимметрии использовали пробы, описанные В. П. Летутиным [2]. Показатель функциональной асимметрии каждой сенсорной системы определяли по формуле:

$$ФА = \frac{\text{Суммарное количество баллов}}{\text{Число тестов}} * 100\%$$

ФА моторики (ДА) и сенсорики (СА) оценивали: ДА = (АР+АН)/2;

$$СА = (АЗ+АС)/2,$$

где АР – асимметрия рук, АН – асимметрия ног, АЗ – асимметрия зрения, АС – асимметрия слуха. Общую функциональную асимметрию (ОА) оценивали по формуле: ОА = (ДА+СА)/2. Обследованных лиц разделяли на группы, отличающиеся степенью выраженности признаков лево- и праволатеральности: 1 – от –100% до –50% – полное или почти полное левшество; 2 – от –5–10% – сильное левшество; 3 – от –10%

до +10% амбидекстр (неопределенный); 4 – от 10% до 50% – выраженное правшество; 5 – от 50% до 100% – сильное (полное) правшество.

Диагностику акцентуаций характера у подростков проводили с помощью опросника К. Леонгарда – Г. Шмишека [3].

Статистическая обработка данных была проведена с использованием программного пакета “Statistica 6.0 for Windows” и “Microsoft Excel 2003”. Значимость различий в распределении показателей функциональной асимметрии мозга и акцентуаций характера по степени выраженности признаков оценивали с помощью критерия χ^2 Фишера.

Результаты. На основании различий в распределении показателей функциональной асимметрии по степени выраженности признаков праволатеральности установили, что синистральность (преобладание правого полушария – 1 и 2-ая группы) и амбидекстрия (3-ая группа) более выражены среди алтайцев и казахов, праворукость (доминирование левого полушария – 4, 5-ая группа) – среди русских девочек ($\chi^2=17,51$; $df=6$; $p<0,01$) и мальчиков ($\chi^2=14,80$; $df=6$; $p<0,05$) (табл. 1). Так, значимые различия среди девочек по количеству индивидов с преобладанием синистральной функциональной асимметрии выявлены между русскими и казахками, а также между русскими и алтайскими девочками. Аналогичные различия выявлены среди мальчиков. В частности, значимые различия среди мальчиков по количеству индивидов 2-й и 5-й групп функциональной асимметрии выявлены между русскими и казахскими подростками; 4-й группы – между русскими мальчиками и алтайцами. Принципиальных различий между возрастными группами в рамках одного пола не выявлено.

Оценивая различия в распределении подростков на типы функциональной асимме-

Таблица 1

Соотношение типов функциональной асимметрии среди подростков 11–16 лет

| Национальность | Девочки | | | | | Мальчики | | | | |
|----------------|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | I | II | III | IV | V | I | II | III | IV | V |
| Русские | 2 | 5 | 17 | 23 | 30 | 2 | 2 | 17 | 20 | 33 |
| Алтайцы | 4 | 17° | 29• | 12• | 18° | 2 | 8° | 23 | 12• | 25° |
| Казахи | 3 | 15# | 22 | 15 | 23 | 4 | 13# | 20 | 17 | 20# |
| χ^2 | $\chi^2=17,51$; $df=6$; $p<0,01$ | | | | | $\chi^2=14,80$; $df=6$; $p<0,05$ | | | | |

Примечание: р – достоверность различий между: Р# – русскими и казахами; Р• – алтайцами и русскими; ° – различия по полу внутри одной национальной группы.

Распределение подростков 11–16 лет на группы в зависимости от типа акцентуации характера

| Тип акцентуации характера | Русские | Алтайцы | Казашки |
|---------------------------|-------------------------------|---------|---------|
| Девочки | | | |
| Гипертимный | 16 • | 7 • + | 18 + |
| Застревающий | 3 | 5 | 3 |
| Эмотивный | 15 ° | 16 ° | 9 |
| Педантичный | 3 | 4 | 5 |
| Тревожный | 3# | 9 | 11# |
| Циклотимный | 6# | 13 | 17# ° |
| Демонстративный | 10 | 6 | 5 |
| Возбудимый | 9 | 6 | 4 |
| Дистимный | 4 | 8 | 3 |
| Экзальтированный | 8 | 6 | 3 |
| χ^2 | $\chi^2=27,15; df=11; p<0,01$ | | |
| Мальчики | | | |
| Гипертимный | 11 | 6 + | 15 + |
| Застревающий | 6 | 11 | 6 |
| Эмотивный | 7 ° | 8 ° | 4 |
| Педантичный | 5 | 6 | 5 |
| Тревожный | 6 | 4 | 7 |
| Циклотимный | 8 | 8 | 11 ° |
| Демонстративный | 12• | 5• | 8 |
| Возбудимый | 6 | 3 | 10 |
| Дистимный | 8 | 12 + | 6 + |
| Экзальтированный | 5 | 7 | 3 |
| χ^2 | $\chi^2=20,47; df=11; p<0,01$ | | |

Примечание: p – достоверность различий между: P# – русскими и казахами; P+ – алтайцами и казахами; P- – алтайцами и русскими; ° – различия по полу внутри одной национальной группы.

три по половой принадлежности, можно отметить, что среди девочек сравнительно больше, чем среди мальчиков синистралов и амбидекстров, тогда как среди мальчиков преобладает относительное количество праворуких индивидов.

Характер функциональной межполушарной асимметрии был связан также с типами акцентуации характеров как среди девочек ($\chi^2=27,15; df=11; p<0,01$), так и среди мальчиков ($\chi^2=20,47; df=11; p<0,01$) (табл. 2).

В частности, среди русских и казахских девочек сравнительно чаще встречается гипертимный тип, чем среди алтаек; среди казашек достоверно больше девочек с тревожным и циклотимным типом, чем среди русских девочек. Среди казахских мальчиков больше личностей с гипертимным типом, чем среди алтайцев; среди русских мальчиков – с демонстративным типом по сравнению с алтайцами; среди алтайцев – с дистимным типом в отличие от казахов.

В целом у алтайских мальчиков доминирует дистимный тип акцентуаций характера, у русских и казахских мальчиков – гипертимный тип.

Таким образом, для русских и казахских девочек в большей степени характерны предприимчивость, активная деятельность, а у казашек, в отличие от русских, отмечаются такие черты как робость, тревожность и частая смена настроений. Для русских мальчиков характерно демонстративное поведение, а для алтайцев – сниженное настроение. Количество русских и алтайских девочек с эмотивным типом акцентуации характера значимо больше, чем среди мальчиков. У казахских подростков циклотимный тип встречается чаще среди девочек, чем среди мальчиков (табл. 2).

При расчете значимости национального признака, территории проживания и пола в варьировании психофизиологических показателей подростков оказалось, что наи-

Вклад и доля вариации различных признаков в психофизиологические показатели подростков 11–16 лет Горного Алтая

| Факторы и их сочетание | F | p | Доля вариации, % |
|------------------------|------|-------|------------------|
| Место проживания | 10,8 | 0,001 | 22 |
| Национальность | 67,4 | 0,001 | 29 |
| Пол | 11,6 | 0,001 | 20 |

большой вклад в варьирование показателей вносит национальная принадлежность, тогда как вклад других признаков – территории проживания и пола – существенно меньше (табл. 3).

Обсуждение. В настоящее время существует достаточное количество литературных данных, объясняющих природу различий межполушарной асимметрии мозга у представителей различных этнических групп. Вероятно, более выраженная синистральность и амбидекстрия у алтайского и казахского населения свидетельствует о лучших адаптивных возможностях организма к суровым климатическим условиям этих национально-этнических групп.

Подростковый возраст – это период формирования характера. Для этого возраста наиболее точным является термин акцентуации характера. Он указывает на крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены. Среди подростков алтайской национальности выявлено доминирование типов акцентуаций характера, проявление которых снижает возможности социально-психологической адаптации. Ранее среди взрослого алтайского населения выявлен сравнительно с русским и казахским населением значимо более низкий уровень социально-психологической адаптации [7].

Для казахского населения, мигрировавшего около века назад в среднегорье Южного Алтая, вынужденного приспосабливаться не только к горному климату Алтая, но и взаимоотношениям с местным населением, применим статус маргинальных личностей. К признакам маргинального человека Р. Парк [1950] относил: сомнения в своей личной ценности, застенчивость, беспокойство о будущем и боязнь любого рискованного предприятия, уверенность в том, что окружающие несправедливо с ним обращаются. Так, для казахских и русских девочек характерны черты гипертимного типа акценту-

аций характера, но у казашек в отличие от русских проявляется робость, тревожность и частая смена настроений.

Таким образом, различия психофизиологических показателей и акцентуаций характера подростков алтайской, русской и казахской национальностей южных районов Алтая обусловлены их национальной принадлежностью, территорией проживания и полом.

Библиографический список

1. Будук-Оол Л. К. Адаптация студентов к обучению в ВУЗе (Этно-экологические, морфо-функциональные и психофизиологические особенности): автореф. дис. ... докт. биол. наук. – Челябинск, 2010. – 34 с.
2. Леутин В. П., Николаева Е. И. Психофизиологические механизмы адаптации человека и функциональная асимметрия мозга. – Новосибирск: Наука, 1988. – 135 с.
3. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Издательство МГУ, 1987. – 304 с.
4. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // Вопросы философии. – 1984. – №4. – С. 78–86.
5. Суховеркова Г. В. Индивидуально-типологические особенности адаптации студентов алтайской национальности к процессу обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Горно-Алтайск, 2002. – 18 с.
6. Хаснулин В. И., Чухрова М. Г., Чухров А. С. Социокультурные факторы адаптации коренных жителей Сибири и Севера // Актуальные вопросы и достижения современной антропологии. – Новосибирск, 2010. – С. 193–204.
7. Чанчаева Е. А., Айзман Р. И. Особенности социально-психологической адаптации коренного населения Горного Алтая // Мир науки, культуры и образования. – 2011. – № 8. – С. 219–222.
8. Чухрова М. Г., Хаснулин В. И., Чухров А. С. Некоторые биологические механизмы адаптации // Актуальные вопросы и достижения современной антропологии. – Новосибирск, 2010. – С. 292–300.

Быструшкин Сергей Константинович

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, bistrushkin@mail.ru, Новосибирск

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются психофизиологические аспекты агрессивного поведения личности в биосоциальной среде. Анализируются особенности, мотивы и приемы регуляции агрессивного поведения личности)

Ключевые слова: агрессивное поведение, психофизиологические возможности, поведение личности

Bystrushkin Sergey Konstantinovich

Doctor of Biological Sciences, the professor of chair of anatomy, physiology and health and safety of Novosibirsk state pedagogical university, bistrushkin@mail.ru, Novosibirsk

PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASPECTS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF THE PERSON

Abstract. In article psychophysiological aspects of aggressive behavior of the person in the biosocial environment are considered. Features, motives and receptions of regulation of aggressive behavior of the person) are analyzed

Keywords: aggressive behavior, psychophysiological possibilities, behavior of the person

Человек находится в динамичном процессе активного приспособления к меняющимся условиям природной и социальной среды, используя различные типы поведения: выжидание, избегание, нападение, и комбинированного поведения. Выбор того или иного варианта поведения личности осуществляется в результате стратегической оценки своих психофизиологических возможностей в обеспечении безопасного удовлетворения возникающих потребностей. Стратегическая оценка включает в себя:

а) предполагаемые волевые психофизиологические усилия и энергетические затраты в зависимости от структуры потребностей и мотивов, направленные на изменения условий среды или себя.

б) индивидуальные психофизиологические резервные возможности личности (волевые свойства, пластичность, эмоциональное реагирование, способность адекватно оценивать фрустрирующую ситуацию и др.),

в) особенности социальной среды – степень враждебности, сила и последовательность дестабилизирующего влияния и т.п., [3, 4].

Основываясь на теории функциональных систем П. К. Анохина, [1] программа психофизиологического обеспечения безопасного удовлетворения возникающих потребностей включает в себя набор поведенческих приемов (выжидание, избегание, нападение и их комбинирование), которые подбираются индивидуально и в определенной последовательности в зависимости от поставленной цели, закодированной в нейронной модели. Оценка эффективности предпринимаемых действий осуществляется с помощью обратной афферентации – сравнения полученного результата с прогнозируемой целью.

Особое место в системе психофизиологического обеспечения безопасного удовлетворения возникающих потребностей, занимает агрессивное поведение. Агрессия (лат. aggressio – нападение) – действие или поведение, нацеленные на причинение морального, физического и иного ущерба (вплоть до полного уничтожения) другому существу или объекту. Присущая человеку агрессивность в поведении является одним из наиболее эффективных и распространен-

ных приемов поведения (нападения) для реализации и удовлетворения возникающих потребностей в любых ситуациях, включая экстремальные [2].

В процессе удовлетворения биологических и социальных потребностей в пище, размножении, защите и др., человек всегда сталкивается не только с проблемой самозащиты со стороны других существ и объектов, но и их аналогичной агрессивностью, которые подобным способом удовлетворяют свои потребности и обеспечивают безопасность своего существования.

Преодоление агрессивного сопротивления со стороны жертвы требует от человека врожденных либо тренированных психофизиологических и морфофункциональных преимуществ по отношению к источнику удовлетворения. Очевидно, что удовлетворение возникающих потребностей может осуществляться лишь при условии причинения ущерба ослабленному или слабо защищенному существу или объекту, что согласуется с эволюционными и биоэнергетическими принципами выживания.

Агрессия, по определению Э. Фромма, выполняет адаптивную функцию, она способствует поддержанию жизни и является реакцией на угрозу витальным потребностям [8]. К. Лоренц считает агрессию важным элементом эволюционного развития. Наблюдая за поведением животных, он пришел к выводу, что агрессия, направленная против собратьев по виду, никоим образом не вредна для этого вида. Напротив, она выполняет функцию его сохранения, т.к. именно агрессия позволяет группе иметь самых сильных и умных особей, и лучших из возможных вожаков [9].

У ослабленных и слабо защищенных личностей преобладают такие качества, как повышенный уровень тревожности, пониженная толерантность, аутизм, завышенная самооценка, злобность, что способствует проявления агрессивного поведения в предметно-недифференцированной форме (злобность, конфликтность характера).

Для сильных личностей более характерной формой агрессивного поведения является избирательно-предметная агрессия (постоянно направленная на определенные социальные объекты – на подчиненных, отдельных членов семьи, на людей с опреде-

ленными личностными качествами).

Врожденные психофизиологические реакции организма самой различной природы, включая агрессивное поведение, направлены на безопасное удовлетворение потребностей организма и в конечном итоге на самосохранение живой системы. Адекватность приспособления организма в таком случае состоит в том, что в ход пускается та или иная наиболее подходящая, уже заранее заготовленная в филогенезе поведенческая реакция, и далее это протекает в таком сочетании с другими реакциями, при которых более успешно реализуются задачи безопасного удовлетворения возникающих потребностей.

Различные приемы агрессивного поведения (ожидание, избегание, поиск, нападение и их комбинирование) проявляются в зависимости от взаимодействия внешних биосоциальных условий и индивидуальных психофизиологических и морфофункциональных качеств личности. Ориентировочное подкрепление здесь выступает в качестве обратной связи, благодаря которой формируются и легко упрочиваются навыки и знания.

На оборонительной стадии происходит дифференцирование внешних воздействий по признакам биологической полезности, “опасности” или подлинной индифферентности. Классификация раздражителей происходит по готовым к моменту рождения эталонам. К примеру, болевые воздействия вызывают отстранение или крик и т.п. При этом обнаруживается множество вегетативных и тонических мышечных реакций.

При агрессивно-оборонительном поведении преобладают симпатические влияния, а при пассивно-оборонительном поведении доминируют влияния со стороны парасимпатического отдела вегетативной нервной системы [5; 6].

В зависимости от индивидуальных психофизиологических качеств агрессия, как правило, и чаще всего проявляется по отношению к слабому объекту. Эта психофизиологическая особенность проявления агрессивного поведения характерна и для физически слабых личностей, которые предпочитают применять позицию выжидания, момента, когда жертва оказывается в условиях беззащитности или утрачивает свои психосоматические качества.

В экстремальных ситуациях и, особенно в состоянии аффекта, когда индивид не адекватно воспринимает источник удовлетворения потребности, агрессия может быть реализована по отношению к любому, даже более сильному объекту.

Социальная среда создала для человека новые дополнительные структурно-функциональные и психологические социально-этические образования, к которым адаптируются специфические психофизиологические механизмы агрессивного поведения, являющимся для человека средством его социальной самозащиты [7]. Процесс этой подготовки осуществляется в целом всем образом жизни социума и прежде всего через процессы включения личности в различные виды социальной деятельности, регулируемой по средством уголовной ответственности. Уголовный кодекс устанавливает основания, условия и пределы **уголовной** ответственности, а также предусматривает наказуемость преступлений, заключающихся в применении к виновному государственного принуждения в форме наказания.

Вследствие недостаточной или неудачной социализации агрессивность приобретает жестокие формы, классифицирующиеся как насильственные преступления. В насильственных преступлениях на передний план выступает враждебная агрессивность – агрессия, нанесение ущерба выступает как самоцель. Продолжительность и жестокость насилия здесь зависят от преступной цели – унижить жертву, причинить ей тяжелые страдания из побуждений ревности, мести, самоутверждения и т.п. В групповых насильственных преступлениях агрессия часто совершается под влиянием группового давления, групповых традиций

Этот тип агрессивного поведения свидетельствует о глубокой личностной деформации, о сформированности у личности устойчивой установки на агрессивное поведение, на постоянную готовность индивида наносить ущерб людям, о низком социальном самоконтроле личности [10,11]. В ряде случаев алкоголизация, перенесенные черепно-мозговые травмы, психические заболевания усугубляют насильственные преступления. Поведение таких лиц в конфликтных для них ситуациях характеризуется: неспособностью индивида сдерживать

агрессивное побуждение, прогнозировать развитие конфликта и последствия агрессивных действий, не владение системой психофизиологического обеспечения безопасного удовлетворения возникающих потребностей.

Для того, чтобы человек комфортно чувствовал себя в обществе, с одной стороны, он должен быть защищен извне системой социальной защиты. С другой стороны, человек должен быть защищен внутренне, то есть обладать способностью самозащиты. Только наличие двух взаимодействующих систем социальной защиты и самозащиты позволит ему легко адаптироваться ко всем происходящим изменениям и без патологии пройти путь социального становления своей личности.

Возможность человека сознательно выбирать из внешней биосоциальной среды средние по силе раздражители с одной стороны и бессознательно через нейрофизиологический механизм снижать возбудимость и реактивность к сильным раздражителям обеспечивает оптимальный для данной экстремальной ситуации защитный, функциональный эффект без истощения энергетических затрат и без элементов повреждения.

Таким образом, многообразные проявления агрессивного поведения личности в различных биосоциальных ситуациях, включая экстремальные, обусловлены психофизиологическими особенностями функционирования систем жизнеобеспечения, обеспечивающих безопасность удовлетворения возникающих потребностей.

Библиографический список

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: 1970. – 28 с.
2. Айзман Н. И., Айзман Р. И., Зиньковская С. М. Психологические основы безопасности жизнедеятельности. – Новосибирск: «АРТА», 2011. – 210 с.
3. Быструшкин С. К. Психофизиология самозащиты (Коррекция безопасного поведения в экстремальных условиях): монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – 100 с.
4. Быструшкин С. К. Прикладная физическая подготовка: уч.-метод. комплекс. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – 66 с.
5. Гаркави Л. Х., Квакина Е. Б., Кузьменко Т. С. Антистрессорные реакции и активационная терапия. Реакция как путь к здоровью через процессы самоорганизации. – М.: «ИМЕДИС», 1998. – 655 с.

6. Физиология человека: учебник для высших учебных заведений / под ред. Б. И. Ткаченко. – СПб., 1994. – 424 с.

7. *Реан А. А.* Психология изучения личности: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

8. *Фромм Э.* Бегство от свободы: пер с англ. / общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

9. *Лоренц К.* Агрессия (так называемое «зло»): пер. с нем. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.

10. Насильственная преступность / под ред. В. Н. Кудрявцева и А. В. Наумова. – М.: «Прогресс», 1997. – 49 с.

11. *Алексеев А. И.* Криминалогия: курс лекций. – М.: «Щит-М», 1999. – 340 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК Я 66

Яковлева Галина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, galina440@mail.ru, Челябинск

Кондакова Ольга Николаевна

Старший преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, galina440@mail.ru, Челябинск

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. авторами представлены особенности работы с высоко мотивированными детьми в ограниченных возможностями здоровья в системе специального (коррекционного) образования. Описаны условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова. одаренные дети, дети высоко мотивированные, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, специальная помощь и поддержка детей с ОВЗ, равные стартовые возможности.

Jakovleva Galina Vladimirovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of special (correctional) formation of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, galina440@mail.ru, Chelyabinsk

Kondakova Olga Nikolaevna

The senior teacher of chair of special (correctional) formation of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, galina440@mail.ru, Chelyabinsk

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ENDOWMENTS AT CHILDREN WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH

Abstract. authors present features of work with highly motivated children in limited to health possibilities in system of special (correctional) formation. Conditions of development of endowments at children with the limited possibilities of health are described.

Keywords: exceptional children, children highly motivated, children with the limited possibilities of health, children with the special educational requirements, the special help and support of children with OВЗ, equal starting possibilities.

Современная концепция образования и воспитания в качестве важнейшего элемента включает в себя проблему воспитания творческой личности, так как традиционная система образования перестает удовлетворять современным требованиям, выполнять социальный заказ общества. В настоящее

время назрела необходимость смены приоритетов традиционной школы в сторону создания возможности для самореализации и развития творческой индивидуальности личности.

Одаренные дети – главное национальное богатство, основа будущих успехов государ-

ства во всех сферах жизни, залог его процветания. С 1975 года существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции. Многие страны вкладывают немалые средства в национальные и региональные программы работы с ними.

Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья так же, как и здоровые дети, обладают талантами, способностями, одаренностью. Для развития способностей детей с ОВЗ требуется специальная помощь и поддержка. Недаром, таких детей часто называют «детьми с особыми нуждами», указывая на необходимость учета их особых потребностей – в общении, сотрудничестве, содействии и помощи. Особые условия развития таких детей могут стать дополнительным стимулом к развитию талантов и высоким достижениям [2]. Выдающийся психолог, основатель индивидуальной психологии Альфред Адлер считал, что движущей силой развития личности становится стремление к преодолению чувства собственной неполноценности и слабости, которое возникает у ребенка сразу же после рождения в силу своей беспомощности, слабости и зависимости от взрослого. Преодоление своей неполноценности становится главной целью развития человека. В случае благополучного развития эта задача может быть решена двумя способами – путем компенсации своего дефекта или неполноценности и путем сверхкомпенсации, когда человек добивается максимального успеха именно в той области, которая, казалось бы, должна быть закрыта для него в силу специфики его дефекта. Так, заикающийся человек становится оратором, испытывающий тревогу публичных выступлений и социальной оценки – общественным деятелем или актером, певцом, музыкантом, тотально слепой человек становится талантливым ученым. Талант преодоления определяется готовностью и способностью личности ставить цель и работать над ее достижением, преодолевать препятствия, верить в себя и будущее, уметь сотрудничать с другими людьми, уважать себя и других [1].

Что же может помочь детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья

развить свои таланты и способности, реализовать себя и добиться подлинного успеха? И что, напротив, может помешать этому?

Первое условие – готовность – материальная, ресурсная, психологическая – образовательных учреждений принять детей с ОВЗ. Далеко не секрет, что наши образовательные учреждения – детские сады, школы в большинстве случаев не приспособлены к особенностям и нуждам детей и подростков с ОВЗ. Широкое распространение, безусловно, позитивного явления – системы экстерната – домашнего обучения, разрешение на которое достаточно легко получить для ребенка с проблемами здоровья, часто обращается неправомерным отчуждением ребенка от социальной жизни в школе, общения со сверстниками, систематического обучения, что порождает риски отклонений в личностном развитии ребенка в силу ограниченности социального и коммуникативного опыта, ограничивает возможности развития его способностей и творчества. Школы должны быть не просто готовы принять ребенка с ОВЗ, но и создать все необходимые условия для его успешного включения в учебную и творческую деятельность. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования уделяется особое внимание созданию равных стартовых возможностей для детей с ОВЗ, однако эта проблема требует большого внимания [3,5]. Сегодня, ориентируясь на опыт западно-европейских стран, все чаще говорят о необходимости широкого внедрения системы инклюзивного образования. Инклюзивное образование позволяет ребенку с ОВЗ учиться вместе со сверстниками, осваивать школьную программу под руководством учителя, участвовать в социальной жизни. Здоровые школьники учатся внимательно относиться к своим одноклассникам, видеть и понимать потребности людей с ограниченными возможностями, приобретают опыт эмпатии, сострадания, умения делать добро. Однако инклюзия, т.е. включение детей с ОВЗ в «общий поток» требует всестороннего учета аргументов «за» и «против» в каждом конкретном случае и решение об инклюзии должно основываться на защите интересов ребенка и выборе оптимальной для его особенностей и нужд формы образования. Проблема в том, что, находясь в шко-

ле в кругу сверстников и учителей, ребенок может стать еще более одиноким и изолированным, чем при воспитании дома. Необходима готовность и педагогов, и сверстников к сотрудничеству с ребенком с ОВЗ.

Второе условие – адекватная позиция родителей детей с ОВЗ, их вера в возможности и способности ребенка к преодолению своего недуга, раскрытию талантов и способностей. Достаточно часто родители детей с ОВЗ занимают позицию чрезмерной опеки, пытаются спрятать ребенка в «стеклянную башню», поместить в тепличные условия, оградить от трудностей и неудач, изолировать от реальной жизни. Чрезмерное потворствование, охранительно-оберегающая установка на избегание малейших трудностей приводит к тому, что у ребенка формируется так называемая «выученная беспомощность». Это явление было описано М. Селигманом, показавшим, что гиперопека, стремление сделать все за ребенка, облегчить ему жизнь приводит к прямо противоположному результату – сталкиваясь с малейшим затруднением в деятельности, либо с новой задачей, ребенок заявляет – «Нет, я не смогу, у меня не получится», и прекращает какие-либо попытки с ней справиться. Выученная беспомощность становится реальной причиной отклонений в поведении ребенка, препятствует раскрытию способностей, тормозит развитие. Стратегия воспитания в семье с детьми с ОВЗ должна сочетать предоставление помощи с поощрением самостоятельности ребенка, разумную систему требований, обогащение видов деятельности и общения ребенка [5; 6].

Другим нарушением родительской позиции матери и отца ребенка с ОВЗ может стать чувство отвержения ребенка, как не «оправдавшего надежд». Нередко это чувство маскируется повышенным вниманием, опекой, потворствованием, но отвержение, «дефицит» родительской любви становится причиной возникновения новых трудностей в развитии ребенка. Зачастую родители испытывают необоснованное чувство вины за болезнь ребенка или за недостаток любви, пытаются компенсировать это подарками, вседозволенностью, оправдывая это болезнью ребенка. Наконец, нередко родители, просто стесняются недуга ребенка, либо испытывают страх того, что их ребенка обидят,

будут смеяться, дразнить, и предпочитают изолировать его от общества. Следует понять, что болезнь ребенка – действительно тяжелое испытание, которое может и должно быть преодолено любовью, терпением и правильным пониманием того, как следует строить воспитание, чтобы реализовать потенциал познавательных и творческих возможностей ребенка. Необходимо создание широкой сети социально-медицинско-психологической поддержки и сопровождения развития и обучения детей с ОВЗ. Кроме того, необходимо развенчивание мифов о врожденной «отсталости» и бесталанности детей с ОВЗ, их невозможности добиться реального успеха, представлений об ограниченности сфер профессионального труда и образования для таких детей. Необходимо формирование новых социальных установок в отношении детей с ОВЗ – не только и не столько установок принятия и толерантности, но установок на создание условий формирования общей одаренности таких детей, развития специальных способностей.

Третье условие развития одаренности у детей с ОВЗ – личностные особенности самого ребенка – его самоотношение и самоуважение, вера в свои возможности, готовность к преодолению трудностей, воля и оптимизм. Проблема состоит в том, что сами условия жизни детей с ОВЗ (симбиотические отношения с ухаживающим родителем, привычная опека и забота, несамостоятельность, ограниченный социальный опыт и опыт общения со сверстниками, часто неопределенность прогноза заболевания) провоцируют развитие прямо противоположных личностных качеств. Именно поэтому необходимо психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ОВЗ, активная заинтересованная позиция социального окружения, психолого-педагогическое сопровождение, создание возможностей самореализации в творчестве, познании [5].

Библиографический список

1. Альфред А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека «Наука жить». – Киев, 1997. – С. 57–58.
2. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: Учебн. пособие для студентов и преподавателей. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

3. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе: Учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

4. *Степанове С. С.* Психологический словарь для родителей. – М., 1996. – 1600 с.

5. *Хрусталева Т. М.* Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10 – С. 170–176.

6. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.

Пецух Ольга Петровна

Преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», olga.pecuh@mail.ru, Новосибирск

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье обсуждаются условия перехода системы обучения и воспитания детей с нарушениями речи на новую результативно-целевую основу, подчеркивается значимость проблемы готовности к работе в новой образовательной ситуации учителя-логопеда как языковой личности и субъекта логопедического воздействия. Приводятся результаты анализа специфики и динамики развития субъектно-деятельностных качеств языковой личности учителя-логопеда, сделаны выводы о влиянии этих качеств на характер и результат логопедического воздействия.

Ключевые слова: субъекты логопедического воздействия, компетентность как результат образования, языковая личность, дискурс, концепты, ценности, интенциональность, стратегии и тактики речевого поведения.

Petsukh Olga Petrovna

Instructor of the department of correction pedagogy and special psychology, state autonomous educational establishment of the additional vocational education of Novosibirskaya Oblast «Novosibirsk college for advanced training and retraining of the workers of formation», olga.pecuh@mail.ru, Novosibirsk

THE DEVELOPMENT OF THE LINGUAL PERSONALITY OF TEACHER- LOGOPEDICIAN AS THE CONDITION FOR THE OPTIMIZATION OF LOGOPEDICHESKOGO ACTION

Abstract. In the article are discussed the conditions of passing the system of instruction and training of children with the disturbances of speech to the new successful-purposeful basis, is emphasized the significance of the problem of readiness for the work in the new educational situation of teacher-logopedician as lingual personality and subject of logopedicheskogo action. The results of the analysis of specific character and dynamics of the development of the subject- activity qualities of the lingual personality of teacher- logopedician are given, are made conclusions about the influence of these qualities on nature and result of logopedicheskogo action.

Keywords: the subjects of logopedicheskogo action, competence as the result of formation, lingual personality, diskurs, concepts, value, intensionalnost, strategy and the tactics of vocal behavior.

Нормальное функционирование любой системы требует постоянного приведения её в оптимальное состояние, то есть наилучшее, наиболее соответствующее определенным условиям и задачам. Отечественная система образования на современном этапе ее развития находится в стадии перехода к новой результативно-целевой (компетентностной) модели, что обусловлено изменением социально-экономических, политических, культурных условий. В текстах ФГОС нового поколения и ФГТ к образовательным программам ДОО прослеживается направленность современного образовательного процесса на форми-

рование таких субъектно-деятельностных качеств личности обучающихся (воспитанников), которые позволили бы им успешно развиваться, жить и действовать в постоянно меняющемся социуме, на формирование их социальной компетенции/компетентности. Особенно актуален принцип компетентностного подхода в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что подчеркивается в основных положениях Единой концепции специального федерального государственного стандарта [8].

Сущностной характеристикой системы обучения и воспитания детей с нарушени-

ями речи является логопедическое воздействие – многоаспектный коррекционный процесс, направленный одновременно

- на *нарушение* речи,
- на нарушенную речевую *деятельность*,
- на субъекта речевой деятельности, *ребенка*, имеющего нарушение речи.

Современная образовательная модель предполагает определенную меру субъектности позиции ребенка, что обуславливает не только учет этого фактора при коррекции нарушения речи, но и необходимость воспитательной направленности логопедического воздействия, обеспечивающей формирование этой субъектной позиции ребенка в процессе «присвоения» им такого уникального социально-культурного феномена как язык. В связи с этим возрастает значимость последнего из выделенных аспектов, в рамках которого логопедическое воздействие направлено на ребенка как на *языковую личность* с целью ее становления и формирования социальной компетентности – новообразования этой развивающейся языковой личности.

Ю. Н. Карауловым языковая личность описана в рамках трехуровневой модели [6]. Вербально-семантический уровень, отражающий степень владения быденным языком, выделен в данной модели не только как «базовый», составляющий необходимую предпосылку для становления и функционирования языковой личности, но и как «нулевой», так как сама «языковая личность начинается по ту сторону быденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы» [там же, с. 36].

Становление языковой личности ребенка во многом зависит от типа речевой культуры людей, окружающих его в детстве, профессиональных особенностей их речи, преобладающих стратегий фатического общения, системы статусно-ролевых взаимодействий [10].

В связи с этим актуальной становится задача изучения и развития профессиональной языковой личности учителя-логопеда, которая решается в ряду других, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности этих специалистов, в ходе курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе ГАОУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки

работников образования».

В частности, была изучена динамика становления профессиональной языковой личности с привлечением следующих групп респондентов:

- студентов выпускного курса, обучающихся по специальности Логопедия в филиале ГОУ ВПО МПГУ в г. Новосибирске,
- учителей-логопедов со стажем работы в должности от 1 года до 5 лет,
- учителей-логопедов со стажем работы в должности 6-10 лет,
- учителей-логопедов со стажем работы в должности более 10 лет.

С учетом среднего значения стажа работы в двух последних группах была сформирована «сравнительная» группа, объединившая педагогов других специальностей с тем же стажем работы и уровнем образования (высшим профессиональным). Участие в исследовании респондентов этой группы было связано с решением задачи выявления специфических особенностей коллективной профессиональной языковой личности, обусловленных влиянием типичного образа профессиональной деятельности. Учет механизма «обратной зависимости», то есть зависимости характера деятельности от качеств личности «деятели», позволил сделать выводы о характере логопедического воздействия и наметить пути его оптимизации при развитии тех субъектно-деятельностных качеств профессиональной языковой личности учителя-логопеда, которые востребованы современной ситуацией модернизации системы образования.

Для изучения лингво-когнитивного и мотивационно-прагматического уровней профессиональной языковой личности всем респондентам предлагалось заполнить бланки методики «Конструктивность мотивации» О.П. Елисеева [4], теста вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А. Н. Воронина, взрослый вариант) [3].

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики: дисперсионного анализа (F-критерий Фишера), t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок, критерия согласия Пирсона (χ^2) с установлением уровня значимости различий по изучаемым показателям.

Одним из центральных интегральных компонентов структуры языковой личности

является вербальная креативность. Исследование показало, что индексы всех показателей креативности вербальных действий учителей-логопедов имеют более низкое значение, чем в сравнительной группе: вербальная продуктивность – 21,23/27,82 ($t = -2,63$, $p = 0,010$), оригинальность – 11,42/16,37 ($t = -2,13$, $p = 0,036$), уникальность – 6,31/9,38 ($t = -1,75$, p не значим).

То, что низкая вербальная креативность языковой личности учителей-логопедов является специфической типологической особенностью, обусловленной влиянием профессиональной деятельности, подтверждается данными исследования динамики развития их профессиональной языковой личности (см. табл.).

Статистически значимые различия были выявлены при сопоставлении индексов продуктивности вербальных действий, определяемых как среднegrupповое число вербальных реакций на предложенные стимулы – тройки слов из разных семантических областей ($F = 2,72$, $p = 0,049$).

Исследование показало также, что вербальные действия учителей-логопедов статистически значимо отличаются от аналогичных действий педагогов других специальностей более низким уровнем оригинальности, которая имеет тенденцию к снижению по мере роста стажа работы по специальности.

Слова с «нулевым» индексом оригинальности имеют прямую ассоциативную связь с каждым словом из предлагаемой тройки, и, как правило, актуализируются в первую очередь. Именно эти слова учителя-логопеды и давали в качестве вербальных реакций. То, что педагоги других специальностей гораздо реже давали ответы, совпадающие со словами с «нулевой» оригинальностью, объясняется следованием инструкции, согласно которой респонденты должны постараться дать ответы «как можно оригинальнее и ярче»,

«преодолеть стереотипы и придумать нечто новое». Большинство учителей-логопедов, несмотря на это положение инструкции, все-таки давало неоригинальные ответы, что, на наш взгляд, лишь отчасти объясняется их низкой способностью «придумать нечто новое». Словосочетания, образованные из слов-стимулов и слов с высоким индексом оригинальности, являясь нормативными для разговорной русской речи, часто выходят за жесткие рамки «книжного стиля». Е. А. Земская писала о существовании феномена «невладения разговорной речью», который может быть обусловлен длительной профессиональной привычкой пользоваться только кодифицированным языком [5, с. 21]. Вероятно, проявление именно этого феномена обусловило более низкую по сравнению с другими педагогами продуктивность и оригинальность вербальных действий у учителей-логопедов.

Как отмечает Л. М. Митина, при овладении человеком профессией неизбежно происходит изменение структуры его личности, которое проявляется в интенсивном развитии качеств, способствующих успешности в деятельности, и изменении, подавлении качеств, не востребованных в данной деятельности [9, с. 185]. Постепенное снижение числового показателя индексов продуктивности, оригинальности и уникальности вербальных действий учителей-логопедов говорит о том, что вербальная креативность не является востребованной в традиционной профессиональной деятельности учителей-логопедов. Использование многочисленных клишированных речевых единиц, типичных для логопедического дискурса, обеспечивает быстроту и точность восприятия содержания директив логопеда и способствует четкости их выполнения [1, с. 123–126]. Такой дискурс, строящийся в жестких рамках статусно-ролевых стереотипов и не предполагающий вербальной креативности,

Таблица

Данные исследования вербальной креативности учителей-логопедов с разным стажем работы

| Диагностируемые показатели вербальной креативности | Средние значения индексов в группах респондентов | | | |
|--|--|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| | без опыта работы по специальности | стаж работы от 1 года до 5 лет | стаж работы от 6 до 10 лет | стаж работы более 10 лет |
| продуктивность | 30,12 | 29,66 | 21,27 | 21,20 |
| оригинальность | 18,58 | 18,86 | 12,06 | 10,93 |
| уникальность | 10,12 | 8,22 | 6,40 | 6,25 |

обеспечивает успешность коррекции нарушений речи, но субъект-объектная модель логопедического воздействия при этом зачастую распространяется как на речевое нарушение, так и на ребенка – «носителя» этого нарушения.

Интенциональность языковой личности в коммуникативно-деятельной сфере во многом определяется системой ценностей. Как отмечает С. Л. Бейлинсон, ценности дискурса логопеда в концентрированном виде выражены в основных концептах как медицинского, так и педагогического дискурса [1, с. 149].

Изучение ценностно-установочных критериев, которые лежат в основе профессионального дискурса учителей-логопедов, проводилось на основе анализа данных о личностной значимости для респондентов смыслов прецедентных текстов – афоризмов, пословиц, цитат, ставших крылатыми выражениями. В концепции Ю. Н. Караулова именно в прецедентных текстах находят свое выражение как единицы тезаурусного уровня (концепты, идеи), так и стереотипы мотивационно-прагматического уровня языковой личности [6, с. 54].

Первая группа личностно значимых для всех респондентов пословиц отражает отдельные смыслы общей оппозиции «индивид – группа людей», дает возможность представить систему оценочных характеристик этих смыслов, сложившуюся в этническом языковом сознании.

Одной из паремий, составляющих «цитатный фонд» педагогического языкового сознания, явилась пословица «*Ум хорошо, а два лучше*». Ее смысл как абсолютно совпадающий/несовпадающий с собственным мнением оценило более 76% респондентов в каждой группе. При этом выявлено, что учителя-логопеды в меньшей степени, чем педагоги других специальностей, склонны к положительной оценке данного суждения, что подтверждается значимыми различиями в распределении оценок ($\chi^2 = 3,72$, $p = 0,053$). О меньшей ценностной значимости для учителей-логопедов концептов «взаимодействия» и «взаимоотношения» говорят и оценки ими прецедентного текста «*На свете нет ничего, что заслуживало бы спора*». Если педагоги других специальностей более чем в 80% случаев оценили это

суждение как неудовлетворяющее их лично, то в группе учителей-логопедов отрицательные и положительные оценки распределялись в соотношении 50 на 50 ($\chi^2 = 12,42$, $p = 0,006$). Большое количество учителей-логопедов, воспринявших смысл этого текста как совпадающий с личным мнением, свидетельствует о том, что спор, в ходе которого субъекты высказывают разные мнения и отстаивают свою точку зрения, не входит в число ценностных доминант их профессионального языкового сознания. Они, скорее, склонны ориентироваться в общении и деятельности на «бесспорные» истины. Профессиональная деятельность, в которой специалист выступает как носитель нормы (языковой и речевой), вероятно, обуславливает формирование установки типа «я знаю нормы и правила, имею собственное мнение, и не о чем спорить». Это проявляется и в специфике логопедического дискурса, агенты которого «имеют право открыто и директивно выражать эти ценности, а клиенты обязаны принимать их в качестве аксиом поведения» [1, с. 149].

Значимость «нормы», отраженная в профессиональном языковом сознании учителей-логопедов, проявляется и в специфике оценки этими специалистами прецедентных текстов, являющихся языковым выражением смысловой области «этические нормы, регулирующие деятельность».

Различия в распределении оценок и в средних значениях оценок ряда паремий, сосредотачивающих внимание на том, что нацеленность на результат может перевешивать сомнительные средства, которые используются для достижения цели, также оказались статистически значимыми: «*Не подмажешь – не поедешь*» ($\chi^2 = 9,97$, $p = 0,019$; $t = 2,53$, $p = 0,007$), «*И мутную воду пьют в невзгуду*» ($\chi^2 = 8,45$, $p = 0,038$; $t = 3,12$, $p = 0,009$) «*Ласковое телятко двух маток сосет, а упрямое – ни одной*» ($t = 3,38$, $p = 0,016$). Учителя-логопеды значительно чаще, чем педагоги других специальностей, выражали резко негативное отношение к смыслам данных текстов, и степень выраженности такого отношения имела зависимость от стажа работы по специальности ($\chi^2 = 8,79$, $p = 0,032$). С одной стороны, это свидетельствует о том, что этическая сторона профессиональных действий и поведения

становится все более важной составляющей ценностной сферы языкового сознания этих специалистов. С другой стороны, это может быть показателем более низкой мотивации достижения, более низкой готовности к изменению отношений и действий, когда этого требуют субъективные обстоятельства.

Если развитие профессиональной языковой личности педагогов других специальностей обусловлено наличием накапливающегося опыта сложных и многообразных субъект-субъектных взаимодействий, предполагающих общение и разрешение конфликтов в этом общении, то языковая личность учителя-логопеда, воздействующего на нарушение речи (объект), развивается в типовых профессиональных ситуациях, связанных с четко определенной типологией нарушений речи. Успешность общепедагогической деятельности во многом определяется способностью педагога учитывать специфику языковой личности каждого обучающегося (воспитанника), готовностью находить «общий язык». Успешность традиционной деятельности учителя-логопеда зависит от его способности преобразовывать предмет воздействия, приводить его в соответствие с языковыми нормами, носителем которых является он сам как субъект воздействия.

Оптимизация логопедического воздействия, строящегося в субъект-субъектной системе отношений учителя-логопеда и ребенка, требует от учителя-логопеда готовности уходить от вербальных стереотипов, варьировать стратегии и тактики речевого поведения применительно к разным обстоятельствам общения и деятельности, способности гибко переходить от институционального к межличностному дискурсу. В современных условиях, когда педагогическая деятельность осуществляется в динамичных, неоднозначных, полифункциональных и, часто, проблемных ситуациях, необходимым качеством языковой личности учителя-логопеда становится лингвокреативность, которая описывается исследователями как интегральная характеристика развитой языковой личности [2, 6, 10].

Переход к системе специального образования нового типа предполагает подготовку кадров специалистов нового поколения и изменение профессионального сознания «де-

фектологов, выученных работать в старой системе специального образования» [7, с. 9]. На наш взгляд, одним из условий, обеспечивающих оптимизацию логопедического воздействия, является формирование не только психолого-педагогической готовности учителя-логопеда осуществлять это воздействие в русле востребованных временем идей и подходов, но и тех субъектно-деятельностных качеств его языковой личности, которые обеспечат возможность достижения новых образовательных целей и задач.

Библиографический список

1. *Бейлинсон Л. С.* Профессиональная речь логопеда: учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
2. *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
4. *Елисеев О. П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.
5. *Земская Е. А.* Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1979. – 240 с.
6. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 263 с.
7. *Малофеев Н. Н.* Система специального образования на этапе модернизации // Дефектология. – 2011. – №2. – С. 3–17.
8. *Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология, №1, 2010. – С. 5–19.
9. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
10. *Седов К. Ф.* Типология и портретирование наших современников // Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение / под ред. Н. Д. Голева, Н. В. Сайковой, Э. П. Хомич. – Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006. – С. 149–204.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ: ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5), включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к

рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. 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.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-99

E-mail: sp-journal@nspu.ru

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Сидоренко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://nspu.sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal.nspu@mail.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 24,85. Уч.-изд. л. 17,75.
Подписан в печать: 20.01.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № 15.

Отпечатано:
ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28