

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2014

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

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 РФ

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



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

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

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

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

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

Н. Н. Касенова, специалист, старший преподаватель, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

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

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

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, 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

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

B. O. Mayer, Doctor of Philosophy, Professor, Novosibirsk

I. P. Matkhanova, Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk

N. N. Kasenova, expert, senior teacher, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

С. В. Алехина, кандидат психол. наук, доцент, Москва

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

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

Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

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

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

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

S. V. Alekhina, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Moscow

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

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

Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

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

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

S. A. Bogomaz, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Клаудио Капекки, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Пиза (Италия)
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
А. К. Кусайнов, доктор педагогических наук, профессор, академик. председатель правления АПН Казахстана, Алматы (Казахстан)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Юзеф Подгурецки, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша
Г. Н. Прозументова, доктор педагогических наук, профессор, Томск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин кандидат педагогических наук, PHD, Москва
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

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
A. Zh. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
Claudio Capecchi, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Pisa (Italy)
N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo
A. K. Kusainov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician, Chairman of the Board of NPA Kazakhstan, Almaty (Kazakhstan)
A. G. Kirpichnik, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kostroma
V. M. Lopatkin, 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
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
Józef Podgórecki, Professor Dr hab. University of Opole, Poland
G. N. Prozumentova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. M. Sidorkin Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow
M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

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 №ФС77-52466 от 21.01.2013

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», 2014
© Сибирский педагогический журнал, 2014

Founder: FSBEE 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

Certificate of registration PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

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

© FSBEE HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2014
© Siberian Pedagogical Journal, 2014

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.

«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 «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

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Лопатин А. Р.** Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: теоретические и методические аспекты проблемы 8
- Якунчев М. А., Киселёва А. И.** Модель формирования логических учебных действий при изучении биологии в школе 13
- Горев П. М., Утёмов В. В.** Оценка качества сформированности метапредметных результатов учащегося общеобразовательной школы 19
- Логинова Ю. В.** Педагогические условия содействия в адаптации студентов младших курсов вуза физической культуры 26
- Пономарёва Е. С.** Особенности формирования коммуникативной компетентности учащихся при преподавании математики в условиях профильного обучения 30

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Юрчук Г. В., Юрчук В. А., Носова Л. Г.** Развитие клинического мышления у студентов медицинского вуза при обучении иностранному языку 33
- Гуркова И. В.** Методика работы со словарями как фактор формирования профессиональных компетенций учителя начальной школы 38
- Гусейнова Е. Л.** Формирование профессиональных компетенций в самостоятельной работе студентов технических вузов 44
- Пахомова Е. А., Пальянов М. П., Лысенко В. Г., Сергиенко Ю. П.** Непрерывное профессиональное образование и занятость молодёжи 49
- Федорова Г. А.** Виртуальное методическое объединение учителей информатики в интегрированной информационно-образовательной среде «школа-педвуз» 55
- Тухватуллин Р. И.** Формирование информационно-профессиональной компетентности бакалавра в образовательной среде вуза 61

CONTENS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Lopatin A. R.** Pedagogical Maintenance of the Formation of Pupils' Social Maturity: Theoretical and Methodological Aspects of the Problem 8
- Jakunchev M. A., Kiseleva A. I.** Model of Formation of Logical Learning Activities of Students in the Process of Studying Biology at School 13
- Gorev P. M., Utemov V. V.** Estimation of Metasubject Results of Mastering the General Educational Programs Based on Intelligence Quotient 19
- Loginova Y. V.** Pedagogical conditions of the assistance of adaptation of undergraduate students of the university of physical culture ... 26
- Ponomareva E. S.** Peculiarities of Formation of Communicative Competence of Students in the Process of Teaching Mathematics in the Context of the Profile Training 30

VOCATIONAL TRAINING

- Yurchuk G. V., Yurchuk V. A., Nosova L. G.** The Enhancement of the Clinical Thinking in Medical Students during English Language Classes 33
- Gurkova I. V.** Methods of Working with Dictionaries as Factor of Formation of Professional Competence of Primary School Teachers 38
- Guseynova E. L.** The Formation of Professional Competence in Independent Work of Students of Technical University 44
- Pakhomova E. A., Palyanov M. P., Lysenko V. G., Sergienko Y. P.** Continuous Professional Education and Youth Employment 49
- Fedorova G. A.** Virtual Methodical Association of Teachers of Computer Science in Integrated Information-Educational Environment «School-Pedagogical University» 55
- Tukhvatullin R. I.** Formation of the Informational and Professional Competence of a Bachelor in the Context of the Educational Milieu of a Higher Educational Institution .. 61

Ушева Т. Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании... 66

Захарова Т. В., Басалаева Н. В., Киргизова Е. В. Профессиональная компетентность будущего педагога как проблема современного образования..... 71

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Джуринский А. Н. Инновации и перспективы классно-урочной системы в России и за рубежом..... 76

Васенин Е. И. Использование международного опыта кластерной политики в целях повышения конкурентоспособности отечественного среднего профессионального образования 82

Сунь Сунся, Ли Липин Преподавание русского языка в провинции Шаньдун 86

Цао Юехуа, Ван ШиЧэнь Состояние, проблемы и задачи русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун (КНР)..... 91

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Алехина С. В., Вачков И. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании 97

Чухрова М. Г. Современные представления о поведенческих аддикциях 105

Бородина В. Н., Ваккер Е. А. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте супругов и удовлетворённостью браком..... 111

Белобрыкина О. А. Диагностические возможности профессиограммы в профконсультировании (на примере профессии «психолог»)..... 116

Ярышева А. А. Условия формирования идентичности старшеклассников в целях профилактики склонности к аддиктивному поведению..... 123

Кожемякина О. А. Особенности самоотношения депривированных подростков в процессе социальной адаптации..... 129

Паншина Л. В., Первозкина Ю. М. Архетипические корреляты социальной перцепции в юношеском возрасте..... 134

Usheva T. F. Implementation of reflexive approach in teacher training education 66

Zakharova T. V., Basalaeva N. V., Kirgizova E. V. Professional Competence of Future Teacher as a Problem of Modern Education 71

COMPARATIVE PEDAGOGY

Dzhurinskiy A. N. Innovations and Perspectives of Classroom Learning System in Russia and Abroad 76

Vasenin E. I. The Use of International Experience of Cluster Policy in Order to Increase the Competitiveness of Secondary Vocational Education 82

Sun Songxia, Li Lipin Teaching of the Russian Language in the Province of Shandong 86

Cao Yuehua, Wang Shichen State, problems and tasks of russian-speaking guides in the tourist industry of shandong province (People's Republic of China)..... 91

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Alekhina S. V., Vachkov I. V. Methodological Approach to Psycho-Pedagogical Support of Inclusive Processes in Education 97

Chukhrova M. G. Modern Concepts of Behavioral Addiction 105

Borodina V. N., Wacker C. A. The Interrelation between Strategies of Spouses' Behavior in Conflict and their Marital Satisfaction..... 111

Belobrykina O. A. Diagnostic Opportunities of Professiogramme in Professional Consultation (on the example of the Profession «Psychologist») 116

Yarysheva A. A. Conditions of Identity Formation of Senior Pupils with a View to Prevent Predisposition to Addictive Behavior..... 123

Кожемякина О. А. Peculiarities of the Self-Relations of Deprived Teenagers in the Process of Social Adaptation..... 129

Panshina L. V., Perevozkina Y. M. Archetypical Correlates of the Social Perception of Young People 134

CONTENS

- Тараканова А. А.** Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушениями письма..... 139
- Морозюк С.Н., Гасанова Д. И.** Рефлексивные технологии формирования познавательной активности на разных возрастных этапа 146

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

- Егоров П. Р.** Создание специальных условий обучения студентов с особыми образовательными потребностями 151
- Айзман Р. И., Королев В. А.** Сравнение эффективности очной и дистанционной форм повышения квалификации преподавателей по гражданской обороне и защите от чрезвычайной ситуации 155

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

- Асадуллин Р. М., Терегулов Ф. Ш.** Образование – новый взгляд 160
- Лурье Л. И.** Научно-педагогическая деятельность как социокультурное новаторство 167

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Захарищева М. А.** Исторический опыт модернизации образования: методология исследования 174
- Давыденко В. А.** Поклон учителю 178

- Tarakanova A. A.** Specific features of mental operations of younger schoolboys with violation letter 139
- Morozyuk S. N., Gasanova D. I.** Reflexive Technologies of Formation of Informative Activity at Different Age Stages 146

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

- Egorov P. R.** The Creation of Special Conditions of Education for Students with Special Educational Needs..... 151
- Aizman R. I., Korolev V. A.** Comparison of the Effectiveness of Full-Time and Distance Forms of Learning Improvement of Teachers on Civil Defense and Emergencies155

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

- Asadullin R. M., Teregulov F. S.** Education – New Approach 160
- Lurie L. I.** Scientific-Pedagogical Activity as a Social and Cultural Innovation167

SCIENTIFIC LIFE

- Захарищева М. А.** History of Modernization of Education: Research Methodology..... 174
- Davydenko V. A.** Worship to the teacher .. 178

УДК 378.4

Лопатин Андрей Рудольфович

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования КГУ им. Н.А. Некрасова, ariadn85@mail.ru, Кострома

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: Статья посвящается проблеме педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости у школьников в контексте гуманистического подхода. Рассмотрена сущность феномена «социальная зрелость школьника» и модель педагогического обеспечения процесса ее формирования.

Ключевые слова: социальная зрелость, социальная зрелость школьников, педагогическое обеспечение, модель педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников.

Lopatin Andrey Rudolfovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Education of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov, ariadn85@mail.ru, Kostroma

PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF THE FORMATION OF PUPILS' SOCIAL MATURITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM

Abstract: The article is dedicated to the problem of pedagogical support of the formation of social maturity of pupils in the context of the humanistic approach. The essence of the phenomenon of "social maturity of pupil" and the model of pedagogical maintenance process of its formation.

Keywords: social maturity, social maturity of pupils, teacher support, providing pedagogical model of the formation of social maturity of pupils.

Начиная разработку концептуальных основ педагогического обеспечения, мы обратились, во-первых, к социологическим, психолого-педагогическим, социально-педагогическим работам последних десятилетий, посвященным феномену детства и динамике происходящих изменений в процессе социализации учащихся (В. В. Абраменкова, С. А. Беличева, А. В. Волохов, С. Н. Иконникова, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, М. Р. Мирошкина, А. В. Мудрик, М. И. Рожков, А. И. Тимонин, Ф. Р. Филиппов, С. Н. Щеглова и др.); во-вторых, к результатам ретроспективного анализа собственного опыта организационно-педагогической деятельности и, в-третьих, к материалам мониторинговых исследо-

ваний, проводимых на базе отдельных образовательных учреждений, в том числе и выбранных в качестве экспериментальных школ. Концепция (от лат. *conceptio* – восприятие) имеет разную трактовку в литературе [5; 8]. Применительно к изучаемому нами вопросу концепция представляет собой базовую часть модели и совокупность идей, обобщенных взглядов на понимание сущности исследуемого явления, его содержания и путей реализации в практической педагогической деятельности. Педагогическое обеспечение, его основы, могут быть представлены в контексте различных теоретико-методологических идей, «мыслей, которые получили концептуальное оформление» [5, с. 100].

В соответствии с вышеизложенным, такой

«мыслью» выступила, прежде всего, идея антропологичности, которая опирается на представление о человеке как высшем продукте природы, о его связи с окружающей средой, ориентирует на учет внутренних сил индивида, при помощи которых могут преодолеваются естественные трудности в развитии человека, на анализ стратегий действий людей в социальных группах (П. Бурдьё, Н. Элиас), в повседневных практиках (Э. Гоффман), в результате чего воспроизводится и производится определенных тип социальности (М. Мосс), достигается готовность личности к жизни в определенных социокультурных условиях, способность индивида продуктивно действовать в интересах своих и окружающих, что нередко трактуется как его личностная (социальная) зрелость (М. Фуко).

Реализация этой идеи достигается при помощи принципов природосообразности и возрастосообразности, которые диктуют отбор содержательных, организационных и технологических элементов педагогической деятельности, ее обеспечения.

Первый из них указывает на признание того факта, что в любом педагогическом процессе ведущим звеном выступает школьник со своими конкретными особенностями развития (состоянием здоровья, сформированными свойствами и качествами, степенью развитости жизненных умений и навыков, характером социального опыта). Следовательно, в своей практической деятельности педагоги призваны учитывать, что любой человек может развиваться, совершенствоваться, самоизменяться в соответствии со своими природными возможностями и данный процесс у разных школьников может протекать с различной скоростью.

Второй принцип означает, что при конструировании любого педагогического явления необходимо обращать внимание на соответствие возрастных ресурсов личности и социально-психологических особенностей объединений учащихся их возрастным составом (А. С. Белкин, В. И. Максакова и др.), которые влияют на готовность ребенка к самостоятельной жизнедеятельности в рамках социальной действительности, то есть на сформированность его социальной зрелости. Поскольку последний процесс значительно протяжен во времени, представляет в плане

педагогической деятельности регулируемую систему влияний и условий по горизонтали и вертикали, то этот принцип подразумевает обоснование возможностей и установление ограничений в общении, взаимодействии, участии в тех или иных видах деятельности, в которых наиболее полно, с одной стороны, раскрываются особенности ребенка, а с другой – обеспечивается решение задач формирования социальной зрелости личности на определенном этапе возрастного развития, в соответствии, с чем подбираются содержание и технологии.

Еще одна идея, которая выделяется нами в концептуальных основах педагогического обеспечения – идея гуманизации педагогического процесса. В настоящее время она ориентирует «на поворот от сущности к существованию, от обобщения к различению, от общего к единичному, от стационарных вещей к процессам, от сущности к бытию, от вещей и свойств к отношениям, от структур к процессам, от единства к множественности» [3, с. 14]; указывает на доминанты свободы, демократии, соблюдения прав человека, критического разума, самоопределения и толерантности, ...на создание условий, способствующих становлению и развитию психологически и социально зрелой личности, готовой к жизненному и профессиональному самоопределению [Там же. С. 23]; на развитие у детей образов: мира (идеалов, ценностей, убеждений), себя, «Я в мире» [Там же. С. 26–27].

Из этой идеи вытекает принцип гуманизма, который требует при моделировании изучаемого явления учитывать право обучающегося на свободу выбора, проявление своих способностей, их свободное развитие, на уважение, заботу, на формирование культуры достоинства, деятельное участие в жизни сообщества, наличие ниши в социальном пространстве для самореализации, на использование технологий в развитии в каждом школьнике духовного богатства, установки на отношение к каждому человеку как высшей ценности, готовности к человечности во взаимодействии [Подроб. об этом: 2].

Еще одной идеей, которая заложена в основу концепции педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников, является идея

системности. Применительно к воспитанию категория «система» раскрыта в работах В. А. Караковского, А. Т. Куракина, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. Н. Степанова и др. [6] Исследователи включают в структуру системы цели, задачи, функции, содержание, субъекты системообразующей деятельности, отношения, основная среда, управление. Главное – в обеспечении целостности функционирования всего этого комплекса. Поэтому системность находит отражение в принципе целостности, подразумеваемом, что воспитательных процесс ориентирован на признание полифоничности личности, неделимости духовной и биологической природы человека, общего, особенного и отдельного в каждом ребенке. Целостность достигается посредством обеспечения связанности и непротиворечивости знаний о природе, обществе, человеке, опыта осуществления деятельности, творческой самореализации, эмоционально-ценностных отношений.

Применительно к задачам нашего исследования, обеспечение такой целостности, мы видим через достижение единой нити становления и развития универсальных жизненных компетенций и социальных ценностей, которые предъявляются школьникам в разных формах: творческие мастерские (начальная школа), проба сил (основная школа), открытый университет (старшая школа), – но в рамках одного проекта («Мой путь к жизненному успеху»).

Особое значение для концептуального обоснования педагогического обеспечения выступает социокультурная обусловленность его содержания, которая указывает на то, что любая деятельность протекает на определенном фоне. С одной стороны, им являются особенности социально-экономического развития страны и региона, функционирования социальных институтов, характер социального заказа общеобразовательному учреждению со стороны общества, государства, личности, подкрепленность соответствующими мерами социальной политики. С другой – такой фон создается средой обитания ребенка, которая с экологической, социально-психологической, предметно-эстетической точек зрения может оцениваться как благоприятная или неблагоприятная для развития. И, наконец,

специфический фон для взросления, социального становления ребенка, будет представлять собой доминирующая детская, подростковая, молодежная субкультура, то смысловое пространство ценностей, установок, способов и форм общения, которые выступают содержанием жизненного опыта и образа жизни для детей в конкретной, исторически обусловленной «социальной ситуации их развития» (Л. С. Выготский).

Реализация этой идеи наталкивает на необходимость рассматривать ребенка и процесс его социального взросления в широком социальном пространстве (культура, общество, общность) и локальном (социально ориентированное пространство воспитательной организации, образовательного учреждения), в котором формируется социальная позиция, обозначаются и трансформируются социальные цели в соответствии с потенциалами личности и возраста.

Данный тезис ложится в основу принципа культуросообразности, о котором упоминал Ж. Ж. Руссо, который обосновал А. В. Дистервег и наполнили содержанием К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой. Трактовка этого принципа в работах современных авторов (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, М. М. Плоткин, Т. А. Ромм и др.) означает, что воспитание подрастающих поколений в целом, и решение конкретных воспитательных задач, во-первых, должно основываться на общечеловеческих ценностях, строиться с учетом норм и ценностей конкретных национальных и региональных культурных традиций, непротиворечащих общечеловеческим; во-вторых, оно должно приближаться к различным пластам физической, духовной, бытовой, интеллектуальной, материальной, социальной и др. культуры; в-третьих, оно должно активно использовать наследие прошлого, культурные достижения мира, нации, региона, в настоящем, проецировать в будущее с учетом тех трансформаций, которые происходят в социокультурной ситуации и могут нарастать в последующем.

Для концептуального блока нами была также отобрана идея праксиологической направленности педагогического обеспечения изучаемого явления. Мы исходили из того, что согласно Т. Котарбинскому [1] вся человеческая деятельность может быть охарактере-

ризована на основе общих подходов, может иметь общий контур описания, может быть раскрыта через призму анализа действий и обобщение опыта их реализации на практике. При этом исходными пунктами организации деятельности будут выступать сложные действия, сопутствующие им события, подготовка к их исполнению, проба и сделанный выбор.

Так как в нашем представлении и в соответствии с гуманистической логикой педагогическое обеспечение будет являться совокупностью педагогических действий, предполагающих сплетение односубъектных действий – во многосубъектные, позитивной кооперации – в сотрудничество, выстраивание альтернатив выбора и стимулирование проектирования личных перспектив, то оно будет направлено на активизацию внутренних ресурсов (личности, среды), их обнаружение и отбор адекватно ситуации, приведение в действие, усиление потенциалов при помощи специально подобранных технологий и в рамках определенной организационной структуры (Н. С. Данакин).

В этом случае закладка в педагогическое обеспечение совокупности праксиологических принципов (как частных правил) будет способствовать достижению поставленных целей. К ним могут быть отнесены: ингеренция (смягчение внешнего влияния на событие благодаря непосредственному участию в нем взрослого и ребенка), централизация (подбор, расстановка составных частей, упорядочивание внутренних зависимостей в сложном объекте, отбор форм пригодных для многократного повторения), потенциализация (готовность к замене одного действия другим, более подходящим к определенной ситуации), антиципация (готовность к внесению изменений в планируемые действия, готовность представить планируемый процесс и ожидаемый результат, готовность гибко реагировать на событие на основе учета изменений в косвенных параметрах).

С точки зрения организационной структуры речь может идти об обеспечении функционирования различных служб в образовательном учреждении, объединенных идеей содействия. К их числу могут быть отнесены: служба психологической поддержки, служба примирения, служба мониторинга, служба здоровья, служба досуга и методи-

ческая служба. Каждая из них охватывает определенный сегмент школьной повседневности и будет нацелена на помощь участникам взаимодействия при столкновении с разного рода затруднениями, при освоении сложных действий.

Еще одной идеей, положенной в основу разрабатываемой концепции педагогического обеспечения, стала идея событийности (Д. В. Григорьев, Ю. В. Громько, Б. В. Курприянов, М. И. Рожков и др.). Она подразумевает превращение актов обучения и воспитания в события реальной жизни ребенка, в сотрудничество взрослых и детей в сфере их события (В. И. Слободчиков), ориентирует на использование этого феномена как источника приобретения ребенком жизненного опыта, овладения современной культурой, освоения культурных традиций и социальных практик. Главным элементом событийности выступает педагогическое событие как момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка (их событие). Странники данного подхода подчеркивают, что динамичные, яркие, взаимосвязанные, адекватные решаемым задачам события создают условия для гармонизации отношений «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый», «ребенок-среда», направления интрагенной активности школьников на преодоление разного рода трудностей, создание позитивного индивидуального жизненного пространства, конструирование форм совместной с другими деятельности, устойчивых традиций сообщества.

Реализация этой идеи предполагает опору на принципы непрерывности и интеграции. Первый из них ориентирует педагогическое обеспечение на «динамическую сеть педагогических событий» [7, с. 69], стимулирующих личностное развитие школьников, их усиленную социализацию через преемственность содержания, многоуровневость обучающих, развивающих, воспитательных программ, второй – на объединение отдельных событий в связанное состояние, взаимопроникновение учебной, воспитательной, познавательной, социальной деятельности.

Таким образом, концептуальные основы педагогического обеспечения опираются на идеи антропологизма, гуманизации, системности, социокультурной обусловленности,

практиологической направленности, событийности и принципов природосообразности, возрастосообразности, целостности, культуросообразности, непрерывности и интеграции. К ним, учитывая специфику решаемых исследовательских задач, целесообразно добавить принцип конгруэнтности (от лат. *congruens* – соразмерный, соответствующий), обозначающий согласованность действий, поведения с требованиями конкретной ситуации; активации, подразумевающий побуждение к решительным преобразованиям, видоизменениям в содержании, формах и методах; актуализации, заключающейся в действиях по извлечению знаний, умений и навыков и воспроизведению их в новых условиях, по использованию опыта различных форм поведения, мыслей, эмоциональных состояний при анализе ситуаций и принятии решений.

Библиографический список

1. *Котарбинский Т.* Трактат о хорошей работе. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
2. *Лопатин А. Р.* Формирование социальной зрелости школьников в контексте гуманистического подхода // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 4. – С. 7–11.

3. *Рожков М. И., Макеева Т. В.* Социально-педагогическая деятельность. – Ярославль: ЯГПУ, 2009 – 445 с.

4. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.– 2010. – Т. 16. – №. 2. – С. 11–15.

5. Словарь по социальной педагогике / Авт. – сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 368 с.

6. *Селиванова Н. Л., Степанов П. В., Шакурова М. В.* Научная школа Л. И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1. – С. 37–45.

7. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – 128 с.

8. *Тимонин А. И.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: монография. – Ярославль, 2008. – 263 с.

9. *Friebe J.* Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit. – Bonn: Verlags GmbH, 2012. – 312s.

10. *Rauschenbach Thomas* Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule. – Weinheim und München: Juventa, 2009. – 248s.

Якунчев Михаил Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», mprof@list.ru, Саранск

Киселева Анна Игоревна

Преподаватель кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», ka-mi88@mail.ru, Саранск

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье указывается на актуальность использования логических учебных действий в процессе обучения биологии и становления «умения учиться» в общеобразовательной школе. Показывается реальный уровень сформированности знаний об этих действиях у учащихся 8-9 классов. На основе концепции поэтапного выполнения умственных действий П. Я. Гальперина представляется модель формирования логических учебных действий, включающая семь структурных элементов. Выражаются основные приемы такого приоритетного логического действия, как анализ учебного материала о живых объектах (морфологический, анатомический, физиологический), лежащий в основе модели, реализованной при обучении биологии в школе. Даются результаты формирующего эксперимента, отражающие эффективность применения данной модели.

Ключевые слова: учебный прием, логическое действие, модель формирования логических учебных действий, приемы анализа при обучении биологии – морфологический, анатомический, физиологический.

Jakunchev Mihail Aleksandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Techniques at Mordova State Pedagogical Institute, mprof@list.ru, Saransk

Kiseleva Anna Igorevna

Teacher of the Department of Biology, Geography and Training Techniques at Mordova State Pedagogical Institut, ka-mi88@mail.ru, Saransk

MODEL OF FORMATION OF LOGICAL LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY AT SCHOOL

Abstract: The article points to the relevance of the use of logical learning activities in learning biology and the formation of «learning to learn» in a secondary school. Shows the real level of development of knowledge about these activities students grades 8-9. The concept of «model» and reveals the basic techniques underlying the formation of the logical model of learning activities with them. Presents the results of a formative experiment, showing the effectiveness of this model in teaching biology at school.

Keywords: educational reception, logical educational actions, the model of formation of logical educational actions, the types of analysis in teaching biology – morphological analysis, anatomical analysis, physiological analysis.

В настоящее время перед общим образованием остро встала проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися нового учебного материала, способов деятельности и ценностных отношений на основе обязательного развития умения учиться. Важно, чтобы современная школа ориентировалась

на такое обучение, которое обеспечивало бы подготовку не столько человека обученного – квалифицированного исполнителя, а сколько человека обучаемого на протяжении всей жизни при многократном переучивании в постоянно изменяющемся обществе. Достаточные возможности для

решения обозначенной проблемы имеет организованный процесс освоения подрастающим поколением универсальных учебных действий в общем, а в их составе логических учебных действий, в частности. Овладение такими действиями в конечном счете обеспечивает становление и развитие способности успешно усваивать важные для жизни новые знания, умения, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам окружающего мира и творческого его преобразования. Эта способность может реализовываться потому, что универсальные учебные действия как обобщенные логические явления, открывают широкие возможности для ориентации учащихся не только в содержании различных предметных областей, но и в структуре самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Следовательно, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, включающей познавательные и учебные мотивы, учебные цели / задачи, учебные действия и операции как определенные виды ориентировки в содержании изучаемого материала, его преобразование, контроль и оценка результатов обучения школьников [1, с. 25].

«Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения предметного, межпредметного и метапредметного содержания, а также общекультурных и специальных компетенций, необходимых для осознания научной картины мира и морального выбора ценностно-смысловых оснований личностного характера. Становление «умения учиться» не представляется возможным без усвоения логических учебных действий, которые имеют наиболее общий характер, направлены на установление связей и отношений в любой области знания. Их формирование может происходить при изучении всех школьных предметов.

Для оптимальной реализации обозначенного процесса следует указать на номенклатуру логических учебных действий. Как показывает изучение литературы, она достаточно обширна и включает простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуж-

дения с использованием различных логических схем индуктивной или дедуктивной направленности). Первые из них в определенной мере формируются у каждого человека стихийно, а вторые, имеющие более сложный и комплексный характер, у большинства людей сами по себе не формируются. Их становление требует специальной целенаправленной методической работы [2, с. 30].

Для того чтобы успешно формировать логические учебные действия, педагогам, в частности учителям-предметникам, необходимо иметь ясное представление о состоянии сформированности умений выполнять школьниками обозначенную категорию учебных действий в виде определенных приемов. Прием в этом случае нами понимается как отдельный акт обучения, наименьшая структурная единица процесса обучения, совокупность действий, направленных на решение учебных задач. На основе изучения психологической, педагогической и методической литературы [1; 2; 6], а также собственных исследований [4], можно утверждать, что в целом учащиеся приемами учебной деятельности с использованием таких базовых логических операций как анализ, сравнение и обобщение, владеют слабо. Нами выяснено, что большая часть старшеклассников основной общеобразовательной школы не в состоянии полноценно применять названные логические операции для осмысленного объяснения содержания изучаемого материала. Только 27% школьников в среднем выразили правильно сущность определений о таких мыслительных операциях как анализ, сравнение и обобщение [1]. Вполне можно утверждать, что уровень сформированности знаний о сущности наиболее часто используемых в практике обучения логических учебных приемов и их определений, а следовательно, и умений применять их в учебно-познавательной практике у них довольно низкий.

Учитывая полученные результаты, согласующиеся с данными других авторов, возникает объективная необходимость в разработке модели формирования основных логических приемов. Понятие «модель» в различных сферах знания и человеческой деятельности представляется не одинаково. При всем разнообразии его определений общее в них состоит в том, что модель, более или менее полно имитирует объект

[5; 10]. Из нескольких определений понятия «модель» за рабочее мы принимаем следующее: модель – это аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождение человеческой культуры, концептуально-теоретического образования или оригинала модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, его конструирования, преобразования или управления им. С гносеологической точки зрения модель – это «представитель», «заместитель» оригинала в познании и практике [7, с. 546].

Учитывая суть обозначенного определения, а также мнения различных авторов [8; 9; 11], можно утверждать, что модель формирования учебных действий должна иметь определенную структуру. Мы представляем ее, принимая за основу концепцию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [3], которая включает несколько структурных элементов. Первый из них – ознакомление с целью обучения, его задачами. Второй – упрощающие предположения, которые позволяют из всего многообразия информации об изучаемом явлении или объекте выделить исходные данные, определить, что будет служить результатом и какова связь между исходными данными и результатом. Третий – составление схемы ориентировочной основы действия. Четвертый – выполнение действий в материальном или материализованном виде. Пятый – формирование действия как внешнеречевого (в устной речи или письменном виде) без опоры на материальные средства. Операции выполняются словесно. Шестой – формирование действия во внешней речи про себя. Действие сопровождается проговариванием про себя, постепенно сокращаясь, автоматизируется. Седьмой – выполнение действия в умственном плане. Эту модель как показывает педагогическая теория и практика можно использовать при обучении разным школьным предметам [3].

Представим процедуру формирования логического универсального действия анализа при обучении биологии. В целом анализ объектов живых объектов предполагает разложение предмета или явления на составные части. Анализ – процесс мысленного, иногда и реального разделения изучаемого объекта на составные части, рассмотрение

всех сторон и способов функционирования свойства и изучение их. Разделение на части применяется для перехода от изучения целого объекта к изучению его частей и осуществляется путем абстрагирования от связи частей друг с другом [2]. На основе обозначенных суждений возникает возможность выразить общую модель ориентировочной основы действия для формирования логического приема анализа при изучении биологических объектов. Она имеет следующий вид: а) внимательное рассмотрение объекта; б) выделение и перечисление частей объекта в определенном порядке; в) разделение объекта на части, руководствуясь их соподчинением; г) описание каждой части органа преимущественно на основе ее существенных признаков; д) обобщение полученных сведений и составление характеристики данного объекта.

Представленная модель при обучении школьников биологии является принципиальной. На основе ее использования выражаются конкретные приемы рассмотрения объектов живой природы и (или) их частей, выступающих в свою очередь предметами изучения школьниками. Наиболее распространенными и эффективными, как показывает практика обучения биологии, является несколько видов анализа, которые лучше представляются с помощью соответствующих приемов [9]. Таковыми являются прием морфологического анализа (внешнего строения биологического объекта), прием анатомического анализа (внутреннего строения биологического объекта), прием физиологического анализа (объяснение процессов жизнедеятельности биологического объекта, выяснение и пояснение сущности проявляющихся закономерностей). Обратим внимание на структуру и методическое сопровождение обозначенных приемов анализа биологических объектов.

При использовании приема анализа внешнего строения биологического объекта (морфологический анализ), вначале определяется значение органа в организме. Это дает возможность рассматривать особенности строения и функций органа с позиций его роли в жизни организма как целостного образования. Затем, при помощи наглядных пособий или демонстрации натуральных объектов, показывается изучаемый орган для восприятия его внешнего вида в целом. После этого материал анализируется в определенном порядке, а именно, ме-

сторасположения в организме, форма, размеры, цвет / окраска, характер поверхности. В общем виде прием состоит из следующих действий: 1) рассмотрение биологического объекта (органа) в целом; 2) определение его значения в организме; 3) перечисление частей органа в определенном порядке; 4) разделение биологического объекта на части, руководствуясь их соподчинением; 5) описание каждой части органа на основе ее существенных и несущественных признаков; 6) обобщение полученных сведений и составление характеристики изучаемого биологического объекта.

Отметим, что для успешного использования обозначенного приема в практике обучения биологии в школе большое значение имеет включение метода наблюдения как целенаправленного восприятия и представления образа изучаемого объекта, в данном случае органа живого организма. Это необходимо особенно для выделения признаков, по которым определяются структурные компоненты во взаимосвязи с выполняемыми функциями [6].

Прием анатомического анализа биологического объекта (внутреннего строения живого существа) характеризуется определением анализируемого объекта (органа – какой орган изучается школьниками), последовательным выделением главных его частей, указанием способа их связи, объяснением значения каждой части органа и органа в целом в организме. В общем виде прием анатомического анализа состоит из следующих действий: 1) рассмотрение биологического объекта (органа) в целом; 2) разделение биологического объекта на части, руководствуясь их соподчинением; 3) перечисление частей органа в определенном порядке; 4) описание каждой части органа; 5) составление характеристики изучаемого биологического объекта (органа).

Для эффективного применения данного приема большое значение имеет метод демонстрации наглядных средств, отражающих особенности биологических объектов и их дальнейшее описание с последовательным указанием характерных признаков биологического объекта [9].

Сущность приема физиологического анализа (объяснения процессов жизнедеятельности биологического объекта) состоит в том, что при этом важно обращать внима-

ние на характеристики функций органов, систем органов и живого организма в целом. Данный прием предполагает определение значения органа и систем органов в организме, выяснение основных функций, перечисление процессов, составляющих функции, а также их причинное объяснение. Последней стадией в анализе функций является комментирование этих процессов на основе физиологических, физических и химических знаний, то есть установление причин основных процессов, составляющих функцию.

В общем виде прием состоит из следующих действий: 1) рассмотрение биологического объекта (органа) в целом; 2) определение его значения в организме; 3) перечисление частей органа в определенном порядке; 4) разделение биологического объекта на части, руководствуясь их соподчинением; 5) описание каждой части органа на основе ее существенных и несущественных признаков; 6) определение функций, выполняемых каждой частью органа; 7) перечисление процессов, составляющих функции и их объяснение; 8) установление причин основных процессов, составляющих функции органа; 9) обобщение полученных сведений и составление характеристики изучаемого биологического объекта.

Подчеркнем, что для формирования обозначенного приема большое значение имеют методы распознавания биологических объектов (предметов и явлений), их описание, проблемная беседа, поисковый и частично-поисковый методы, на основе которых школьники получают возможность различать, узнавать особенности протекания физиологических процессов в структуре биологического объекта [9].

Представленная модель формирования логических учебных действий была экспериментально апробирована с учащимися 8 классов общеобразовательных учреждений г. Саранск при изучении ими одного из разделов школьной биологии «Человек и его здоровье». В ходе эксперимента определились соответствующие три этапа. Первый – вводный или мотивационный, второй – основной или формирующий, третий – заключительный или оценочный.

На первом этапе осуществлялась работа по активизации и стимулированию учебных мотиваций учащихся 8 класса – познавательных, эвристических и частично исследова-

тельских. Он в основном реализовывался на протяжении двух первых уроков раздела при рассмотрении и усвоении темы «Науки, изучающие организм человека». Они одновременно представлялись как вводные уроки. Эти уроки были важными с пропедевтической точки зрения, ибо давали возможность подготовить учащихся к оптимальному восприятию содержания учебного материала на основе анализа учебного материала о биологических объектах. Совместными усилиями учителя и учащихся указывались необходимые виды анализа при изучении раздела «Человек и его здоровье» – морфологический, анатомический и физиологический с обращением внимания на их сущность и логику использования.

На основном или формирующем этапе эксперимента, который состоял из 13 уроков, разработанных нами, выполнялась работа по дальнейшему формированию умений анализировать учебный материал о биологических объектах. В зависимости от содержания лучше его изучать с учащимися в условных трех блоках. Первый блок необходимо связывать с процедурой формирования у учащихся умений осуществлять морфологический анализ биологических объектов, второй блок – умений осуществлять анатомический анализ и третий – физиологический анализ.

Оказалось, что благоприятным для введения и выяснения сущности общей схемы морфологического анализа является тема «Строение организма человека». Процедуры этого анализа, как показал эксперимент, лучше выполняются учащимися при изучении материала об особенностях структуры тела человека при изучении темы «Общий обзор организма человека». На основе демонстрации соответствующих демонстрационных таблиц, учащиеся совместно с учителем выясняли общую схему морфологического анализа. Его сущность заключается в выделении в определенном порядке и соподчинении главных частей с характеристикой их внешнего строения. В ходе этого же урока на основе изучения материала об органах и системах органов общая схема морфологического анализа актуализировалась по отношению к органам и системам органов. При этом большое значение имела организация для учащихся поисковой беседы по выяснению определенного порядка анализа органа и систем органов. Этот прием использовал-

ся и на последующих уроках для лучшего запоминания и анализа учебного материала о тканях организма человека, в частности, для этого учащимися выполнялась групповая работа по просмотру под микроскопом готовых микропрепаратов эпителиальных тканей, и готовился ими ответ по анализу четырех видов эпителиальных тканей – плоского, кубического, мерцательного и цилиндрического. В дальнейшем для самостоятельного использования общей схемы морфологического анализа учащиеся самостоятельно анализировали строение нервной ткани.

Для формирования умений осуществлять анатомический анализ наиболее уместным оказался раздел «Кровеносная и лимфатическая система». Соответствующие процедуры, как показал эксперимент, лучше выполняются учащимися при изучении материала о строении сердца, функциях его камер. Для самостоятельного использования общей схемы анатомического анализа органов организма человека учащиеся самостоятельно анализировали строение сердца человека и представляли соответствующий публичный ответ. При этом они выполняли самостоятельную работу с использованием учебника и рисунка, отражающего внутреннее строение сердца.

Для введения и выяснения сущности общей схемы физиологического анализа наиболее благоприятным оказался раздел «Функции организма человека». Соответствующие процедуры, как показал эксперимент, лучше выполняются учащимися при изучении материала о жизнедеятельности клетки на уроке по теме «Клеточное строение организма». На примере явления обмена веществ, учащиеся совместно с учителем выясняли общую схему физиологического анализа, заключающегося в обнаружении главных причин явления, вытекающих последствий из причин, выделении второстепенных зависимостей. Представленные действия использовались на последующих уроках для запоминания и анализа учебного материала о строении мышц, в частности, для этого учащимися была установлена взаимосвязь между строением и функцией мышц путем самонаблюдения, определения функций некоторых мышц собственного тела, объяснения действий при движении условий сохранения равновесия в организме. Далее для самостоятельного использования общей схемы физиологического анализа

учащиеся самостоятельно анализировали работу двигательных единиц при мышечном сокращении, движении крови по сосудам, регуляции кровоснабжения. Для использования схемы физиологического анализа и успешного усвоения материала учащиеся выполняли работу в группах по измерению артериального давления и последующее подведение итогов работы на основе простейшего анализа состояния здоровья товарища. Общая схема физиологического анализа также использовалась для объяснения сущности кругов кровообращения и взаимосвязей в организме человека.

Третий, оценочный этап, реализовался концентрированно на заключительном уроке, а также на каждом из отдельных уроков, посвященных формированию умений анализировать материал о биологических объектах для выяснения их сформированности. Для этого были использованы вопросы для беседы с учащимися, а также тестовые задания, которые предлагались учащимся во время констатирующего эксперимента.

Учитывая вышесказанное, об эффективности использования данной методики можно судить по таким результатам, как осмысление содержания понятия «анализ», овладение учащимися умениями адекватно анализировать материал о биологических объектах, использовать соответствующие приемы в аналогичных и новых ситуациях, а также объяснять морфологические, анатомические, физиологические объекты и явления. Учащимся экспериментальных классов был задан вопрос «в чем заключается сущность понятия об анализе». Полные и правильные ответы, по сути, получены от 65% учащихся, тогда как на констатирующем этапе эксперимента такие ответы были у 27% учащихся. Большая часть учащихся (72%) стала в процессе изучения биологического материала правильно использовать все три вида анализа биологических объектов.

Таким образом, экспериментальное использование модели формирования логических учебных действий у учащихся при обучении биологии дало положительный результат. Вначале изучения раздела предмета необходимо ввести понятие об анализе в целом, об анализе биологического объекта, в частности. Далее необходимо конкретизировать содержание понятий о морфологи-

ческом, анатомическом и физиологическом анализе, показать последовательность выполнения действий при соответствующих видах анализа. Следует особое внимание уделять использованию таких методов обучения как проблемная беседа, поисковая, частично-поисковая и самостоятельная работы с разными источниками информации и средствами наглядности.

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. *Бруновт Е. П.* Формирование приемов умственной деятельности учащихся на материале учебного предмета биологии. – М.: Просвещение, 1981. – 72 с.
3. *Гальперин П. Я.* Концепция поэтапного формирования умственных действий. [Электронный ресурс]. URL: <http://murzim.ru/nauka/psihologija/voznrastnaja-psihologija/27147-galperin-p-ya-koncepciya-poetapnogo-formirovaniya-umstvennyh-deystviy.html> (дата обращения: 01.07.2014)
4. *Киселева А. И.* Состояние сформированности знаний о логических учебных действиях у учащихся основной общеобразовательной школы // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 153 – 156.
5. Крупнейший сборник онлайн-словарей. – 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/n/model.html> (дата обращения: 25.06.2014)
6. *Мешалкина К. Н.* Эффективность обучения и развития аналитических способностей учащихся // Педагогика. – 1994. – №3. – С. 18–25.
7. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1999. – 994 с.
8. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. – М.: Просвещение, 1966. – 215 с.
9. *Ядровская М. В.* Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. №366. – С. 139 – 143.
10. *Abels H.* *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie (Studientexte zur Soziologie).* – GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://dnb.d-nb.de> >abrufbar (дата обращения: 02.07.2014).
11. *Mead G.* *Mind Self and Society.* – Chicago 1994. – 440 p.

Горев Павел Михайлович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике Вятского государственного гуманитарного университета, pavel-gorev@mail.ru, Киров

Утёмов Вячеслав Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, utemov@dr.com, Киров

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩЕГОСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы определения качества образования через оценку метапредметных результатов освоения обучающимися программ общего образования. В качестве основного средства оценивания предлагается использование систем задач открытого типа по трем направлениям: математическому, гуманитарному и естественнонаучному. На основе анализа более чем 200 000 работ учащихся авторами сконструирована и апробирована на практике интегрированная оценка относительного характера – коэффициент интеллектуальности, отражающая степень освоения учащимися образовательных программ на уровне метапредметных результатов.

Ключевые слова: качество образования; метапредметные результаты; задачи открытого типа; коэффициент интеллектуальности.

Gorev Pavel Mikhailovich

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Chair of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Vyatka State University of Humanities, pavel-gorev@mail.ru, Kirov

Utemov Vyacheslav Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of pedagogics, Vyatka State University of Humanities, utemov@dr.com, Kirov

ESTIMATION OF METASUBJECT RESULTS OF MASTERING THE GENERAL EDUCATIONAL PROGRAMS BASED ON INTELLIGENCE QUOTIENT

Abstract. The authors examine the evaluation of education quality through the evaluation of metasubject results of mastering the general educational programs. Open type tasks in three directions (mathematical, humanities and natural problems) are proposed as the main mean of evaluation. The authors designed and tested the integrated assessment of the relative character – intelligence quotient – reflecting the degree of mastering the general educational programs at the level of metasubject results. The intelligence quotient is based on the analysis of more than 200,000 works of pupils.

Keywords: quality of education; metasubject results; open type tasks; intelligence quotient.

Принципиальным отличием действующих образовательных стандартов нового поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов [5]. Эти стандарты призваны решить ключевое противоречие современного образования между знаниями и возможностями каждого учащегося осваивать только часть

этих знаний. Поэтому в Концепции ФГОС выделяются достижения учащимися не только предметных, но и метапредметных результатов образования. В современной педагогической науке разрабатывается метапредметный подход к обучению [3; 13], но одной из нерешенных проблем по-прежнему остается оценка качества сформированности метапредметных результатов учащихся.

Одним из направлений модернизации системы российского образования становится совершенствование контроля и управления качеством образования. В одобренных правительством приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации отмечается, что необходимо «сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином» [10].

Среди авторов, работающих над исследованием этой проблемы (В. А. Болотов, Л. Б. Железнова, Б. К. Коломиец, А. И. Суббота, Г. И. Щукина), нет единой точки зрения по вопросам определения количества «критериев качества» и их качественных показателей. Как считает В. А. Болотов, «оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений, обучающихся и оценку качества образовательного процесса. Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [1].

Построение общероссийской системы оценки качества образования согласно приоритетному направлению развития образовательной системы Российской Федерации, на наш взгляд, должно базироваться на двух аспектах.

Во-первых, это опыт многолетних международных исследований по оценке качества образования, таких как программа PISA (Programme for International Student Assessment), сравнительное исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), оценка подготовки школьников IAEP, исследование по граждановедческому образованию CIVIC, исследование качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и другие.

В этих исследованиях активно участвовали ученики наших учебных заведений, но результаты независимой оценки качества образования были рассмотрены в России индифферентно. В то же время зарубежный опыт анализа соответствия реальных достигаемых образовательных результатов со-

циальным и личностным ожиданиям трудно переоценить, обратив внимание, например, на экономики зарубежных стран, таких как Франция (исследовательская группа PISA), США (группа IAEP), Нидерланды (группа TIMSS) [11].

Во-вторых, предполагаемые достигаемые образовательные результаты задаются нормативно, поэтому действующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования [7–9] предъявляют требования к результатам освоения основной образовательной программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Стандарты устанавливают требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу общего образования: личностным, метапредметным и предметным.

Таким образом, первый аспект – опыт международных исследований по оценке качества образования – и второй аспект – требования образовательных стандартов – сужают проблему оценки качества образования до оценки метапредметных результатов. Метапредметность изначально заложена в диагностических материалах международных исследований. Оценивание предметных результатов сводится к оцениванию знаний и умений стандартами, что достаточно методически проработано в рамках общего образования. Оценивание личностных результатов сводится к диагностическим методикам по психологии и социальной педагогике, что также методически проработано и неоднократно апробировано. Метапредметные же результаты для отечественной системы образования относительно новое явление, поэтому и система оценивания таких результатов в настоящее время не проработана до прикладного уровня.

Метапредметные результаты включают в себя освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками

учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Для такого оценивания результатов нужны специальные задания, не сводящиеся просто к применению предметных знаний. На наш взгляд, такими заданиями могут выступить задачи открытого типа [10–13].

Рассмотрим отдельно задачи закрытого и открытого типа. Для этого сначала выделим характеристики основных параметров задач закрытого типа.

Задачи данного типа предусматривают четкую и однозначную трактовку условия проблемы, из которого зачастую единственный способ решения напрашивается сам собой. В результате задача имеет, как правило, одно верное решение. Такие задачи не дают ребенку возможности в полной мере проявлять и развивать креативность как интегральное метапредметное качество (Рисунок 1).

Пример. Выделите части слова «мухоловка».

Вспоминаем основные морфемы. Перечисляем их. Находим соответствующие части слова. Проверяем, и ответ получен. Перед нами задача с четким условием, содержащая все необходимые данные. Метод решения известен и задан в самой задаче. Ответ единственный. Это задача закрытого типа.

Задания такого типа дидактически ценны при отработке какого-либо конкретного приема решения или при изучении нового материала. Эти задачи основаны на готовых фактах и знаниях и решаются при полной информации о способе решения, условиях и, иногда, ответе, достоверность которого не вызывает сомнения. Закрытые задачи являются основой традиционной парадигмы образования, зачастую создавая ситуацию игнорирования креативности ребенка.

Теперь рассмотрим задачи открытого типа. Для этого выделим характеристики их основных параметров (Рисунок 2).

Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными; двигаясь по ним, попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет.

Пример. Как, на ваш взгляд, древнегреческий мыслитель Пифагор определил, что Земля шарообразная?

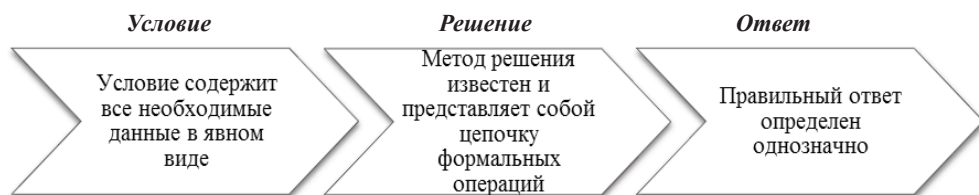


Рисунок 1 – Структурная схема задач закрытого типа

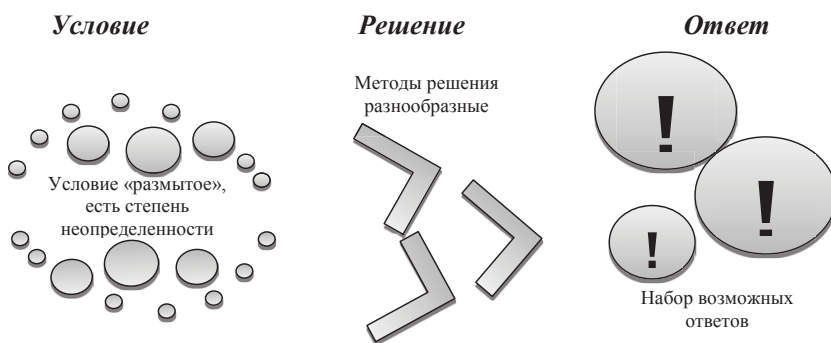


Рисунок 2 – Структурная схема задач открытого типа

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ


Из условия задачи неясно, что необходимо использовать для ее решения. Контрольное решение заключается в использовании знаний из дисциплин естественнонаучного цикла и также своей наблюдательности, находчивости.

Задачи открытого типа предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, при выполнении

таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение, фантазию, и, главное, такие задачи способствуют развитию креативности как интегрального метапредметного качества.

Деление задач на задачи закрытого и от-

Таблица 1 – Авторская типизация задач частично открытого типа

Задача открытого типа			
Задача частично открытого типа	Закрытый характер условия (понятно, что искать)	На плоскости имеется отрезок с координатами первой вершины (1; 5) и длиной 3. Определи возможные координаты второй вершины	Из условия ясно, что надо искать. Вся необходимая информация заложена в формулировке задачи. Методов решения и ответов несколько
	Закрытый характер решения (понятно, как искать)	Посмотри на изображения цифр.  В изображении цифры 1 один угол, цифры 2 – два угла, цифры 3 – три угла. Подумай, как по такому закону изобразить цифры 4 и 8	Условие можно интерпретировать неоднозначно, определяя углы не только внутренние, но и смежные с ним (острые или тупые). Поэтому и вариантов ответов несколько. Но способ решения единственный и четко задан в формулировке задачи
	Закрытый характер ответа (понятно, что получить)	На вопрос учителя «Что вы можете нарисовать при помощи трёх окружностей?» Петя ответил: «Я могу нарисовать снеговика». Вася вскричал: «А я – тарелку с ягодой!» Сергей пробормотал: «А я могу нарисовать винт самолета». Попробуй и ты нарисовать, используя только три окружности, эти объекты	Что требуется получить, ясно. Но формулировка не предусматривает однозначного метода решения, условие не дает полной информации, как ребята рисовали объекты (каких размеров использовали окружности, пересекались ли они и т. д.)
	Закрытый характер условия и решения (понятно, что и как искать, но ответ не единственный)	Обычная развертка куба требует полосы бумаги шириной не менее трех квадратов-граней. Можно ли сделать развертку куба из полоски бумаги шириной в 3 грани?	Информации для решения достаточно. Метод решения заключается в мысленном эксперименте развертки куба, и он единственный. Ответов ровно 10 (с точностью до движения)
	Закрытый характер условия и ответа (понятно, что искать и получать, но методов решения несколько)	По закону Архимеда любое не находящееся в равновесии тело в жидкости либо всплывает, либо тонет, иного не дано. Однако есть такая жидкость, что, если бросить в нее обыкновенное куриное яйцо, произойдет удивительная вещь – яйцо будет периодически всплывать и тонуть. В чем тут дело и что это за жидкость?	Ответ основан на использовании химических реакций, например с соляной кислотой. Но в любом случае ответом будет идея использования пузырьков газа
	Закрытый характер решения и ответа (понятно, как искать и что получить, но в условии информации недостаточно)	Можно ли определить размеры башни по ее фотографии? В каких случаях? Аргументируй свои выводы	Заметим, что решение и ответ единственные, основанные на подобии фигур. Но для учащегося, незнакомого с признаками подобия, в условии задачи будет содержаться неопределённость
	Задача закрытого типа		

Баллы	Эффективность (достигнута ли требуемое в задаче?)	Оптимальность (оправдано ли такое решение?)	Оригинальность (решение новое или известное ранее?)	Разработанность (ход решения подробный или на уровне идей?)
2	Предложенное решение позволит четко понять, как достигнуть результата	В решении использован тот или иной метод, благодаря которому получилось достаточно ёмкое, чёткое и оптимальное красивое решение	Решение оригинальное, встречается менее чем у 5% респондентов	Четко и грамотно обосновано решение и обоснованы все действия
1	В целом ход решения понятен и результата так достигнуть можно, но некоторые моменты решения не продуманы или нечетко объяснены	Решение оптимально, но некоторые моменты процесса решения можно значительно упростить	Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10% респондентов	Решение содержится на уровне идей, которые возможно довести до разумного обоснования и завершения
0	По решению неясно, как можно достигнуть искомого результата	Решение слишком громоздкое; использование многих приёмов неоправданно	Решение стандартное, встречается более чем у 10% респондентов	Не представлен или непонятен ход решения задачи

крытого типа имеет размытые границы, не всегда можно точно отнести рассматриваемую задачу к тому или иному типу; для этого, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть задачи, занимающие пограничное положение, – задачи частично открытого типа.

Учебные задачи частично открытого типа в школьной практике встречаются как задачи «под звездочкой» или как задачи творческого характера. В задачах данного типа может встречаться закрытый характер условия, решения и ответа вместе, а может – каждого по отдельности. Таким образом, задачи частично открытого типа занимают граничное положение между рассмотренными типами задач и зачастую используются на репродуктивном уровне освоения учебного материала.

Приведём пример авторской типизации частично открытых задач, выявленной нами при анализе систем задач учебной литературы (Таблица 1).

С задачами частично открытого типа учащийся с высокой степенью интеллектуальной одаренности, как показало наше исследование, справляется хорошо, в отличие от задач открытого типа. Это соотносится с концепцией Дж. Гилфорда, в которой он выделяет специфическую способность, не сводимую к интеллекту, – креативность. Проанализировав свое исследование, он вы-

явил слабую корреляцию между результатами учащихся с высокой интеллектуальной одаренностью и учащихся, выполняющих творческие задания.

Для выделения уровня сформированности метапредметности результатов можно использовать апробированные критерии оценивания учебных задач открытого типа, полученные на основе обобщения показателей креативности Дж. Гилфорда и Е. Торренса (Таблица 2).

Таким образом, критерии оценивания задач открытого типа определяют восьмибалльную шкалу, которая характеризует уровень проявления учащимися метапредметных результатов освоения программ.

Оценивание решений системы задач открытого типа, состоящей из шести заданий по естественнонаучному, гуманитарному и математическому направлениям, может стать количественным показателем сформированности метапредметных достижений обучающегося. Точность оценивания уровня проявления метапредметности учащимися возможно учесть только при решении ими тщательно подобранной системы задач открытого типа. Итоговым уровнем проявления креативности в этом случае можно считать суммарный балл по итогам решения всех шести задач.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Таблица 3 – Распределение участников с учетом метапредметного коэффициента интеллектуальности по группам баллов

	1 группа		2 группа		3 группа		4 группа		Всего участников
	Баллы	Число участников	Баллы	Число участников	Баллы	Число участников	Баллы	Число участников	
1 класс	38–58	784	30–37	1 583	14–29	3 890	0–13	2 643	8 900
	26,6%				43,7%		29,7%		
2 класс	36–58	868	32–37	1 339	17–31	4 908	0–16	2 357	9 472
	23,3%				51,8%		24,9%		
3 класс	42–58	710	35–41	1 402	20–34	4 441	0–19	2 144	8 697
	24,3%				51,1%		24,6%		
4 класс	42–58	548	35–41	998	21–34	3 401	0–20	1 543	6 490
	23,8%				52,4%		23,8%		
5 класс	32–48	172	27–31	196	14–26	918	0–13	452	1 738
	21,2%				52,8%		26,0%		
6 класс	35–48	104	29–34	185	16–28	598	0–15	299	1 186
	24,4%				50,4%		25,2%		
7 класс	29–48	104	25–28	135	15–24	572	0–14	261	1 072
	22,3%				53,4%		24,3%		
8 класс	31–48	67	26–30	111	16–25	416	0–15	184	778
	22,8%				53,5%		23,7%		
9 класс	32–48	47	27–31	75	15–26	339	0–14	125	586
	20,8%				57,9%		21,3%		
10 класс	33–48	31	28–32	55	17–27	202	0–16	86	374
	23,0%				54,0%		23,0%		
11 класс	33–48	18	29–32	20	16–28	104	0–15	44	186
	20,4%				55,9%		23,7%		
Всего									39479

Анализ исследований, осуществляемых нами с 2008 года при подготовке, проведении, проверке и аналитической оценке результатов эвристических олимпиад «Советёнок» и «Прорыв», содержащих системы задач открытого типа, в которых приняли участие более 200 000 школьников из разных регионов России и ближнего зарубежья, показывает, что такие системы могут являться средством оценивания метапредметных результатов освоения основной образовательной программы общего образования, требования к которым содержатся в образовательных стандартах (см. раздел 2 ФГОС).

Для нормализации полученных результатов можно использовать интегрированную оценку относительного характера – метапредметный коэффициент интеллектуальности.

По аналогии с тестами интеллектуальности (такими, например, как IQ) коэффициент интеллектуальности обозначает отношение «умственного возраста» к реальному хроно-

логическому возрасту испытуемого.

Подсчёт коэффициента интеллектуальности производится отдельно по выборке для каждой возрастной группы в соответствии с нормальным распределением баллов участников таким образом, чтобы в доверительный интервал 90–110 тестовых баллов попадало около 50% участников (с точностью до равных баллов); результат ниже 90 тестовых баллов или выше 110 тестовых баллов показывали примерно по 25% участников (с точностью до равных баллов).

Так, на основании анализа 39 479 работ участников олимпиад 2014 года были определены следующие тенденции в подсчете метапредметного коэффициента интеллектуальности, при использовании которого все участники были разделены на четыре группы: число участников, попавших в первую группу, в каждой параллели является максимальным, но не превышающим отметки 10% от общего числа участников в этой параллели с точностью до равных баллов; число участ-

ников, попавших во вторую группу, определяется коэффициентом интеллектуальности: в эту группу входят участники, набравшие тестовый балл выше отметки 110 баллов, но не вошедшие в первую группу; число участников, попавших в третью группу, определяется доверительным интервалом выборки по коэффициенту интеллектуальности 90–110 баллов; остальные участники входят в четвертую группу баллов (Таблица 3).

Таким образом, интеграционный результат выполнения системы задач открытого типа тесно связан с метапредметными результатами освоения школьниками основных образовательных программ. Оценкой метапредметности может служить метапредметный коэффициент интеллектуальности, отражающий общие способности человека, которые выражают познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности.

В связи с этим считаем, что для оценки качества сформированности метапредметных результатов учащегося общеобразовательной школы может быть использован коэффициент интеллектуальности на основе системы задач открытого типа. Таким образом, предложенная оценка качества сформированности метапредметных результатов может быть использована для формирования предметных моделей обучения в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. *Болотов В. А.* Становление общероссийской системы оценки качества образования. [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 19.08.2014).
2. *Горев П. М., Утёмов В. В.* Формула творчества: Решаем открытые задачи. Материалы эвристической олимпиады «Совёнок». – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – 288 с.
3. *Зиновкина М. М., Гареев Р. Т., Горев П. М., Утёмов В. В.* Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-

ТРИЗ. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 109 с.

4. *Коваленко О. А., Никитина Э. К.* Достижение метапредметных результатов младшими школьниками в исследовательских ситуациях на уроках // Начальная школа: плюс-минус. – 2013. – № 06. – С. 67–73.

5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

6. *Михайлов В. А., Горев П. М., Утёмов В. В.* Научное творчество: методы конструирования новых идей. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. – 94 с.

7. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.base.garant.ru> (дата обращения: 19.08.2014).

8. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/ИПО/Прайм/doc/55070507> (дата обращения: 19.08.2014).

9. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 19.08.2014).

10. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakonbase.ru/content/base/127093> (дата обращения: 19.08.2014).

11. Сайт центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centeroko.ru> (дата обращения: 19.08.2014).

12. *Утёмов В. В., Зиновкина М. М., Горев П. М.* Педагогика креативности: Прикладной курс научного творчества. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2013. – 212 с.

13. *Хуторской А. В.* Метапредметный подход в обучении. – М.: Изд-во «Эйдос», 2012. – 73 с.

Логинова Юлия Викторовна

Аспирант кафедры психологии Уральского государственного университета физической культуры, yulyaloginova@myrambler.ru, Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОДЕЙСТВИЯ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема педагогического содействия в адаптации студентов младших курсов вуза физической культуры; показана значимость данной проблемы для физкультурно-спортивного контингента; обоснован комплекс педагогических условий содействия адаптации будущим педагогам физической культуры, включающий в себя психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, реализацию междисциплинарных связей и организацию внеучебной деятельности; описан диагностический инструментарий, на основе которого изучались показатели адаптации (тест «Личностный дифференциал» (авторы Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд), тест мотивации достижения (модификация теста-опросника А. Мехрабиана), методика диагностики социально-психологической адаптации (авторы К. Роджерс, Р. Даймонд)); отражена база исследования (Уральский государственный университет физической культуры); представлены эмпирические данные констатирующего и формирующего экспериментов, подтверждающие эффективность комплекса педагогических условий.

Ключевые слова: адаптация, педагогические условия, будущий педагог физической культуры.

Loginova Yuliya Viktorovna

Post Graduate Student of Psychology Department of Ural State University of Physical Culture, yulyaloginova@myrambler.ru, Chelyabinsk city

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ASSISTANCE OF ADAPTATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. In this article reviewed the problem of the pedagogical assistance of adaptation of undergraduate students of the university of physical culture; shows the importance of this problem for sports contingent; substantiated the complex of the pedagogical conditions of the assistance of adaptation, includes psychological and pedagogical support of the educational process, realization of interdisciplinary relations and organization of extracurricular activities; describes the diagnostic tools, on the basis of which the studied indices of adaptation (test «Personal differential» (authors : E. F. Bazhin, A. M. Etkind), test of the achievement motivation (modification of this test-questionnaire A. Mehrabyan), methods of diagnostics of socio-psychological adaptation (authors K. Rogers, P. Diamond)); reflected base of research (Ural state university of physical culture); presents empirical data verification and forming experiments confirm the efficiency of the complex of pedagogical conditions.

Keywords: adaptation, pedagogical conditions, future teacher of physical culture.

Высшая школа на данный момент переживает сложный период смены требований к процессу и результату профессиональной подготовки студентов. Данный факт подтверждает ряд современных исследователей [1-8 и др.]. Выпускник сегодняшнего вуза должен обладать рядом личностных и профессиональных характеристик, которые позволят ему успешно закончить учебное заве-

дение, в максимально короткий временной промежуток адаптироваться на новом рабочем месте и легко перестраиваться, принимая решения в динамичных условиях.

Для того чтобы данная компетентность была сформирована успешно, на наш взгляд, важно помочь студентам младших курсов адаптироваться к учебному процессу наиболее быстро, с минимальным проявлением

негативных эмоций, а также способствовать саморазвитию психологических черт.

Физкультурно-спортивный контингент имеет ряд специфических особенностей. На одном факультетском потоке, в одной академической группе могут учиться представители разных видов спорта, различной квалификации и этапов спортивной карьеры. Эти и многочисленные другие факторы накладывают отпечаток на стиль и успешность общения, самооценку, мотивацию достижения и, конечно, адаптацию. Данные нюансы также подтверждают и исследования зарубежных авторов [9; 10].

Н. Н. Романова отмечает, что определенные требования к выпускникам физкультурно-спортивных вузов предъявляются также в связи с предстоящей профессиональной деятельностью: проведение учебно-тренировочных занятий с воспитанниками, педагогическая деятельность в общеобразовательных и спортивных школах в различных погодных условиях, часто меняющейся обстановке предполагает наличие мобильных психологических ресурсов для оперативной адаптации к происходящему и принятию эффективных решений [7, с. 211].

В связи с этим возникает необходимость в создании определенного комплекса педагогических условий, способствующего ускорению темпов адаптации, поддержанию психики будущих педагогов физической культуры в стабильно позитивном состоянии, оптимизации самооценки и повышению мотивации достижения успеха в различных видах деятельности.

Первое педагогическое условие предполагает организацию психолого-педагогического сопровождения студентов младших курсов физкультурно-спортивного вуза. В рамках данного сопровождения проводилось психологическое консультирование; тренинги; при необходимости, беседы с родителями и тренерами; оказывалась психолого-педагогическая помощь в разрешении возникающих конфликтных ситуаций (внутригрупповых; межгрупповых; сложностей в общении с профессорско-преподавательским составом); осуществлялась поддержка в решении учебных и организационных вопросов.

Второе педагогическое условие направлено на реализацию междисциплинарных связей. Наше исследование взаимосвязано с дисци-

плинами психолого-педагогического, управленческого характера, а также дисциплинами физкультурно-спортивного профиля.

Связь с данными предметами осуществляется на основе учета индивидуальных особенностей личности каждого студента, применении позитивных методов психологического воздействия на партнера по общению, приемов регуляции эмоциональных состояний, учете внутригрупповых процессов, использовании невербальной стороны общения и интонации, голосовой экспрессии для достижения необходимого адаптационного эффекта. В дальнейшем поученную информацию, отработанную на практике в активной форме, студенты могут применять в повседневном общении и взаимодействии с окружающими, а также в профессиональной деятельности.

Третье педагогическое условие подразумевает организацию внеучебной деятельности студентов. В русле данных занятий с наименьшими эмоциональными и энергетическими затратами для преподавателя можно оказать влияние общеизвестными способами психологического воздействия на партнера по общению.

Темы мероприятий, место их проведения могут не соотноситься напрямую с физкультурно-спортивной спецификой. Учитывая запросы студентов младших курсов, их интересы, мотивацию, исследователь оказывает положительное психологическое влияние на самооценку, стиль общения, адаптацию в целом, общаясь непосредственно с каждым студентом в неформальной обстановке. В русле внеучебной деятельности также предполагается совместное со студентами участие в мероприятиях общеуниверситетского масштаба: различных шествиях, субботниках, конкурсах, смотрах, презентациях, конференциях, соревнованиях, олимпиадах.

Далее представим результаты формирующего эксперимента, проведенного в 2011-2012 учебном году на базе Уральского государственного университета физической культуры с целью проверки его воспроизводимости. В опытной работе принимали участие студенты очного отделения направления подготовки «Физическая культура» (n=68). Достоверность отличий рассчитывалась по t-критерию Стьюдента. Тестовые методики: личностный дифференциал (ЛД)

(авторы Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд), тест мотивации достижения (модификация теста-опросника А. Мехрабиана), методика диагностики социально-психологической адаптации (авторы К. Роджерс, Р. Даймонд).

В связи с ограниченностью объема публикации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда представим динамику одного из наиболее значимых показателей – адаптивности. По результатам первичного тестирования были получены следующие данные, представленные в таблице 1.

Как представлено в таблице 1, до начала эксперимента в группах не было зафиксировано достоверных различий. Это послужило объективным основанием для проведения исследовательской работы. После эксперимента мы получили следующие результаты (Таблица 2).

Как видно из результатов таблицы 2, в опытных группах существуют достоверные отличия.

Таким образом, предложенный комплекс педагогических условий, направленный на повышение успешности адаптации студентов младших курсов физкультурно-спортивного вуза на практическом уровне показал свою эффективность. Данный эксперимент был проведен второй раз, подтвердил воспроизводимость, продемонстрировал стабильно

позитивные изменения по регистрируемым показателям, проверенные статистическими методами обработки данных.

Библиографический список

1. Ахматова С. С., Степанова И. Ю. Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 30–39.
2. Гостев А. Г., Лихолетов В. В. Сущность и структура педагогических инноваций // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 26–34.
3. Корнеев С. С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 26–37.
4. Пилипчевская Н. В., Клеянкина Т. П. Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 102–107.
5. Платонов Д. Н., Черкашин И. А. Методологические подходы к организации образования в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 42–50.
6. Романова Н. Н. Методика развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические про-

Таблица 1 – Сравнительный анализ показателей адаптации к образовательному процессу в опытных группах до начала эксперимента (P>0,05)

Тесты		КГ	ЭГ	t _p	t _r
		X ± σ	X ± σ		
ЛД	Самоуважение	1,11 ± 0,7	1,13 ± 0,6	0,06	2,02
	Самооценка	0,7 ± 0,9	0,9 ± 0,8	1,0	2,02
	Общительность	0,03 ± 0,5	0,03 ± 0,6	0,03	2,02
Тест мотивации достижения		125,4 ± 43	122,4 ± 45,7	0,3	2,02
Диагностика адаптации (адаптивность)		40 ± 14,4	39,6 ± 14,5	0,1	2,02

Где X – среднее арифметическое, σ – среднее квадратическое отклонение, t_p – расчетный критерий Стьюдента, t_r – табличный критерий Стьюдента.

Таблица 2 – Сравнительный анализ показателей адаптации к образовательному процессу в опытных группах после эксперимента (P<0,05)

Тесты		КГ	ЭГ	t _p	t _r
		X ± σ	X ± σ		
ЛД	Самоуважение	1,13 ± 0,8	1,6 ± 0,3	2,4	2,02
	Самооценка	0,6 ± 0,8	1,2 ± 0,3	3,8	2,02
	Общительность	0,08 ± 0,5	1,11 ± 0,5	2,8	2,02
Тест мотивации достижения		125,1 ± 47,7	152,1 ± 41	2,5	2,02
Диагностика адаптации (адаптивность)		39,4 ± 14	50,4 ± 23,3	2,3	2,02

- блемы физической культуры и спорта. – 2013. – № 4 (29). – С. 155–160.
7. Романова Н. Н. Эффективность комплекса педагогических условий развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 211–215.
8. Романова Н. Н. Развитие рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры на основе компетентного подхода // Компетентный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры : монография / под ред. А. Я. Найна ; УралГУФК. – Челябинск, 2012. – С. 245–269.
9. Engstrom V. Learning by expanding. An activitytheoretical aproach to developmental research. – Helsinki, 1987. – 132 p.
10. Perspectives on human communication / B. J. Wahlstrom. – Minessota : University of Minessota, Twin cities, 1992. – 398 p.

Пономарева Екатерина Сергеевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО Новосибирского государственного педагогического университета, учитель математики Новосибирского городского педагогического лицея, pks1983@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В данной статье рассмотрена сущность понятия коммуникативная компетентность в аспекте профильного обучения. Отмечена структурная организация коммуникативной компетентности личности. Обозначены основные формы и методы организации образовательного процесса, которые способствуют развитию и формированию коммуникативной компетентности учащихся. Рассмотрены приемы проблемно – диалогического обучения: побуждающий и подводящий диалоги. Предложены программы элективных курсов (спецкурсов) по математике.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профильное обучения, преподавание математики, формы и методы обучения, проблемное обучение.

Ponomareva Ekaterina Sergeevna

Post-Graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology IFMIEO Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Teacher of Mathematics at Pedagogical Lyceum, pks1983@mail.ru, Novosibirsk.

PECULIARITIES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE PROFILE TRAINING**

Abstract. This article describes the essence of the notion of communicative competence, namely in terms of profile training. Marked by the structural organization of the communicative competence of the individual. Identified the main forms and methods of the educational process, which contribute to the development and formation of communicative competence of students. Techniques discussed problem – dialogic learning: motivating and feed dialogue. Proposed program of elective courses (specialized courses) in mathematics.

Keywords: communicative competence, profile learning, mathematics teaching, forms and methods of learning, problem-based learning.

За последние десятилетия экономическая и социальная жизнь страны претерпела существенные изменения, что, в свою очередь, повлекло преобразование системы отечественного образования.

Актуальной проблемой всего мирового сообщества и России, в частности, является повышение качества образовательного процесса. Именно с решением этой проблемы

связана модернизация содержания образования, оптимизация способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмысление цели и результата образования. В целях осуществления приоритетных направлений модернизации и развития образовательной системы Российской Федерации правительство утвердило ряд нормативных документов, регламенти-

* Статья подготовлена в рамках исполнения задач гранта президента РФ по поддержке ведущих научных школ НШ-2486.2014.6.

** The article was prepared due to the implementation of the purpose of the grant of the President of the Russian Federation for supporting leading scientific schools NSH-2486.2014.6.

рующих направления совершенствования содержания и качества образования, среди которых Концепция развития математического образования в РФ. Основными положениями Концепции являются повышение качества российского математического образования; возможность достижения необходимого уровня математической подготовки за счет индивидуализации обучения; использование математического образования, как средства развития общеинтеллектуальной деятельности обучающегося и др. [3].

Получившая широкое распространение идея профильного обучения позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения, способствуя личностному развитию обучающегося, формированию ключевых компетентностей. Анализ научных исследований убеждает нас в том, что одной из ключевых компетентностей, которыми должен обладать выпускник любого образовательного учреждения и профиля является коммуникативная компетентность, являющаяся одной из базовых характеристик личности, обладающей развитым вниманием к другому человеку, умением понимать и управлять ситуациями общения.

Говоря о формировании коммуникативной компетентности, необходимо рассмотреть существенные характеристики процесса общения и его представление в совокупности следующих компонентов: коммуникативного (обмен информацией), интерактивного (организация взаимодействия между партнерами) и перцептивного (восприятие партнерами по общению друг друга и установление на этой основе взаимопонимания). Необходимо отметить, что данные компоненты не существуют разрозненно, а являются взаимосвязанными, обеспечивая целостность процесса общения. Мы разделяем точку зрения Е. В. Андриенко на определение понятий коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов общения [1]. Рассматривая проблему формирования коммуникативной компетентности, мы предлагаем определение *коммуникативной компетентности как совокупности знаний, умений, опыта и личностных качеств индивида, позволяющих эффективно решать задачи общения и достигать взаимопонимания, проявляющейся в социальном и предметном (в рамках*

выбранного профиля обучения или специализации) аспектах. Таким образом, коммуникативная компетентность может быть представлена теоретической, практической и личностной составляющими. Отмеченная совокупность составляющих представляет собой структурную организацию коммуникативной компетентности личности.

Систематизируя компоненты коммуникативной компетентности личности, выделим среди них три группы коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих ее сформированность:

- речевые коммуникативные знания и умения (в данную группу определим знания и умения, связанные с владением знаниями и умениями в соответствии с общепринятыми языковыми правилами и нормами; умения поддерживать правильность, точность и выразительность устной и письменной речи; знания специальной терминологии, в рамках изучаемого профиля или выбранной специализации, и умения грамотного и целесообразного ее использования в речи);

- социально-психологические коммуникативные знания и умения;

- деятельностно-практические коммуникативные умения.

На основе проведенной нами исследовательской работы можно сделать вывод о том, что возможно построение образовательного процесса, способствующего формированию и развитию коммуникативной компетентности учащихся в условиях профильного обучения. Формирование коммуникативной компетентности учащихся происходит опосредованно за счет реализации форм и методов организации образовательного процесса на основе личностно значимого для обучающегося содержания, таким образом, формируя положительную мотивацию учения.

Нами были разработаны программы элективных курсов, имеющих в своей основе логическое продолжение курса профильной дисциплины, более углубленное изучение конкретных тем профильной дисциплины, интегрированное содержание нескольких профильных дисциплин, изучение смежных дисциплин. Основной организационной формой обучения элективных курсов является урок, который может быть представлен как лекция, семинар, практикум,

защита проектов, презентация, аукцион, путешествие, круглый стол, конференция, консультация, домашняя работа и др. Например, изучение тем «Теория процентных ставок», «Основные понятия кредитной операции» (курс «Финансовая математика») и др. целесообразно проводить в форме лекций, тем самым способствуя развитию умений составлять план, конспект, тезисы, письменные высказывания, адекватно передающие содержание прослушанного текста. Для изучения тем «Финансовый анализ базовых рент», «Индекс неравенства в распределении семейных доходов» (курс «Финансовая математика»), «Решение уравнений с параметрами» (курс «Практикум по решению задач») наиболее актуальной является форма практикума или семинара, развивающая способность адекватно воспринимать устную речь, выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей, владеть монологической и диалогической речью, соблюдая этические нормы общения, кроме этого предоставляющая возможность связать научные знания с практической реализацией в жизненных ситуациях.

– Для наиболее полного проявления и развития коммуникативных умений, таких как, умение организовывать общение, использовать различные методы общения, умение пользоваться речевым этикетом, законами логики и практикой аргументации, по мнению А. В. Шевкун, необходимо строить образовательный процесс с использованием групповой и коллективной форм организации обучения [конструирования личностно значимого содержания образования на основе индивидуального выбора учащегося;

– использования интерактивных методов воспитания и обучения с учетом формирования профильных умений;

– реализации социально-профессиональной позиции учителя как педагога-аниматора в процессе учебной и внеучебной деятельности учащихся.

Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 264 с.
2. Андриенко Е. В. Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С.31–35.
3. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб. – метод. пособие для учителей. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. – М. 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 15. 05.2014)
5. Мельникова Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100». – сб. программ. Основная школа. Старшая школа. – М.: Баласс – 312 с.
6. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М., АПКИПРО, 2006. – 168 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.
9. Шевкун А. В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса: дис. ... канд. пед. наук.
10. *Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.*
11. *Stuart C. Speak for yourself: The complete guide to effective communication and powerful presentations. – London; Piathus, 2000. – 294 p.*

УДК 378.147:81'243

Юрчук Галина Владимировна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, taftik@mail.ru, Красноярск

Юрчук Владимир Андреевич

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой детской хирургии с курсом ПО им. проф. В.П. Красовской Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого taftik@mail.ru, Красноярск

Носова Лариса Германовна

Доцент, старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, nosovalg@mail.ru, Красноярск

РАЗВИТИЕ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье обосновывается роль и значение организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку с целью развития клинического мышления у студентов медицинского вуза. Установлено, что развитие клинического мышления может быть обеспечено за счет формирования профессионально ориентированной языковой компетенции при изучении иностранного языка на основе интерактивных методов и приемов обучения. В рамках нашего исследования мы организовали профессионально ориентированную учебную деятельность, в которой цель, содержание и методы ее организации нацелены на развитие профессионально ориентированных знаний, умений, приобретение (владение) аналитико-синтетическими приемами, основанными на клиническом мышлении при работе с профессиональной информацией и решении ситуационных задач.

Ключевые слова: профессионально ориентированная языковая компетенция, клиническое мышление, интерактивные способы и приемы обучения.

Yurchuk Galina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher, Department of Latin and Foreign Languages at Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, taftik@mail.ru, Krasnoyarsk

Yurchuk Vladimir Andreevich

Doctor of Medicine, Professor, Head of Children Surgery Department named after Professor V.P. Krasovskoy at the Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, taftik@mail.ru, Krasnoyarsk

Nosova Larisa Germanovna

Associate Professor, Senior Teacher, Department of the Latin and Foreign Languages at the Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, nosovalg@mail.ru, Krasnoyarsk

THE ENHANCEMENT OF CLINICAL THINKING IN MEDICAL STUDENTS DURING ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Abstract. The role and importance of the organization of professionally-oriented training in a foreign language for the purpose of development of clinical thinking in medical students is revealed in the article. Within the frame of our study we have elaborated professionally-oriented learning activity in which the purpose, content and methods of its organization are aimed at developing

professionally-oriented knowledge, skills, gaining experience of speech and cognitive actions based on the clinical thinking when working with professional information and with professionally-oriented case studies. The practical significance is connected with a stage step-by-step implementation of organizational and pedagogical conditions allowing to form professionally-oriented linguistic competence and use it as a means of raising the level of professional education.

Keywords: professionally-oriented linguistic competence, clinical thinking, interactive teaching methods and means.

Сегодня иностранный язык выходит за рамки учебного предмета и становится инструментом становления востребованного компетентного специалиста, способного самостоятельно ориентироваться в иноязычном информационном пространстве, оперативно решать профессиональные задачи, проблемы с помощью иностранного языка. [10]

Изменение парадигмы образования основано на необходимости применения компетентностного подхода, результатом которого является овладение набором компетенций. В этом контексте организация профессионально ориентированного обучения иностранному языку предполагает его интеграцию с профилирующими дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых свойств личности. [3]

Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста [1]

О потребности связать обучение иностранному языку с организацией профессионально ориентированной учебной деятельности говорится в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012), ФГОС ВПО, стратегии развития КрасГМУ до 2020г. [4; 5]

В сложившейся образовательной практике языковой подготовки студентов медицинского вуза слабо обеспечивается профессиональная направленность, что не позволяет сформировать у будущих врачей готовность к профессиональной деятельности в современных условиях. Ряд авторов, отмечает, что успешность профессиональной деятельности, а следовательно и повышение профессиональной компетентности врача, во многом зависит от сформированного клинического мышления студентов в образовательном процессе медицинского вуза. [8] Обобщая исследования, связанные с раскрытием понятия клиническое мышление, можно дать

следующее определение: клиническое мышление – это интеллектуальная деятельность, при которой будущий врач владеет такими логическими операциями как: идентификация признаков, анализ и синтез, сравнение, абстракция, обобщение, умозаключение [2].

Учебная деятельность студентов медицинского вуза связана с необходимостью освоения большого потока иноязычной информации, терминов и понятий, зарубежных медицинских технологий, общением с зарубежными специалистами, что обуславливает необходимость организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку с целью развития клинического мышления. В связи с этим нами организована деятельность, которая позволяет развивать профессиональную компетентность студентов медицинского вуза за счет овладения ими профессионально ориентированными знаниями, умениями, способами деятельности в процессе обучения иностранному языку [7; 8].

Изменения характера обучения студентов медицинского вуза иностранному языку связывается нами с формированием профессионально ориентированной языковой компетенцией (ПОЯК). При этом под формированием ПОЯК понимается процесс, направленный на освоение студентами знаний и умений, овладение профессиональными понятиями, медицинскими терминами, приемами клинического мышления для решения профессионально ориентированных ситуационных задач, который реализуется при участии в дискуссиях в вопросно-ответной беспереводной форме. [6]

Сущность процесса обучения иностранному языку, направленного на формирование ПОЯК, заключается в переориентировании процесса освоения иностранного языка студентами с позиций приобретения навыков общекультурного характера на их практическое применение востребованных в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в процессе формирования профессионально ориентированной языковой компетенции у студентов можно обеспечить развитие у них клинического мышления.

Для определения результативности процесса формирования ПОЯК нами определены критерии ее сформированности:

- мотивационно-целевой, который позволяет обнаружить мотивационно-ценностное отношение студентов к профессионально ориентированному обучению иностранному языку (овладению ПОЯК);

- операционально-деятельностный, показывающий степень овладения практико-ориентированными умениями и навыками оперирования понятиями, умениями составлять вопросы-суждения, решать ситуационные задачи. Данный критерий направлен на выявление уровня развития клинического мышления;

- результирующий, позволяющий проводить самооценку освоенных практико-ориентированных умений и навыков.

Организация поэтапной деятельности обучения иностранному языку обеспечивает результативность процесса формирования ПОЯК, развития клинического мышления за счет:

- ориентирования студентов на овладение профессионально ориентированной учебной деятельностью при обучении иностранному языку за счет интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами, отбора содержания учебного материала и его реализации посредством применения словесно-диалектического способа, приема термино-понятийной работы, что обеспечивало обогащение профессиональными знаниями процесс обучения иностранному языку;

- активизация учебной деятельности студентов посредством использования словесно-диалектического способа, метода case-study, приемов термино-понятийной работы и разработанных интерактивных дидактических средств при обучении иностранному языку;

- приобщение студентов к самостоятельной профессионально ориентированной учебной деятельности через организацию мониторинга достижений при выполнении отдельных видов действий во время аудиторной и внеаудиторной работы в процессе

обучения иностранному языку.

Все это предполагает изменение характера проведения семинарско-практических занятий по иностранному языку. Организуется работа в группе в форме дискуссии по заранее известной студентам теме, в ходе которой на основе взаимодействия «студент – студент» (реже «студент – преподаватель – студент») осуществляется решение задачи в вопросно-ответной беспереводной форме с использованием «анкеты обратной связи», содержащей вопросы-суждения и ответы на них. В конце занятия студенты проводят самооценку проделанной работы. Преподаватель и приглашенные эксперты оценивают работу группы, используя «оценочный лист». На каждом занятии обосновывается для студентов потребность изучения следующей темы и ставятся задачи на внеаудиторную работу. Во внеаудиторной работе студентам предлагается проанализировать текст, составить к нему вопросы-суждения и занести их в «анкету обратной связи», которая отражает результаты мыслительных затрат. Организуемая деятельность позволяет преподавателю проконтролировать и оценивать работу студентов при подготовке к занятию и в процессе решения профессионально ориентированной ситуационной задачи.

Для выявления уровня сформированности ПОЯК согласно «Европейской системы овладения иностранным языком» нами разработан «Оценочный лист» уровня сформированности ПОЯК. В нем для оценивания выделены уровни сформированности (A1,A2,B1,B2) таких структурных характеристик профессионально ориентированной языковой компетенции как чтение, говорение, владение (оперирование) приемами клинического мышления. Выделенные характеристики позволяют студентам осмыслить значимость сформированности ПОЯК во взаимосвязи с международными стандартами с одной стороны, а с другой стороны, позволяют обнаружить проявление профессиональной направленности формируемой ПОЯК. В оценочном листе выделены уровни, определяющие способность студентов к аналитико-синтетической работе, выявлении причинно-следственных связей, что является основой клинического мышления и позволяет оценить уровень его сфор-

мированности. В этом контексте уровень А1 – затруднительно выполняет терминопонятийную работу, не способен оперировать логическими приемами самостоятельно, требуется дополнительная подготовка и помощь преподавателя. Уровень А2 – выполняет задание самостоятельно, но в ряде случаев нужна помощь преподавателя, при решении задачи допускает много ошибок. Уровень В1 – при выполнении задания и решении ситуационной задач допускает незначительные ошибки, имеются затруднения, которые преодолеваются самостоятельно или с помощью педагога. Уровень В2 – Самостоятельно и правильно выполняет задание, выделяет основные понятия и оперирует ими, решает ситуационные задачи, делает анализ, умозаключение.

Наряду с оценочным листом уровня сформированности ПОЯК для проверки результативности формирования ПОЯК используется обучающе-контролирующая компьютерная программа, позволяющая проводить контроль и самоконтроль, «анкета обратной связи», позволяющая проводить самооценку. Созданный инструментарий позволяет проводить мониторинг уровня сформированности данной компетенции через проявление ее структурных характеристик (профессионально ориентированные чтение, говорение, владение (оперирование) приемами клинического мышления). Выделенная характеристика владение приемами логического мышления позволяет выявить уровень развития клинического мышления.

Сформированная ПОЯК выступает результатом профессионально ориентированной учебной деятельности студентов, основанной на обогащении профессиональными знаниями и умениями, приобретении опыта речемыслительных действий, формирова-

нии клинического мышления при решении ситуационных задач, имитирующих будущую профессиональную деятельность при обучении иностранному языку.

Результативность описанного процесса формирования ПОЯК, развития клинического мышления у студентов медицинского вуза при обучении иностранному языку представлена в таблице.

Значимость различий структурных характеристик проявления ПОЯК, оценивались в группах наблюдения при помощи непараметрического критерия Пирсона χ^2 . Различия во всех случаях оценивали как статистически значимые при $p < 0,05$. При этом достоверно являются более выраженные различия по снижению предпорогового уровня А2 по всем характеристикам и значительное повышение порогового продвинутого В2 уровня характеристик ПОЯК в ЭГ, по сравнению с КГ.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показывают закономерные изменения такой характеристики ПОЯК, как владение (оперирование) приемами логического мышления: отсутствие уровня выживания А1, снижение предпорогового уровня А2, повышение порогового В1 и порогового продвинутого В2 более выражено и статистически значимы в ЭГ по сравнению с КГ.

Практика показала, что постоянный мониторинг деятельности студентов, балльная оценка ее результатов способствуют обеспечению высокого уровня мотивации к профессионально ориентированному обучению, а профессионально ориентированный контекстно-интеграционный выбор содержания обучения, обогащение его профессиональными знаниями, элементами логики способствуют развитию аналитико-синтетических и речемыслительных на-

Таблица – Уровни развития клинического мышления в контрольной (N=95) и экспериментальной группах (N=101)

Уровни	Характеристика ПОЯК			
	оперирование приемами логического мышления			
	исход.		результ.	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
А1 выживания	47,4%	53,5%	-	-
А2 предпороговый	52,6%	46,5%	30,5*	10,0*
В1 пороговый			61,1a	65,4a
В2 порог. продвинутый			8,4*	24,7*

выков при работе с профессиональной информацией, что в конечном итоге позволяет формировать профессионально ориентированную языковую компетенцию и развивать клиническое мышление.

Владение клиническим мышлением [1] для врача является необходимым условием успешной профессиональной деятельности и позволяет повысить его профессиональную компетентность.

Библиографический список

1. *Мухтарова Н. Р.* Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2009. – №2. – С. 95–102.
2. *Петров В. И., Фролов М. Ю.* Клиническое мышление в современной системе высшего медицинского образования в России // Мед. образование и профессиональное развитие. – 2010. – № 1. – С. 59–62.
3. *Степанова И. Ю., Адольф В. А.* Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. – 368 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 060101 Лечебное дело, 060103 Педиатрия, 060301 Фармация. [Электронный ресурс]. URL: [http://krasgmu.ru/index.php?page\[common\]=dept&id=345&cat=folder&fid=2033](http://krasgmu.ru/index.php?page[common]=dept&id=345&cat=folder&fid=2033) (дата обращения: 10.03.2014).
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 17.01.2013).
6. *Юрчук Г. В., Адольф В. А.* Количественная оценка сформированности профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т.2. – № 17. (5). – С. 80–86.
7. *Юрчук Г. В.* Изучение иностранного языка на основе организации практико-ориентированной речевой деятельности студентов (из опыта работы в медицинском вузе) // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 112–118.
8. *Юрчук Г. В., Юрчук В. А., Портнягина Э. В.* Оптимизация образовательного процесса на кафедре детской хирургии КрасГМУ словесно-диалектический способ обучения // Красноярск Вузовская педагогика. Управление образовательным процессом в современном медицинском вузе. – Красноярск: типография КрасГМУ, 2009. – 409 с.
9. *Glendinning E., Howard R.* Professional English in Use Medicine. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 – 167 pp.
10. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.

Гуркова Ирина Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ИД Новосибирского государственного педагогического университета, i.gurkova@gmail.com, Новосибирск

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обоснована необходимость использования словарей разных типов: орфографических, орфоэпических и толковых – при обучении младших школьников русскому языку, определены особенности каждого из типов словарей. Основная цель статьи состоит в определении основных методических принципов работы с данными словарями, что является условием формирования профессиональных компетенций учителей начальных классов. В ней рассматриваются как общие методические принципы, так и те, которые определяются типом словаря. При этом основное внимание уделяется орфоэпическим и толковым словарям, поскольку методических пособий по работе с ними в начальной школе, в отличие от орфографических, практически нет. В статье предлагаются виды упражнений и заданий при работе со словарями разных типов, учитывающие возрастные и психологические особенности младших школьников.

Ключевые слова: тип словаря, словник, методика работы со словарем, типы заданий и упражнений.



Gurkova Irina Vasilievna

Candidat of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Training Techniques of Elementary Education at the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, i.gurkova@gmail.com, Novosibirsk

METHODS OF WORKING WITH DICTIONARIES AS FACTOR OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.

Abstract. The article substantiates the necessity of using different types of dictionaries in the process of teaching the Russian language to junior schoolchildren, it defines the peculiarities of each type of dictionaries and the criteria for estimating their quality. The key aim of the present article is to determine the basic methodical principles of work with the main types of dictionaries, which is one of the most important prerequisites for forming professional competences of primary school teachers.

Keywords: type of dictionary, glossary, methods of work with dictionaries, types of tasks and exercises.

Сегодня работа учителя в начальной школе предъявляет большие требования к педагогической компетенции, методическим навыкам и умениям в обучении школьников родному языку. Особая роль в формировании педагогических компетенций в федеральном государственном образовательном стандарте [11] отводится воспитанию навыков самостоятельной работы, развитию интеллектуально-творческих способностей младших школьников в образовательном процессе, что невозможно без использования справочной литературы и одного из ее

главных видов – словарей, типы которых детально описаны в монографии Дубичинского В. В. «Лексикография русского языка» [6]. Обучение русскому языку в современной школе невозможно представить себе без словарей и справочников. Формирование навыков работы со словарями является, на наш взгляд, необходимым условием успешного обучения родному языку и развития интеллекта ребёнка. Именно поэтому учитель должен знать методику работы со словарями различных типов, уметь формировать у детей навыки работы со словарями,

чтобы полученные ими знания соответствовали требованиям ФГОС. В педагогике в последние годы много внимания уделяется понятию компетенции и критериям оценки компетенций [12, 16]. В современной педагогике [10, с.78] в понятии компетентности выделяют теоретическую составляющую – методическое мышление и практический аспект – методические компетенции. В данной статье большее внимание будет уделено именно практическому аспекту. Как отмечают многие ученые и методисты [1, 11], использование орфографического словаря в течение только одного года позволяет сократить количество орфографических ошибок на 30 процентов, обогатить их лексический запас 1-2 тысячами новых слов, необходимых для развития мышления и усвоения знаний. Однако не секрет, что словари, несмотря на их значимость, до сих пор не заняли должного места в обучении и развитии младших школьников. Почему многие ученики так и не приобретают навыки работы со словарями? Во-первых, потому, что сами учителя не пользуются изданными словарями, предпочитая «самодельные» словарики трудных слов и словарики в конце школьных учебников. Во-вторых, потому, что не умеют грамотно организовать работу с ними на уроках, поскольку не знают особенностей каждого из типов словарей, которые определяет методические принципы работы с ними. В-третьих, потому, что в современной методике пособий по работе со словарями очень мало, причем в них рассматривается методика работы только с одним типом словарей – орфографическим. Методических пособий по другим типам словарей – орфоэпическим и толковым – практически нет. Однако без формирования умений работы с этими типами словарей, на наш взгляд, невозможно формирование полноценных орфографических навыков. Все выше сказанное определяет актуальность проблемы создания методики работы со словарями *разных типов* в начальной школе. В данной статье будут изложены результаты многолетней работы по созданию словарей и разработке методических принципов для каждого из них.

Рассмотрим общие принципы использования словарей, а затем остановимся на особенностях работы с каждым из типов

отдельности, уделяя большее внимание орфоэпическим и толковым словарям.

Для организации эффективной работы со словарями следует придерживаться следующих методических принципов:

- постепенное формирование навыков работы со словарем;
- систематическое использование на уроках;
- учет возрастных и психологических особенностей младших школьников.

Постепенное формирование навыков работы предполагает поэтапное знакомство со словарем: его устройством, принципами расположения слов, языковыми пометами (знаками-помощниками – так их называют в начальной школе). Систематическое использование словаря – это работа с ним в течение всего обучения в начальной школе на 3-4 уроках в неделю (по 10 минут на уроке) для различных видов работы:

- коллективной и индивидуальной;
- репродуктивной и творческой;
- устной и письменной.

Для достижения результатов необходимо учитывать возрастные и психологические особенности младших школьников, их интересов, которые, как известно, являются мало дифференцированными, неустойчивыми, зависимыми от внешних факторов, поэтому получить устойчивые навыки работы со словарями можно только при использовании интересных, для учеников заданий и упражнений: К. Д. Ушинский [13, с.47–48] назвал их занимательными. При этом он разделил занимательность на «внешнюю» – занимательность формы, и «внутреннюю» – занимательность по содержанию. К занимательным по форме отнесил загадки, ребусы, кроссворды, поговорки, короткие стихи, к занимательным по содержанию – материал из детской литературы, фольклора. Использование интересного для учеников материала создаст, по мнению психологов и педагогов [6; 13; 14] мотивацию, необходимую для обучения и развития детей, делает из обучения рефлексивно-ориентированным [17, с. 27].

Начиная работу со словарем, прежде всего нужно выбрать словарь, что в настоящее время не просто. В последние десять лет издано большое количество словарей, и студенты и учителя часто затрудняются в выборе. Такой словарь должен, на наш взгляд, отвечать следующим требованиям:

его объем не должен превышать 5 тысяч слов, что определено в программе. Хотя следует заметить, что количество слов в словаре может варьироваться от 1 до 5 тысяч слов. Это зависит от типа словаря. Для орфографического оптимальным представляется объем в 1-2 тысячи слов, представляющих обязательный минимум для начальной школы. Для орфоэпического он составляет около тысячи слов, поскольку трудностей при произношении слов меньше, чем при их написании. Толковый словарь должен содержать от 3 до 5 тысяч слов, поскольку именно при работе с ним происходит обогащение словарного запаса учеников. В состав словника необходимо включать только слова, актуальные для речи детей; в словаре должны использоваться примеры, интересные детям: загадки, скороговорки, примеры из любимых детьми книг. Выбирая словарь, можно обратить внимание на первые слова в словаре. Если первым словом будет *абзац* [9, с. 2], *абажур* [8, с. 3], или *аббат* [2, с. 3], то это, конечно, словарь не для младших школьников. Ведь эти слова не входят в его активный или даже пассивный словарный запас, они не нужны ребенку, он не должен их знать.

Методика работы со словарем различных типов предполагает поэтапное знакомство с ним, хотя и имеет определенную специфику в зависимости от типа словаря. Эту специфику рассмотрим ниже, сейчас же остановимся на общих методических принципах формирования навыков работы со словарями. В работе со словарями методисты [1; 3; 11] выделяют три этапа: подготовительный, этап первичного знакомства со словарем и основной этап. Цель учителя на подготовительном этапе заключается в том, чтобы вооружить младших школьников элементарными умениями обращения со словарем и, тем самым, подготовить его к выполнению разнообразных учебных заданий по русскому языку. Главным содержанием этапа становится усвоение алфавита. Можно использовать следующие формы работы: хоровое проговаривание алфавита по настенной таблице или алфавиту в словаре. Для закрепления знаний о порядке букв алфавита можно использовать и следующие упражнения:

1) буква заблудилась. Дается фрагмент алфавита с буквой не на своем месте, например, А, Б, В, Д, Г;

- 2) буква потерялась, например. Д, Е, ... Ж, З;
- 3) соседняя буква, например, нужно записать соседние
- 4) буквы справа и слева от буквы К.

Подготовительный этап завершается знакомством с выбранным словарем.

На этапе первичного знакомства ученики под руководством учителя составляют алфавитный указатель для словаря, учащиеся знакомятся с автором, названием, предисловием. Особое внимание следует обратить на условные обозначения в начале словаря. Например, в орфоэпическом словаре: *термос* [ТЭ] – произноси твёрдо, *термометр* [Т'] – произноси мягко. Затем школьники должны познакомиться с расположением слов на первой странице словаря.

На основном этапе дети продолжают знакомиться с содержанием и структурой словаря. Основное внимание уделяется формированию навыков нахождения слова по первой букве, а затем – по второй и по третьей букве. Пока дети не достаточно хорошо знают словарь, можно использовать упражнения с заданиями, где ученик находит слово и объясняет, почему оно находится именно на этом месте. На данном этапе всегда следует называть детям страницу словаря, иначе будет потрачено много времени на поиск нужного слова.

Например, найдите в словаре на странице (номер указан) слово *бабочка*. Какое слово стоит впереди и почему? Какое слово стоит после и почему?

Когда дети учатся находить слова по второй букве, можно предложить задания, где ученики объясняют порядок слов в словаре, расставляют предложенные учителем слова в правильном алфавитном порядке по этой букве.

После того как вторая буква освоена, можно переходить в третью. Чтобы не было однообразия, следует использовать интересные для детей задания: загадки, скороговорки, короткие стихи, примеры из детских книг.

Основной этап заканчивается контрольной работой с заданиями поиска слова в словаре за определенное учителем время. Так, например, ученики 1 класса за 5 минут должны найти 2-3 слова. Если они не успевают их найти, значит, навык развит пока слабо. Контрольные задания можно проводить и в процессе работы со словарем, но не чаще одного раза в четверти или полугодии.

Рассмотрев общие принципы работы со словарями, остановимся на особенностях методики работы с каждым из типов словарей. Основными для начальной школы являются следующие типы словарей: орфографический, орфоэпический и толковый. Они, на наш взгляд, являются обязательными для обучения младших школьников родному языку. При этом, отбирая слова для работы, учитель должен учитывать возраст учеников, уровень их знаний по русскому языку и темы, которые изучаются в данном классе. Так, например, вряд ли нужно объяснять ученику 1 класса смысл слов *динозавр*, *баобаб*, *дрессировщик* и предлагать запомнить их написание. И наоборот, не следует ученикам, например, 4 класса, предлагать для толкования такие слова, как *лиса*, *береза*, *врач*: они будут для учеников слишком легкими. Задачи изучения словаря и методические принципы работы с ним определяются его типом. Так, главная задача при использовании орфографического словаря – научить детей писать грамотно, уметь находить орфограмму в слове, проверять трудные слова по словарю, поэтому основные виды упражнений должны содержать задания по орфографии: найди слово в словаре и назови орфограмму, впиши пропущенную букву и проверь по словарю, найди проверочное слово и впиши букву. При этом учитель должен четко представлять себе, слова с какими орфограммами включаются в орфографические словари для младших школьников и уметь распределять их по классам. Перечислим основные типы орфограмм:

- непроверяемые безударные гласные (например, корова);
- проверяемые безударные гласные с трудной проверкой (например, золото – позолота);
- гласные после шипящих (например, шорох, жираф);
- ь и ы разделительный знак;
- удвоенные, парные и непроизносимые согласные.

Организовать работу со словарем следует, учитывая интересы детей. Например, можно использовать загадки, отгадку у которой надо найти на определенной странице словаря, скороговорку или поговорку, в которой нужно дописать последнее слово и проверить по словарю или любой занима-

тельный материал. Например: найди отгадку на странице словаря [4, с. 27] в загадке: «Целый день она ползёт, листья целый день грызёт»; затем следует поставить ударение и подчеркнуть в слове *гусеница* гласные, которые нужно запомнить.

Задания есть на каждой странице словаря [4], а учитель выбирает их, учитывая изучаемые в данном классе орфограммы.

Другим словарем, обязательным для формирования грамотной речи у учеников начальных классов, является орфоэпический. В орфоэпический словарь включены слова, которые представляют трудности для произношения. Это слова, где часто встречаются ошибки в ударении (например, *свекла*, *звонит*, *украинский*), произношении твердых или мягких согласных перед буквой *е* (например, *фанера*, *шинель*, *компьютер*), слова, произношение и написание которых различается (например, *скучно*, *конечно*, *яичница*).

Основная задача использования орфоэпического словаря – научить детей говорить правильно, научить видеть речевые ошибки и уметь исправлять их, используя словарь, поэтому задания по словарю должны содержать орфоэпические задачи: найти слово с трудным ударением, прочитайте и запомните, найти слова, произношение и написание которых различается, найти слово и поставить его в определенную грамматическую форму. Например, найди слово, которое образовано от слов *золотое яблоко* в итальянском языке [4, с. 93], поставь его в родительный падеж множественного числа и запомни.

Работая с орфоэпическим словарем, учителю при выставлении отметки необходимо отмечать, правильно ли говорит ученик, видит ли он речевые ошибки свои и своих одноклассников, умеет ли он исправлять их, пользуясь словарем.

Главная задача работы с толковым словарем состоит в обогащении словарного запаса младших школьников. Как известно, словарный запас детей 6-7 лет не велик, большинство слов они знают только в одном, прямом значении. В их речи преобладают слова с предметным значением, слов с абстрактным значением (например, *радость*, *грусть*, *дружба*) гораздо меньше. При работе с толковым словарем должны соблюдаться общие методические принципы словарной работы,

сформулированные М.Р.Львовым: обогащение словаря новыми словами, уточнение словаря, то есть включение слова в контекст, усвоение многозначности, активизация словаря, то есть перенесение слов из пассивного запаса в активный и устранение нелитературных слов [11, с. 302]. Все эти принципы, кроме последнего, применимы к работы со словарями. Последний в большей мере относится к работе с орфоэпическими словарями.

Задания при работе с толковым словарем должны быть направлены на объяснение смысла, значения слова. Важной задачей при работе с толковым словарем является и формирование умения толковать значение слова, что, на наш взгляд, необходимо ученику не только на уроках русского языка, но и уроках математики, окружающего мира, литературного чтения. Большинство толкований строится по принципу объяснения смысла через родовое слово и видовые признаки, поэтому задания должны включать поиск родового, или главного, обобщающего слова, нахождение видовых, или второстепенных, признаков. Затем от их поиска можно переходить в самостоятельной работе по толкованию слов: назови сам главное слово, назови второстепенные признаки, назови синоним, если это возможно, составь предложение со словом. Например, родовым для слов *тигр, лев, лиса* являются слова *зверь, хищник, животное*, а видовыми признаками – цвет шкуры, размеры, особые примеры (например, хвост у лисы, грива у льва). Толкование через синоним возможно не для всех слов. Это определяется их смыслом: у большинства предметных существительных их просто нет, но для прилагательных и глаголов этот способ толкования является вполне приемлемым, поскольку он прост и понятен для младших школьников. Например, доктор – врач, бегемот – гиппопотам, храбрый – отважный, огромный – гигантский, бежать – мчаться, торопиться – спешить. Для работы над значением слова с толковым словарем можно использовать следующие виды заданий:

1) прочитай толкование слова, подчеркни главное слово и второстепенные слова;

2) впиши в толкование главное (или второстепенные) слово, проверь по словарю;

3) объясни слово через синоним, проверь по словарю, например, *доктор* [5, с. 41], за-

мок [5, с. 51], любое слово, у которого есть синоним.

Кроме основного для каждого словаря задания по языку, любой словарь можно использовать и для закрепления полученных знаний по пройденным темам и разделам или разделу, изучаемому в данное время на уроках русского языка. Например, когда в 1 классе изучают гласные и согласные звуки, можно, найдя слово в словаре (например, слово *лес*), назвать в нем все звуки, во втором классе, изучая правописание безударных гласных, находить слово в словаре и его проверку, например, *сова– совушка, зима– зимушка*. Изучая части слова в 3 классе, в словаре можно искать однокоренные слова и выделять корень, находить слово и делать его полный морфемный разбор, а в 4 классе при изучении типов склонения или спряжения глагола – определять их у слов с какой-либо страницы словаря. Таким образом, словарь любого типа можно использовать очень широко и для разных разделов изучения родного языка – от фонетики до грамматики.

Для закрепления знаний по фонетике можно использовать следующие виды упражнений:

1) найди слово, поставь ударение, выдели ударный слог;

2) найди слово по слоговой схеме (схему учитель пишет на доске);

3) найди слово по звукам, например, в слове 1 гласный и 2 согласных звука.

Для формирования устойчивых навыков орфографии со словарем можно использовать упражнения с различными заданиями по проверке гласных, согласных, запоминанию слов с непроверяемыми написаниями, нахождению проверочных слов. Для формирования устойчивых навыков грамотного письма словарь необходимо использовать не только для коллективной работы в классе, но и для написания проверочных диктантов, изложений и сочинений.

Работа по лексике со словарем направлена на обогащение лексического запаса детей, его расширение, уточнение, знакомство с многозначными словами. Задания по лексике – это нахождение слова по его описанию (лексическому значению), подбор синонима, антонима, составлению словосочетания со словом в разных значениях.

Задания по грамматике помогут закре-

пить знания о составе слова и его грамматических категориях. Наибольшую трудность для детей в грамматике представляет собой состав слова и его грамматические признаки. Для формирования устойчивых навыков разбора слова по составу можно использовать следующие виды упражнения с нахождением однокоренных слов, разбору слов по составу и определению их грамматических признаков по темам, изучаемым в данном классе.

Таким образом, знание методики работы со словарями на уроках русского языка является фактором формирования профессиональных компетенций учителя начальных классов, позволяющим выполнить все требования ФГОС и подготовить ученика к дальнейшему обучению.

Библиографический список

1. *Бондаренко А. А., Гуркова И. В.* Ваш друг – «Орфографический словарь»: методические рекомендации. – Новосибирск: НГПУ, 1993. – 38 с.
2. *Васькова М. Ю.* Толковый словарь. – М.: ЭКСМО, 2010. – 272 с.
3. *Грушников П. А.* Система работы с орфографическим словарем на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1985. – 49 с.
4. *Гуркова И. В.* Пишу и говорю правильно: орфографический словарь для детей. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 143 с.
5. *Гуркова И. В.* Толково-этимологический словарь. – С-Пб.: Виктория-плюс, 2013. – 191 с.
6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения: монография – М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.
7. *Дубичинский В. В.* Лексикография русского языка. – М.: Наука, 2008. – 432 с.
8. *Елина У. Г., Полищук Г. Г.* Учусь правильно произносить слова: орфоэпический словарь. – М.: Дрофа, 2002. – 142 с.
9. *Неусытова Н. М., Стригина О. М.* Учусь понимать слова: толковый словарь. – М.: Дрофа, 2002. – 303 с.
10. *Нечепуренко Г. Я.* Компетентностный подход в подготовке учителя географии в условиях двухуровневого обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2013 – № 3. – С.77– 80.
11. *Рамзаева Т. Г., Львов М. Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 415 с.
12. *Ряписов Н. А.* Механизм оценки компетенций в системе управления образованием: монография – Новосибирск. НГПУ, 2007 – 128 с.
13. *Ушинский К. Д.* Собр.соч. т.6 – М.: Лениздат, 1959 – 256 с.
14. *Чернова М. Н.* Мотивация как фактор когнитивного развития школьников – Абакан, Хакас. Ун-т, 2001 – 386 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 31 с.
16. *Alderson J. Ch., Chptan C.* Language Test Constraction and Education. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 310 p.
17. *Lipman M.* Thinking in Education. The reflective model of educational practice. – Cembridge, 1991. – 27 p.

Гусейнова Елена Лазаревна

Старший преподаватель кафедры Механики и технологии машиностроения филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, guseinova@hotmail.ru, Октябрьский

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье представлена актуальность проблемы формирования компетенций у студентов высших учебных заведений. Профессиональные компетенции рекомендуется формировать в самостоятельной работе на примере технических вузов. Автором рассматривается сущность понятий «компетентность», «компетенции», «компетентностный подход». В статье описываются подходы, на основе которых проводилось исследование: личностный и деятельностный. Оценка эффективности формирования компетенций рассматривается с учетом мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-действенного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, самостоятельная работа студентов, компетенции, мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-действенный и рефлексивно-оценочный.

Guseynova Elena Lazarevna

Senior Lecturer of the Chair of Mechanics and Mechanical Engineering Technology of the Subsidiary of Ufa State Petroleum Technological University in Oktyabrsk city, guseinova@hotmail.ru, Oktyabrsky

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract. The article presents the problem of formation of competences of students of higher educational institutions. Professional competence is recommended to form independent work on the example of technical universities. The author describes the essence of the concepts of «competence», «competency building approach». This article describes the approaches, based on which the study was conducted: personal and activity. Evaluation of the effectiveness of competences is considered taking into account motivational-value, cognitive, operationally -efficient and reflective-evaluative components.

Keywords: competency building approach, students' independent work, competency, motivational-value, cognitive, operationally -efficient, reflexive-evaluative.

На современном этапе развития общество претерпевает значительные изменения, которые оказывают влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Подобные перемены затронули и образование, поскольку оно является социальным институтом и отражает состояние общества. Сегодня востребованы специалисты, которые обладают широким спектром социально-профессиональных действий, универсальными способностями, готовые к индивидуальной инновационной деятельности.

В свете модернизации образования в России в 2010 введены новые федеральные государственные стандарты. ФГОС третьего

поколения выдвигает принципиально новое требование к результатам усвоения учебных программ, важным является не просто получение учащимися знаний, а развитие у них в ходе учебного процесса определенных навыков и умений, называемых компетенциями. Основой ФГОСа третьего поколения является компетентностный подход.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобра-

зовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества [4].

Государственные стандарты отражают современные научные достижения. Сегодня основным направлением в развитии образовательной системы является максимальная индивидуализация обучения, разработка индивидуальных образовательных траекторий, которые учитывают личностные и когнитивные особенности обучающихся, учет их жизненных целей и смыслов. Одной из основных задач высшего образования является развитие творческих способностей студентов. Данный подход можно реализовать на основе формирования у студентов механизмов самообучения и самовоспитания. Исходя из этого, все обучение в высшем учебном заведении необходимо ориентировать на системную организацию специальной самостоятельной работы студентов.

По мнению многих ученых самостоятельная работа очень много дает студентам, она формирует у них на каждом этапе движения необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач. Данный вид работ вырабатывает у студентов психологическую установку на систематическое увеличение собственных знаний и умений. А так же является одним из важнейших условий самоорганизации студента в овладении методов профессиональной деятельности. Современному динамично развивающемуся обществу требуются образованные, конкурентоспособные специалисты, способные самостоятельно осваивать и внедрять новые информационные технологии. Такая форма обучения, как самостоятельная работа, может обеспечить необходимый опыт самообразования, а так же способствует формированию у студентов компетенций.

Дефиниций «компетентность» и соответствующая этому идея, появились в семидесятых годах прошлого столетия. Они широко использовались в США и в ряде стран Европы в связи с возникшей тогда проблемой индивидуализации обучения [11].

В настоящее время проведено достаточное большое количество исследований в данной области, но до сих пор не выработано однозначного определения понятия «компетентности», существует проблема определений компетенций.

В 2001 году в России был разработан документ, в котором были даны основные положения компетентностного подхода в образовании, и дано понятие компетентности. «Понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [8]. И. А. Зимняя отмечает, что такое широкое определение понятия компетенции делает весьма затруднительным ее измерение и оценку как результат обучения [5].

В контексте нашего исследования предлагается следующее определение понятия «компетентность». Компетентность относится к определенному виду деятельности и представляет совокупность знаний из этой области, а так же определенные навыки, позволяющие использовать знания в определенных конкретных условиях и для решения конкретных задач.

Компетентность формируется в случае применения компетенций.

В разработанных стандартах образовательных программ «компетенция» определяется, как способность выполнять определенные действия на высоком уровне, способность выполнять трудовые функции, а так же соответствие специалиста требованиям, предъявляемым к определенной должности.

Профессиональная компетентность выступает в виде интегративной личностной характеристики [1].

А. А. Вербицкий отмечает, что профессиональные компетентности характеризуют предметно-социальный план профессиональной деятельности [2].

Понятие «профессиональная компетенция» довольно широко интерпретируется. Данное понятие может быть представлено, как возможность обучающимся овладевать новыми знаниями, навыками, умениями, способностями; возможность эффективного использования способностей в ходе профессиональной деятельности; а так же интеграция в области знаний, умений и навыков.

Студент технического вуза в ходе обуче-

ния должен быть подготовлен к активным действиям в непредвиденных ситуациях. Дипломированный специалист должен иметь навыки по поиску и использованию новых научных данных, использованию всех современных источников информации, а так же он должен уметь видеть, понимать и решать профессиональные задачи. Нынешние студенты на своем профессиональном поприще будут трудиться в совершенно новых условиях, с применением технологий, которые пока не существуют, но могут появиться в будущем производстве. Поэтому от современных вузов требуется целенаправленная работа по формированию культуры исследовательской деятельности.

Учитывая тенденции развития современного образования, и принимая во внимание характеристики, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения определяем основные подходы в подготовке специалистов. Исследование проводилось на основе компетентного, личностного и деятельностного подходов.

Психолого-педагогические исследования последних десятилетий показали, что перво-степенное значение в воспитании имеет учет личностных характеристик и возможностей воспитанников [7]. Личностный подход в профессиональном образовании проявляется в том, что направляет его на формирование личностного потенциала специалиста.

Личностный подход создает условия для становления студента как активного субъекта, который способен в учебном процессе и в будущей профессиональной деятельности реализовать свой способ жизнедеятельности и свою личную сущность.

С личностным подходом тесно связан деятельностный подход, поскольку деятельность является основой, средством и фактором развития личности. Исследуемый объект в рамках деятельностного подхода рассматривается в рамках системы деятельности, ее генезиса, эволюции и развития. Деятельность является ведущей категорией деятельностного подхода. Эффективность учебного процесса зависит от вовлечения студентов в активную учебную деятельность, поскольку личность развивается и проявляется в деятельности. Организуя деятельность студентов, преподаватель осуществляет развитие у студентов социального и профессиональ-

ного опыта, развитие функций и способностей. Но эффективность деятельности находится в зависимости от степени самостоятельной творческой активности студентов.

Представление самостоятельной работы в виде деятельности предполагает наличие у обучающихся умений осуществлять мотивацию своей деятельности, планирование, определение целей и содержания, выбор учебных действий, самоконтроля и самооценки.

Внеаудиторная самостоятельная работа у студентов технических вузов становится особенно актуальной для освоения ими исследовательских компетенций или умений. Данные компетенции, сформированные в процессе самостоятельной работы, дают возможность перехода от пассивного усвоения знаний к активному продуктивному уровню, который развивает познавательную и интеллектуальную активность, творческое и гибкое мышление, изобретательность, интуицию.

Для получения максимальных результатов от проведения самостоятельной работы необходимо тщательно и продуманно провести выбор соответствующих методов, средств и организационных форм обучения, при этом как можно полнее используя особенности предмета. Необходимо помочь студенту организовать свою деятельность с учетом рационального планирования, а так же обеспечить формированием общих умений и навыков проводить самостоятельную работу.

Максимальная эффективность самостоятельной работы может быть достигнута в случае ее планомерного и систематического проведения, когда она является одним из составных органических элементов учебного процесса, выполняется без непосредственного участия учителя по его заданию и в специально отведенное для этого время [3]. Повышению эффективности самостоятельной работы способствует наличие в учебном процессе наряду с внешней внутренней обратной связи, которая представляет информацию, получаемую обучающимся о ходе и результате проделанной работы. Внутренняя обратная связь создается посредством самоконтроля, поскольку овладение любого навыка требует от обучающего наличия самоконтроля.

Организация самостоятельной работы должна включать наличие конкретной цели,

знания студентом порядка и приемов выполнения работы, соответствия самостоятельной работы учебным возможностям студентов, возрастания степени сложности при переходе от одного уровня самостоятельности на другой, обеспечения сочетания разнообразных видов самостоятельных работ.

Целью исследования являлось формирование у студентов технического вуза компетенций в ходе проведения самостоятельной работы. Компетенции довольно редко представляют видимые аспекты личности, как правило, они связаны с личностными особенностями индивида, которые способствуют достижению результата. Поэтому оценка компетенций является довольно трудной задачей. В контексте исследования эффективность формирования компетенций рассматривалась с учетом мотивационно – ценностного, когнитивного, операционно – действенного и рефлексивно – оценочного компонентов.

Основой мотивационно-ценностного компонента является система мотивационно-ценностных отношений студента к самому себе, своей деятельности. Он характеризует потребность студента к исследовательской деятельности, познавательной активности, потребности в проявлении самостоятельности в процессе познания, принятия решения и их оценки.

Когнитивный компонент представляет систему знаний, способствующую обеспечению формирования у студентов научной картины мира. Данный компонент формирует у студентов методологические умения, позволяющие самому студенту организовывать самостоятельную познавательную деятельность.

Действенно-операционный проявляется в тех качествах, которые необходимы для осознания цели самостоятельной деятельности, умения их разъяснить, способность к творчеству. Более узко данный компонент выражается в видении проблемы, постановке вопросов, выдвижении гипотезы, умении структурировать материал и т.д.

Рефлексивно – оценочный компонент представляет осмысленное отношение студентов к результатам обучения, способность оценивать результаты, ошибки собственной деятельности, и деятельности других студентов, способность к саморегуляции.

Огромное значение для определения эффективности развития профессиональных компетенций у студентов имеет выявление критериев сформированности тех или иных компонентов. Для мотивационно-ценностного компонента критерием сформированности является уровень интереса к выработанной профессии. Устойчивое мотивационно – ценностное отношение к учебе вырабатывается посредством балльно-рейтинговой системы. Поскольку когнитивный компонент представляет совокупность предметных и надпредметных профессиональных знаний, умений, критерием его сформированности является уровень полученных знаний. Критерием операционно-действенного компонента является уровень самостоятельной познавательной деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется степенью адекватной оценки результатов сформированности компетенций. Проводить оценку сформированности компетенций рекомендуется по уровням. Уровень представляет степень полноты освоения всех элементов компетенции [9]. Все критерии имеют показатели сформированности: низкий, средний и высокий.

Эффективность формирования компетенций зависит от реализации следующих организационно-педагогических условий: проведение мониторинга достижений студентов, способствующего установлению обратной связи и позволяющего своевременно отслеживать и корректировать образовательный процесс на основе личностного подхода, обеспечивая индивидуальный темп усвоения содержания образования; цели, содержание, формы и методы самостоятельной работы проектируются с учетом особенностей учебного процесса технического вуза; обеспечивается дифференциация различных по сложности заданий в соответствии с индивидуальными возможностями студентов.

Измерение осуществлялось в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша [6; 10].

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательной практике вуза // Педагогический журнал Башкортостана. – 2005. – №1. – С. 15–23.

2. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32–37.
3. *Жарова Л. В.* Учить самостоятельности: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. – №5. – С. 34–42.
6. *Маслак А. А.* Теория и практика измерения латентных переменных (в образовании и других социальных системах) / А. А. Маслак – Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing GmbH&Co, 2011.
7. *Подласый И. П.* Педагогика: учебник. 2-е изд. доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 574 с.
8. Стратегия модернизации общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: 2001. [Электронный ресурс] URL gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf (дата обращения 16.05.2014).
9. *Шкерина Л. В., Шишкина М. Б., Багачук А. В.* Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №7. – С. 103–109.
10. *Andrich, D.* RUMM2020: Rasch Unidimensional Measurement Models software and manual / D. Andrich, B. Sheridan, G. Luo. Perth, Australia, RUMM Laboratory, 2005.
11. *White R. W.* Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. – 1959. – № 66.

Пахомова Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Кузбасского регионального института развития профессионального образования, pakhomova-ea@ako.ru, Кемерово

Пальянов Михаил Павлович

Доктор педагогических наук, профессор Юргинского технологического института Томского политехнического университета, annarost707@yandex.ru, Томск

Лысенко Виктор Геннадьевич

Директор Сибирского политехнического техникума, guosport@yandex.ru, Кемерово

Сергиенко Юрий Павлович

Кандидат педагогических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе Благовещенского государственного педагогического университета, rektorat@bgpu.ru, Благовещенск

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЗАНЯТОСТЬ МОЛОДЕЖИ*

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты профессионального образования и занятости молодежи в России и за рубежом, раскрываются формы и методы непрерывного профессионального образования, определяются основы для дальнейшего трудоустройства молодежи, вопросы устойчивого повышения профессиональной занятости молодежи с ориентацией на постоянный карьерный рост, формирования позитивного отношения студентов к труду как социально значимой составляющей образа жизни. Ставится проблема модернизации профессионального образования молодежи в связи с ее последующей занятостью на инновационном производстве.

Ключевые слова: профессиональное образование, модернизация, занятость молодежи, рынок труда, взаимодействие учреждений профессионального образования и социальных партнеров.

Pakhomova Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Kuzbass Regional Institute of Development of Vocational Education, Kemerovo

Palyanov Mikhail Pavlovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Urga Technological Institute branch of Tomsk Polytechnic University, annarost707@yandex.ru, Tomsk.

Lysenko Viktor Gennadyevich

The Head of Siberian Polytechnic College, guosport@yandex.ru, Kemerovo.

Sergienko Yuri Pavlovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector on Educational and Methodological work of Blagoveshchensk State Pedagogical University, rektorat@bgpu.ru, Blagoveshchensk.

CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION AND YOUTH EMPLOYMENT**

* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект «Комплексное изучение теории и практики непрерывного технического образования: региональный аспект» №14-16-70003)

** This article was prepared with the support of the Russian Humanitarian Scientific Fund (project «Complex study of the theory and practice of continuous technical education: a regional aspect» № 14-16-70003).

Abstract. The paper deals with various aspects of professional education and employment of the youth in Russia and abroad. Forms and methods of continuous professional training, the basis for further employment of the youth are considered. Issues of steady increase of professional employment of the youth with the orientation for subsequent stable career grows, the formation of positive attitude of students to labour as a socially important component of the way of life are examined. The problem of professional education modernization of the youth due to subsequent employment in the innovative production is studied.

Keywords: professional education, modernization, youth employment, labour market, interaction of professional education institutions with social partners.

Создание инновационных моделей подготовки высококвалифицированных кадров, ориентированных на развитие наукоемких производств, организация постоянного сетевого взаимодействия образовательных учреждений с работодателями, активное участие в международном сотрудничестве являются приоритетными задачами развития профессионального образования XXI в.

Всемирный конгресс, проходивший в Гонконге 27 февраля – 2 марта 2014 г., определил, что проблема образования и занятости молодежи является глобальной проблемой XXI века. Необходимо объединить усилия ученых, администраторов, практиков в поиске эффективных моделей и технологий по снижению международной безработицы. На конгрессе присутствовали 250 человек из 15 стран: из России – 15 человек, в том числе из Сибири 9 человек. Рекомендовано подготовить проект для утверждения его в Министерстве образования и науки РФ и ЮНЕСКО.

Основанием для обеспечения решения данной проблемы служит довольно длинный ряд противоречий, существующих в российской системе образования. В частности, требования современного инновационного производства выше уровня подготовки молодого поколения. В результате получаемые знания отстают от уровня развития технологий. Квалификация, полученная выпускниками, зачастую не соответствует требованиям производства. Профессиональная ориентация молодежи строится не на знании содержания профессии и трудовых операций, а на внешних атрибутах.

Данная проблема также усиливается переходом к постиндустриальному типу экономики, связанному с развитием новых технологий, изменением структуры занятости населения, глобализацией хозяйственных связей и ростом конкуренции. В этих

условиях возрастают требования к деловым и личностным характеристикам выпускников, качеству их профессиональной подготовки, уровню квалификации, умениям и навыкам.

По отношению к молодежи сказанное означает, что проблема профессионального образования и занятости этой группы населения является весьма актуальной и выступает как важнейшая теоретическая и практическая проблема XXI века, которая требует разработки теоретических и практических концепций, моделей, подходов к его модернизации с ориентацией на обеспечение занятости молодежи на изменяющемся рынке труда [3].

Требуется разработка современной теории профессионального образования, адекватной мировой практике и соответствующей ей модели образования, что связано с исследованием вопросов эффективности использования рабочей силы, движения рабочих мест, развития человеческих ресурсов и выработкой системы нормативно-правовых мер по привлечению работодателей к решению проблемы качества подготовки выпускников [1].

Президиум РАО и Министерство образования и науки РФ включили тему «Профессиональное образование и занятость молодежи в России и за рубежом» в план важнейших научно исследовательских работ на 2013-2020 годы. В настоящее время в Сибирском регионе создан творческий исследовательский коллектив ученых и специалистов и создаются совместные опытно-экспериментальные площадки ГОУ «КРИПО» и ФГНУ «ИТИП» РАО на базе школ, техникумов и колледжей. Научными консультантами темы являются академики РАО Е.В. Ткаченко, И.П. Смирнов, главными институтами, осуществляющими исследование – Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, Институт теории и истории педаго-

гики РАО. Более 15 учреждений образования участвуют в этом проекте (Кемеровская, Новосибирская, Томская, Амурская области).

К основным планируемым результатам проекта относятся:

- повышение качества профессиональной подготовки студентов с ориентацией на инновационные технологии в социальной, экономической и технологической сферах;

- международная сертификация образовательных программ и учреждений образования;

- устойчивое повышение профессиональной занятости молодежи с ориентацией на постоянный карьерный рост;

- формирование позитивного отношения студентов к труду как социально значимой составляющей инновационного стиля жизни;

- совместные с зарубежными исследователями разработки программ повышения профессиональной квалификации работников системы профессионального образования на основе координационно-организационного механизма опережающей подготовки специалистов для инновационной экономики России.

Одним из результатов реализации данного проекта явилось решение Редакционного совета журнала «Педагогика» о публикации совместно с КРИПО и КемГУ инновационного опыта деятельности техникумов, колледжей по данной проблеме. К таким инновационным колледжам можно отнести Юргинский технологический колледж, Профессиональный колледж г. Новокузнецка, Беловский политехнический колледж, Центр дополнительного образования «Орион» г. Новокузнецка и ряд других колледжей и техникумов [6].

Для организации опытно-экспериментальной работы по проблеме «Профессиональное образование и занятость молодежи в России и за рубежом» необходимо: проведение системы организационных и научно-методических мероприятий по ознакомлению с концептуальными идеями эксперимента и возможностями их реализации в образовательной среде (совещания, семинары, научно-практические конференции и т. п.); организация курсов повышения квалификации, обучение педагогов по основным направлениям модернизации профессионального образования и занятости молодежи;

система мероприятий по рассмотрению и корректировке промежуточных результатов эксперимента; обеспечение непрерывного функционирования системы отслеживания результатов опытно-экспериментальной деятельности.

В настоящее время создано 16 экспериментальных площадок на базе техникумов и колледжей Сибири и Амурской области, 12 экспериментальных площадок на базе общеобразовательных школ.

Тенденции российского масштаба в системе профессионального образования характерны и для региональных систем образования. В Сибири на сегодняшний день работает более 300 учреждений начального и среднего профессионального образования. После окончания обучения на работу по специальности устраиваются 50–60% выпускников. Следует отметить, что только 30–35% выпускников высшей школы устраиваются на работы по полученной специальности, а 50–60% не могут найти работу. Это означает, что проблема образования и занятости молодежи является одной из актуальных социальных и профессиональных проблем. Существующий рынок образовательных услуг и рынок труда не являются взаимосвязанными. Получаемое молодежью профессиональное образование в значительной степени не соответствует потребностям рынка труда [5; 6].

Результаты трудоустройства обозначают слабую связь с работодателями в ряде учреждений профессионального образования или низкое качество подготовки выпускников из-за устаревшей учебно-материальной базы. Также можно отметить как одну из проблем слабое представление выпускников школ о мире профессий и о своей будущей профессиональной деятельности, низкий уровень мотивации к профессиональному обучению в целом. Ежегодно из более 300 тыс. человек, обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях Сибири, выбывает около 30–40 тыс. человек [10].

Особенности занятости данной категории населения, ее мотивации, ожиданий в трудовой сфере, дисбаланс профессионально-квалификационной структуры предложения и спроса на рынке труда, аспекты правового характера, связанные как с недоработками,

так и с неисполнением ряда законодательных нормативов, стимулируют необходимость исследования и систематизации ряда важнейших характеристик молодежного рынка труда [8].

В настоящее время практически весь мир переживает кризис занятости молодежи и испытывает необходимость решения соответствующих проблем в образовании. Безработица среди молодежи является одной из сложнейших глобальных проблем человечества. Во многих странах отмечается рост молодежной безработицы (Португалия, Франция, Чехия, Испания) [3].

Вместе с тем, в США и Германии, в отличие от многих развитых и развивающихся стран, по оценкам российских и зарубежных экспертов, отмечаются достаточно высокие показатели занятости молодежи. В целях решения проблемы молодежной безработицы в начале XXI века в США была проведена общегосударственная реформа системы подготовки и переподготовки рабочей силы и специалистов, построена новая система дополнительного образования, сформированная на коммерческих основаниях, особую роль стали придавать модернизации профессионального образования силами специалистов различных профессий [11]. В Германии создана широкая сеть непрерывного обучения и повышения квалификации для работников предприятий и фирм. В процессе обучения стали применяться методы стимулирования, развития самооценки обучаемого и его стремления к достижению поставленной цели.

С целью стимулирования развития начальной и средней профессиональной подготовки зарубежные государства активизируют деятельность предприятий по организации посредством прямого финансирования систем обучения внутри предприятий. При этом государство постоянно отслеживает соответствие обучения на таких предприятиях требованиям, предъявляемым к современным профессиям. В целях обеспечения занятости молодежи государства стимулируют кооперацию предприятий и фирм с образовательными учреждениями, с помощью которой происходит объединение теоретической подготовки обучающихся с содержанием их трудовой деятельности, соединение подготовки с производством. В настоящее

время на предприятиях Германии создано 600 тыс. рабочих мест для учащихся [8].

В процессе исследования проблемы определяются базовые направления, способствующие снижению молодежной безработицы: функционирование сферы образования в качестве ключевого элемента в развитии партнерских отношений между всеми участниками рынка труда; формирование необходимых знаний, умений, компетенций, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие, трудоустройство и карьерное продвижение молодых специалистов.

Повышение конкурентоспособности молодежи в России и за рубежом неизбежно связано с формированием эффективного межотраслевого взаимодействия субъектов образования и рынка труда. Достижение этих целей опирается прежде всего на научное построение образовательно-отраслевых кластерных схем, которые являются формами межфирменной межведомственной локально-пространственной кооперации образовательных учреждений и предприятий. При этом кластеры позволяют преодолеть структурные ограничения, а также сложившуюся моноотраслевую структуру подготовки кадров. В рамках реализации программы по созданию образовательно-отраслевых кластеров в Сибири и разработке механизма устойчивого обеспечения подготовки конкурентоспособной молодежи в соответствии с требованиями рынка труда в ряде городов Сибири (Новосибирск, Томск, Кемерово, Иркутск, Новокузнецк, Юрга) создаются образовательно-отраслевые кластеры, в которых на основе договоров о сотрудничестве объединяются учреждения общего и профессионального образования, центры занятости населения, работодатели [4].

Перспективным направлением в рамках международного сотрудничества является создание на базе ряда техникумов и колледжей Сибири Многофункциональных Центров прикладных квалификаций (МЦПК), которое опирается на концентрацию образовательных ресурсов с обеспечением их коллективного использования. Многофункциональные центры создаются на базе отраслевых ресурсных центрах, в том числе строительной, горнодобывающей, сервиса, сельскохозяйственной, машиностроительной отраслях экономики.

В рамках реализации данной программы с целью обеспечения возможностей приобретения профессии, развития умений построения своей карьеры, получения дополнительного профессионального образования на базе учреждений профессионального образования создаются центры содействия трудоустройству выпускников, основными задачами которых являются: содействие трудоустройству выпускников, молодых специалистов; индивидуальное консультирование студентов и выпускников по вопросам профессиональной ориентации и трудоустройства; формирование банка вакансий для выпускников вузов; сотрудничество с работодателями в целях трудоустройства студентов и молодых специалистов, организации производственных и преддипломных практик, в том числе развитие программ практик и стажировок студентов на инновационных предприятиях региона; персональное распределение выпускников на предприятиях; мониторинг трудоустройства выпускников; формирование банка резюме молодых специалистов для их предоставления потенциальным работодателям; проведение совместных совещаний, семинаров, круглых столов, дискуссионных площадок вузов, органов службы занятости и работодателей по вопросам профессиональной ориентации, социальной адаптации и трудоустройству молодежи.

В процессе производственной практики у студентов учреждений профессионального образования происходит формирование навыков и умений адаптации на рынке труда. Сеть образовательных учреждений профессионального образования Кемеровской области адаптируется к приоритетным направлениям социально-экономического развития области, удовлетворяет кадровые потребности области и осуществляет опережающую подготовку высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к новым условиям труда, обладающих новаторским потенциалом, умением работать в коллективе.

Анализ результатов социологических исследований, опросов работодателей позволил сформировать и обосновать перечень и компонентный состав ключевых компетенций личности, включающий в себя информационную, социально-коммуникативную,

предпринимательскую компетенции (способность к самозанятости), компетенцию в решении проблем, способность к эффективному поведению на рынке труда, профессиональному росту и непрерывному самообразованию [2].

Основные ключевые компетенции (информационная, социально-коммуникативная компетенция и компетенция в решении проблем) могут быть сформированы средствами релевантных педагогических технологий в рамках учебных дисциплин, определяемых государственными образовательными стандартами. Для развития других ключевых компетенций (способность к эффективному поведению на рынке труда, к профессиональному росту и непрерывному самообразованию и предпринимательская компетенция), кроме использования соответствующих педагогических технологий, необходимо введение дополнительных практико-ориентированных спецкурсов, взаимодействие с работодателями.

Практика организации совместных с социальными партнерами мероприятий (специализированные ярмарки вакансий рабочих и учебных мест; организация временных рабочих мест для молодых людей, впервые ищущих работу; производственная практика для будущих молодых специалистов; тематические семинары для работодателей и др.) способствует осознанному выбору профессиональной карьеры и, как следствие, повышению конкурентоспособности молодых людей на рынке труда.

Считаем, что накопленный опыт и намеченные перспективы сотрудничества ученых и специалистов различных регионов России с зарубежными партнерами придадут дополнительный импульс развитию системы профессионального образования и будут способствовать ее дальнейшей интеграции в мировое образовательное пространство. Занятость молодежи, ее профессиональная адаптация и подготовка к профессиональной деятельности являются важными задачами, решение которых позволит обеспечить реализацию прав молодых людей на труд, свободу выбора рода деятельности и эффективное использование их потенциала в развитии экономики региона.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. – [Электронный ресурс] <http://zakonbase.ru/content/base/272788/>(дата обращения: 05.09.2014).
2. Демченко А. Р., Руднева Е. Л., Пальянов М. П., Касаткина Н. Э. Профильное обучение за рубежом: монография. – Изд-во СТТ. – Томск. – 2013. – 255 с.
3. Иванова С. В., Пахомова Е. А., Пальянов М. П., Руднева Е. Л. Профессиональное образование и занятость молодежи – глобальная проблема XXI века // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 43–52.
4. Ефременков А. Б., Пахомова Е. А., Бибик В. Л., Калинин Ю. В. Формирование производственных компетенций в процессе практико-ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 127–133.
5. Пальянов М. П., Новикова Т. Г., Абатурова В. В. Особенности модернизации профессионального образования в России и за рубежом (сравнительный анализ) // Профильная школа – 2013. – № 2. – С. 23–32.
6. Пальянов М. П., Пахомова Е. А., Демченко А. Р., Балахнина С. В. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе непрерывного образования Германии // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. – С. 192–198.
7. Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Рынок труда и профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 3. – С. 10–16.
8. Смирнов И. П. Теория профессионального образования. – М.: НИИРПО, 2006. – 241 с.
9. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В., Пальянов М. П., Руднева Е. Л. Теория и практика модернизации профессионального образования России США. Коллективная монография. – Изд-во СТТ. – Новосибирск. – 2012. – 293 с.
10. Солодков С. С., Демченко А. Р., Пальянов М. П. Профорентация в системе непрерывного образования // Профильная школа. – 2013. – № 4. – С. 40–47.
11. Ткаченко Е. В., Смирнов И. П., Пальянов М. П. Обучение и занятость молодежи: Россия – США // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 3. – С. 21–28.
12. Gray K., Herr E. Workforce education: The basics. – Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. – 326 p.
13. Wonacott M. E., 2002. Career passports, portfolios and certificates. – ERIC Digest No. 238.

Федорова Галина Аркадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике Омского государственного педагогического университета, Fedorova_tmoi@rambler.ru, Омск

ВИРТУАЛЬНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ «ШКОЛА-ПЕДВУЗ»

Аннотация. В статье освещены вопросы организации деятельности виртуального методического сообщества как актуальной формы профессионального совершенствования учителей. Представлен функционал организаторов виртуального методического объединения (ВМО): научного руководителя, сетевого методиста, администратора сайта. Основной задачей руководителей ВМО является активизация сетевой работы, сотрудничества и взаимодействия его участников. В статье обобщены разнообразные виды деятельности виртуального методического объединения учителей и выделены три основных направления: организация общения педагогов на профессиональные темы, обмен педагогическим опытом; инициация продуктивного виртуального взаимодействия педагогов; поддержка новых образовательных инициатив. На примере ВМО учителей информатики Омской области рассмотрены основные направления методической работы в условиях интегрированной информационно-образовательной среды «школа-педвуз».

Ключевые слова: виртуальное методическое объединение, информационная образовательная среда, сетевое взаимодействие, профессиональная компетентность педагогов.

Fedorova Galina Arkadevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Computer Science and Methods of Teaching Science at Omsk State Pedagogical University, Omsk

VIRTUAL METHODOICAL ASSOCIATION OF TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN INTEGRATED INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT «SCHOOL-PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

Abstract. In article questions of the organization of activity of virtual methodical community. It is a form of professional improvement of teachers. Functions of the research supervisor, the network expert, the site administrator are presented. The main directions of methodical work in the conditions of the integrated information and education environment are considered.

Keywords: virtual methodical community, information educational environment, network interaction, professional competence of teachers

Современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) расширяют возможности учителей в профессиональном самосовершенствовании и создают условия для доступной и открытой поддержки педагогов непосредственно на рабочем месте. В системе образования появляются новейшие технологические решения, такие как мобильные компьютерные средства, высококачественные цифровые образовательные ресурсы, основанные на активной деятельности обучающихся, сенсорные интерфейсы, инновационные средства визуализации ин-

формации, основанные на технологии дополненной реальности [6]. Педагоги активно осваивают и применяют в своей профессиональной деятельности современные сервисы Интернет, основанные на технологиях web 2.0., что способствует развитию информационной культуры [2; 9; 10]. Анализ современных тенденций развития информатизации образования показывает, что в обществе происходит переход от традиционной модели обучения к электронному обучению, а затем — к *smart-образованию*, продуктивные технологии которого позволяют обучаемым генери-

ровать новые знания и формировать личность *smart-человека*, который в совершенстве владеет ИКТ для поиска, анализа информации и создания инноваций [2; 7].

Рассмотренные выше преобразования, связанные с широкомасштабной информатизацией, предъявляет новые требования к профессиональной деятельности учителей, среди которых ориентация обучения на использование инновационных технологий с применением ИКТ, готовность к профессиональному взаимодействию, передаче передового педагогического опыта являются ключевыми. Реализация данных задач осуществляется, как правило, в режиме создания виртуального методического объединения (ВМО), способствующем развитию профессиональных мотивов самообразования, сотрудничества, самоутверждения, самооценки личности. Виртуальное методическое объединение рассматривается как добровольное профессиональное объединение педагогов, применяющих в своей профессиональной деятельности новейшие информационные и коммуникационные технологии [1; 5]. В сложившихся условиях педагог, должен быть готов к любым изменениям его профессиональной деятельности, должен уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, стремиться к профессиональному развитию [4].

Основным принципом деятельности ВМО является взаимодействие и сотрудничество его участников. При этом для педагогов важна научно-методическая поддержка образовательной деятельности и сопровождения инновационной практики, которую они могут получить, участвуя в работе виртуального объединения. Создание ВМО требует специальной организации, что определяет перечень функциональных задач его организаторов: научного руководителя, сетевых методистов, администратора сайта ВМО. Рассмотрим их более подробно.

Научный руководитель на основе совместного обсуждения с участниками определяет актуальные направления деятельности ВМО. Функционал научного руководителя включает следующие виды деятельности:

- разработка программы мероприятий сетевого сообщества;
- обоснование проблемы, цели и задач работы, критериев оценки результатов работы;

- составление календарного плана;
- руководство работой семинаров, форумов, интернет-конференций;
- кураторство подготовки методических материалов и отчетов;
- консультирование участников сообщества, сетевого педагога;
- организация и проведение экспертизы методических материалов;
- руководство подготовкой материалов участников ВМО на научно-практические конференции.

Одной из основных функций *сетевого методиста* является оказание помощи участникам сообщества в освоении телекоммуникационных технологий. Для организации эффективной деятельности ВМО методист должен использовать современные средства и инструменты Интернет, основанные на технологии web 2.0. Методисту необходимо обеспечить участников необходимыми конструктивными материалами помогающими освоить новые среды взаимодействия. Кроме того сетевой методист должен проявлять внимание и поддержку каждому выступлению в сети, возвращать дискутирующих участников к непосредственной тематике, поддерживать корректный, деловой тон сетевого общения.

Т.о. деятельность организаторов сообщества (научного руководителя, сетевого методиста) должна быть направлена, прежде всего, на поддержку сетевой активности и привлечение к деятельности сообщества новых участников; на поддержку дискуссий и обсуждений с учетом соблюдения правил сетевого общения; на повышение квалификации по тематике или проблематике сообщества и в области ИКТ-компетентности [9].

Администратор сайта ВМО – специалист, обеспечивающий бесперебойное функционирование информационной системы, на базе которой работает сетевое сообщество. Он должен знать технико-эксплуатационные характеристики, конструктивные особенности, назначение и режимы работы оборудования, специфику деятельности ВМО и тематику сайта, его цели и задачи; основы управления контентом; web-технологии; законодательство о СМИ, рекламе, об интеллектуальной собственности и информационной безопасности.

Виртуальное методическое объедине-

ние учителей информатики Омской области работает с 2005 года. Кадровый анализ участников ВМО позволяет привлечь к методической работе учителей различной квалификационной категории, что создает сеть тьюторства. Особое значение и интерес приобретает реализуемый опыт привлечения студентов Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) к работе в ВМО (участие в мастер-классах, форумах, презентациях опыта, телекоммуникационных проектах и др.), что создает дополнительные условия для профессиональной адаптации, самоопределения и практикоориентированной подготовки.

Реализация идеи привлечения студентов к методической работе виртуального объединения учителей информатики стало возможной на основе проектирования и внедрения *интегрированной информационной образовательной среды (ИОС) «школа-педвуз»*, моделирующей новый тип профессиональной деятельности педагогов. Интегрированная ИОС «школа-педвуз» включает организационно-методические, программные, технические средства хранения, обработки, передачи информации, на основе которых создаются эффективные условия для совместной учебно-исследовательской, творческой деятельности студентов, преподавателей педагогического вуза, учителей и учащихся школ с целью непрерывного профессионального развития будущих и практикующих учителей, удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей

учащихся [3].

Основные модули интегрированной ИОС «школа-педвуз», реализованы средствами двух образовательных Интернет-ресурсов: сайта ВМО Омской области (<http://vmo.obr55.ru/>) и портала «Школа» ОмГПУ (<http://school.omgrpu.ru/>) и основывается на следующих *принципах*:

- интеграция в единую информационную образовательную среду региона;
- открытость, возможность для участников ВМО самостоятельно формировать и поддерживать свои образовательные ресурсы;
- распределенный характер информационной среды с едиными средствами навигации, обеспечивающими возможность быстрого и удобного доступа ко всем образовательным ресурсам.

В соответствии с этим деятельность виртуального методического объединения учителей информатики Омской области реализует следующие направления.

1. Организация общения педагогов на профессиональные темы, обмен педагогическим опытом.
2. Инициация продуктивного виртуального взаимодействия педагогов.
3. Поддержка новых образовательных инициатив.

На современном уровне информационных и коммуникационных технологий реализация данных направлений деятельности ВМО возможна через различные формы, классификация которых представлена на рисунке.



Рисунок – Направления деятельности виртуального методического объединения учителей

Организация общения педагогов на профессиональные темы, обмен педагогическим опытом.

Интернет-конференции являются электронным аналогом обычных конференций. Отличительными особенностями являются широта аудитории, виртуальное место проведения и технические ограничения.

Виды интернет-конференций, реализуемые ВМО:

– Веб-конференция: создается специальный веб-сайт или отдельные страницы на сайте ВМО, на которых размещается информационное письмо конференции, тематика конференции, доклады и статьи участников конференции, форум для обсуждения статей и докладов.

– Видео-конференция: предполагается предварительная регистрация участников конференции с обязательным указанием докладчиков, материалы конференции размещаются на сайте, определяется дата и время проведения видео-конференции. В режиме on-line докладчики представляют свои материалы. После выступления через сервис чат-сообщений от участников поступают вопросы, на которые докладчик дает ответы.

– Интегрированная интернет-конференция. Для ее организации используются различные среды и сервисы (блоги, wiki, skype).

Распространенной формой организации общения и представления опыта учителей является вебинар – это on-line мероприятие, организованное при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции, в ходе которой участники могут поделиться своим методическим опытом с коллегами и обсудить его результаты. Для проведения вебинаров ВМО учителей информатики используется система BigBlueButton. Традиционные способы организации данных мероприятий (выступление докладчиков, демонстрация презентации и ее голосовое сопровождение, вопросы участников через чат-сообщение) являются недостаточным для полноценного использования режима on-line. В ходе такого вебинара ведущий не всегда может реально оценить степень участия коллег. В ходе работы ВМО учителей информатики апробирован опыт активизации деятельности участников вебинара с помощью интерактивных сетевых сервисов web 2.0, которые помогают организовать коллективную ра-

боту в документах общего доступа, заполнение тематических таблиц, представление развернутых ответов на вопросы, создание ментальных карт, временных лент, презентаций и др.

Дистанционное консультирование – организационное взаимодействие между руководителями ВМО, опытными методистами и участниками ВМО, направленное на разрешение профессиональных проблем и внесение позитивных изменений в профессиональную деятельность учителей. Актуальность дистанционного консультирования обусловлена целым рядом факторов: территориальная удаленность участников ВМО от методических центров, организаций повышения квалификации; потребность в оперативном решении профессиональных проблем; активизация самообразовательной деятельности педагогов.

Инициация продуктивного виртуального взаимодействия участников ВМО.

Интернет-технологии позволяют снимать временные и пространственные ограничения взаимодействия педагогов друг с другом по созданию образовательных продуктов. Это особенно актуально для малокомплектных сельских небольших или отдаленных школ, где взаимодействие педагогов ограничивается небольшим постоянным кругом общения. Поэтому вовлечение педагогов в сетевое взаимодействие является одним из важных направлений деятельности ВМО.

1. Создание банков, архивов данных методических разработок.

Данная форма методической работы ВМО позволяет систематизировать информацию о педагогическом опыте в методике преподавания информатике в школе, инновациях в области педагогики, обеспечивает открытый доступ к полезным ресурсам сети Интернет. Одним из распространенных названий для такой формы работы ВМО является **«Методическая копилка»**. Это своего рода портфолио, созданное участниками ВМО при непосредственном взаимодействии, которое наглядно показывает уровень их профессионализма. Методическая копилка ВМО информатики Омской области содержит следующие материалы: программы школьного курса информатики, коллекцию полезных ссылок на методические ресурсы сети Интернет, разработки творческих от-

крытых уроков учителей – участников ВМО, дидактические материалы, содержащие в том числе и электронные образовательные ресурсы, учебно-методические материалы по свободному программному обеспечению.

Возможности портала «Школа» позволяют активизировать работу участников ВМО (учителей, студентов, магистрантов) по созданию открытой коллекции электронных образовательных ресурсов для их применения в дистанционном и смешанном обучении. Особенностью данной коллекции является то, что интерактивные ЭОРы разработаны в системе дистанционного обучения Moodle с применением внешних сервисов, что является востребованным среди учителей, работающих в данной системе. В коллекции представлены ЭОРы следующих типов:

1. Интерактивные уроки (Moodle) – содержат теоретический материал школьного курса информатики с тестовыми заданиями, встроенными видео-фрагментами и анимационными роликами.

2. Интерактивные кроссворды, разработанные с помощью программы HotPotatoes, которые обеспечивают автоматизированную проверку знаний основных понятий школьного курса информатики.

3. Тесты с автоматизированной проверкой (Moodle) включают тестовые задания открытого и закрытого типа, на соответствие, на выстраивание логических цепочек и др.

4. Интерактивные задания, разработанные в сервисе <http://learningapps.org/> – позволяют в игровой форме организовать самопроверку знаний учащихся.

5. Рабочие тетради (Moodle) обеспечивают выполнение домашних заданий открытого типа с дальнейшей проверкой учителя.

Развитие профессиональной компетентности учителей реализуется в современных условиях внедрения дистанционных форм повышения квалификации, среди которых наибольший интерес представляют телекоммуникационные проекты. В рамках деятельности ВМО педагогическому сообществу предлагается комплекс телекоммуникационных проектов, посвященный проблематике ФГОС: «Урок в условиях ФГОС», «Реализация междисциплинарной программы развития смыслового чтения», «Развитие ИКТ-компетентности учащихся в условиях ФГОС».

Третье направление методической деятельности ВМО – поддержка новых образовательных инициатив по созданию, освоению, использованию и распространению современных методик, педагогических технологий, актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям. Чаще всего образовательные инициативы связаны с внедрением инноваций в области методики обучения и воспитания, преподавания и учения, организации учебно-воспитательного процесса. Данное направление включает следующие формы методической работы: дистанционные конкурсы методических разработок и интернет мониторинг.

Таким образом, участие в виртуальном методическом объединении в условиях интегрированной информационной образовательной среды «школа-педвуз» предоставляет дополнительные возможности для расширения знаний учителей, студентов, магистрантов в области современных форм и методов обучения, в том числе с применением технологий электронного обучения. Создается комфортная образовательная среда для профессионального развития и обмена опытом, что способствует формированию положительного отношения учителей к повышению своего профессионального уровня, а для студентов создает дополнительные условия для включения в профессиональную деятельность еще на этапе обучения в педагогическом вузе.

Библиографический список

1. Драхлер А. Б. Сеть творческих учителей: методическое пособие – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 171 с.
2. Лапчик М. П. Россия на пути к smart-образованию // Информатика и образование. – 2013. – №2. – С. 3–9.
3. Лапчик М. П. Интегрированная информационно-коммуникационная образовательная среда «школа-педвуз» в региональной системе профессионального развития учителей / М.П. Лапчик, Г.А. Федорова. // Математика и информатика: наука и образование. Межвузовский сборник научных трудов. Ежегодник. Выпуск 10. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. – С. 184–189.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 18.09.2014)

5. *Патаракин Е. Д.* Создание профессионального сетевого сообщества // Сообщества. ру. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.soobshestva.ru/forum/-forum10/topic503/> (дата обращения: 18.09.2014)
6. Технологии, определяющие будущее образования / Образовательная галактика Intel. URL: <https://edugalaxy.intel.ru> (дата обращения: 15.08.2014)
7. *Тихомиров В. П., Тихомирова Н.В.* Smart-education: новый подход к развитию образования // E-learning PRO Ассоциация E-learning специалистов. URL: <http://www.elearningpro.ru/forum/topics/smart-education> (дата обращения: 10.08.2014)
8. *Федорова Г. А.* Активные формы профессионального взаимодействия участников виртуального методического объединения// Информатика и образование. – 2013. – № 9. – С. 96–99.
9. *Biondi G.* Lo sviluppo delle nuove tecnologie: impatto con la scuola e la cultura professionale degli insegnanti // Nuova Antologia. 2002. V. 137. № 222. P. 60–67.
10. *McGee P., Diaz V.* (2007). Wikis and podcasts and blogs! Oh my!What is a faculty member to do? EDUCAUSE Review. URL: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0751.pdf> (дата обращения: 20.08.2014)

Тухватуллин Рустэм Ильдарович

Ассистент кафедры педагогики, Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, rustem777_06@mail.ru, Уфа

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования информационно-профессиональной компетентности бакалавров и условия осуществления данного процесса в образовательной среде вуза. Информационно-образовательная среда является выступает источником информации и является информационной системой, объединяющей посредством сетевых технологий, программные и технические средства, организационное, методическое и математическое обеспечение; во-вторых, является основой, благодаря которой осуществляется деятельность, оказывая влияние на действия человека и определяя его активность. Важным компонентом в формировании информационной компетентности является ориентировочная основа деятельности, которая позволяет бакалаврам в новых условиях совершать не просто ориентировочно-пробные действия, а различные действия на основе выработавшихся фундаментальных знаний и способов деятельности.

Ключевые слова: компетентность, информационно-профессиональная компетентность, информационно-образовательная среда вуза.

Tukhvatullin Rustem Ildarovich

Teaching assistant at the Chair of Pedagogy of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, rustem777_06@mail.ru, Ufa

FORMATION OF THE INFORMATIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF A BACHELOR IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL MILIEU OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The article reveals the special aspects of formation of the informational and professional competence of bachelors and the conditions for the impementation of this process within the educational milieu of a higher educational institution. The problem of competence is no longer an understudied subject in the field of education. Nevertheless, in this article we articulate the concepts of competence and informational and professional competence from an author's standpoint. An important component of formation of the informational competence consists in the orientational basis of the activities, because learning of this basis will enable bachelors not only to perform orientational and trial actions in a new environment but also various actions based on the gained background knowledge and work methods. We believe that formation of the informational and professional competence of bachelors will be successful, if the educational milieu of a higher educational institution meets the necessary requirements (managerial, psychological and pedagogical, organizational requirements).

Keywords: competence, informational and professional competence, informational and educational milieu of a higher educational institution.

Сегодня в связи с новой парадигмой, принятой в современной России, образовательный процесс в вузе должен быть гибким, динамичным, адаптировать бакалавров к социальным условиям, запросам населения и работодателей. Отсюда целесообразным становится внедрение новых образовательных информационных технологий в содержание, методику и процесс обучения вуза. На основе сказанного, актуальным является

проектирование информационно-образовательной среды вуза как трансформации существующих видов учебной деятельности в новое результативное и эффективное качество, включающее этапы зарождения, освоения и распространения образовательной среды, вписанной в общество, как развитой компьютеризированной, программно-аппаратной базой, учитывающей преимущества традиционных информационных техноло-

гий, охватывающей весь комплекс операций по сбору, хранению и передаче информации и направленной на формирование информационной компетентности у бакалавров.

Следует отметить, что проблема профессиональной компетентности уже не является малоисследованной темой образования. Впервые обращение к ней стало возможным в 90-х гг. вначале модернизации образования, построенной на процессе перехода от традиционной модели, основанной на трансляции готовых знаний, к новой модели, в которой студент помимо абстрактно-теоретических знаний должен уметь реализовывать свои творческие способности, познавательные интересы и решать практические задачи [4]. Многие авторы (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер и др.) объясняют «компетентность» как сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие, а также уточняют его содержание с помощью таких признаков как «эффективность», «адаптивность», «успешность», «понимание», «владение», «качество» и «количество». Обзор литературы позволил нам определить структуру ее интегративных характеристик таких как: интеграция, проявляющаяся в синтезе общих фундаментальных знаний и общих способов деятельности; способность решать задачи для достижения результатов и работать не в типичных ситуациях, а в неопределенных проблемных ситуациях, в нестандартных условиях; адаптивность как способность адаптироваться и приспосабливаться к изменяющимся условиям среды, к существующим в обществе требованиям, проявляющаяся в удовлетворительном психологическом и физическом состоянии и позволяющая за счет присвоения норм и ценностей данного общества успешно осуществлять свои личностные стремления и цели; целостное проявление всех ее свойств в профессиональной деятельности как особое значение для характеристики компетентности и определения условий ее формирования. При этом важно подчеркнуть, что деятельность, в которой проявляются ее свойства, имеет изоморфное строение.

Под компетенцией нами понимаются интегративные качества – группа взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, ценностных отношений, обеспечивающие адаптацию личности на выполнение действий в любых условиях

и позволяющие выстраивать собственную стратегию профессионального роста и реализацию личностных потребностей. Компетентность выступает, как многоплановая и многоструктурная характеристика личности, устанавливающая разнообразные связи между элементами (ЗУНы, отношения, мотивы, личностные качества) в процессе деятельности, которые необходимы для ориентировки, смыслопоиска для достижения заданных извне целей и оказываются необходимыми, востребованными для ориентации и адаптации личности в изменяющихся условиях среды.

Развивая данную мысль в категориях общего и особенного, для нас, очевидно, что обращение к проблеме информационной компетентности и ее формирование в условиях информационно-насыщенной среды идентично, общим принципам формирования. Поэтому, целесообразно обратиться к понятиям «информация», «информатизация», «информационно-компьютерные технологии», «информационная грамотность» и другие модальности информации как вербальные, графические, социальные каналы, средства кодирования и декодирования, динамика, статика.

Безусловно, информационная компетентность производная от понятия «информация» (от лат. «разъяснение, изложение») определяется как сведения, которые могут передаваться различными способами; с середины XX века – общенаучное понятие, включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом [7]. В философском словаре оно определяется как сумма сообщений, форма отражения материальной и духовной действительности. Ее нельзя почувствовать физически и поэтому с ней можно работать лишь посредством специальных инструментов (книг, магнитных записей, аппаратно-программных средств компьютера), результатом применения которых являются мыслительные образы, помогающие инициировать в сознании процессы трансформации окружающей среды, направленные на формирование умений и навыков умственных действий [8]. В свою очередь, совокупность информации как некий материал приводит к знаниям и правильным суждениям о мире, свойствах объектов, закономерностях процессов и явлений. Следует отметить, что знания

образуются путем переработки информации внутри самого человека как опосредованное действие самого субъекта познания. Они не перенимаются, а должны пережить и идентифицироваться самим познающим. То есть, знание есть результат познавательной и ориентировочной деятельности человека, позволяющий достигать жизненные цели. Однако, компетенция не есть знание. Здесь мы солидарны с утверждением Р. М. Асадуллина, что в образовательной практике часто имеет место «замена понятия «знание» на новое «компетенция». При этом прежними остаются образовательные и педагогические технологии, не решающие современные цели профессионального образования, определяющие его содержание и структуру», что не всегда верно.

Неверное понимание понятия «компетенция» в образовании, определяя его как знание, умение и навыки, привели к проблеме планирования и конструирования образовательного процесса. Убедительно и верно отмечает Р. М. Асадуллин, что «...важно различать понятия «компетенция» от знаний и умений, нельзя планировать и тем более сконструировать реальный образовательный процесс. Компетенция своеобразно охватывает знания, умения и способы деятельности, но она не их сумма, а особым образом сложившаяся интеграция. В самом общем виде за знаниями мы оставляем толкование как информацию, которая освоена обучающимися, как факт, а за термином компетенция обозначаем способность совершать деятельность. И поскольку выполнению любой деятельности предшествуют знания о способах ее совершения, то любая компетенция также содержит знания».

Важно и то, что при создании адаптивных условий для развития стартового потенциала студента осуществляется поэтапный перевод его учебных достижений на ближайший уровень их развития: от низкого к среднему, от среднего к высокому; от высокого к более высокому (высшему). Нельзя оставить без внимания то, что это процесс поэтапных действий и понятий путем образования новых умственных действий. Еще, П.Я.Гальперин отмечал, что действия сначала являются внешними операциями, предметными, которые затем преобразуются в идеальный план; в результате этого переноса они закономерно изменяются, могут

видоизмениться до неузнаваемости и выглядят как собственно психический процесс [2]. Познающий субъект, усваивая понятия, вырабатывает внутри себя новые знания посредством своего опыта, пережитой познаваемой действительности и оценкой. Отсюда важно, что бакалаврам невозможно дать все знания, которые существуют в мире. Наша задача дать ориентировочную основу в познании информации, которая позволит бакалаврам самостоятельно получать знания находить способы решения задач в ситуациях неопределенности и адаптироваться к окружающим условиям. Следует отметить, что ориентировочная основа деятельности является важным компонентом в формировании информационной компетентности, так как ее усвоение позволит бакалаврам в новых условиях совершать не просто ориентировочно-пробные действия, а различные действия на основе выработавшихся фундаментальных знаний и способов деятельности. Она может совпадать с информационной средой, но может и не совпадать с ней и предполагает: умение работать с различными источниками информации: учебной и справочной литературой, каталогами, словарями, Интернет-ресурсами; умение самостоятельно осуществлять поиск, систематизацию, анализ и отбор необходимой информации для решения задач, а также преобразовывать ее, сохранять и передавать в виде знаний; умение ориентироваться в информационных потоках, выделять в них главное и необходимое; умение осознанно воспринимать информацию, распространяемую по любым информационным каналам с помощью информационно-компьютерных технологий.

Отсюда для нас значимо понятие «информационная образовательная среда», которое рассмотрено современными исследователями (А. И. Артюхина, Г. Ю. Беляев, Ю. С. Брановский, В. А. Красильникова, В. И. Слободчиков и др.), начиная от сугубо технократического подхода до подхода гуманистического. Так, В. Ю. Лыскова и Е. А. Ракина понимают информационную среду как составную часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, связей и отношений между источниками информации, в которых непосредственно протекает деятельность индивида [6]. Из высказыва-

ний авторов следует, что информация постоянно окружает современного человека, так как он живет среди телевидения, книг, радио, газет, Интернета и др., поэтому вся деятельность человека пронизана информацией, которая формирует его информационный образ жизни. Информационная среда – среда вокруг человека, его информационная деятельность, необходимая для получения сведений, данных, теорий, а в процессе обучения приобретает умения для ее получения и переработки.

В.А.Красильникова считает, что «...информационно-образовательная среда как многоаспектная целостная, социально-психологическая реальность обеспечивает функционирование психолого-педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, необходимых для активизации познавательной деятельности и для доступа к информационным ресурсам» [5]. Информационно-образовательная среда находится в постоянном развитии, движении. Она выполняет двоякую функцию: во-первых, как источник информации и как информационная система осуществляет свое функционирование на основе сетевых технологии, программных и технических средств, организационного, методического и математического обеспечения; во-вторых, является основой, благодаря которой осуществляется деятельность, оказывая влияние выполнение действий человека и определяя его активность. А. Г. Абросимов понимает информационно-образовательную среду как систему, интегрирующую в себе информационно-образовательные ресурсы (электронные обучающие системы, библиотеки и программы), программно-технические и телекоммуникационные средства, правила ее поддержки, администрирования и использования [1]. И.Г.Захарова понимает под информационно-образовательной средой не только систему образовательного учреждения, функционирующую на основе технических, программно-методических и организационных ресурсов, но и интеллектуальном, культурном потенциале вуза, содержанием и деятельностью компонентов, самих обучаемых и педагогов [3]. На основе анализа высказываний выше перечисленных авторов считаем, что формирование информационной компетентности бакалавров будет успешным, если образовательная среда вуза отвечает условиям –

управленческим, психолого-педагогическим и организационным и построена с учетом использования программно-аппаратной основы.

Так, к управленческим условиям относятся: 1) проектирование образовательной среды вуза зависит от развития других образовательных систем; 2) проектирование образовательного процесса по формированию информационной компетентности бакалавров в вузе, представляющего собой подсистему, входящую в состав системы – образовательной среды вуза, в которой осуществляется управление в целом. К психолого-педагогическим условиям относятся: 1) образовательный процесс в вузе, построенный на деятельностном подходе, позволит сформировать у бакалавров ориентировочную основу для успешного поэтапного познания информационного потока с целью получения знаний, необходимых для адаптации за пределами вуза; 2) проектирование содержания образования должно быть направлено на развитие у бакалавров интеграции общих фундаментальных знаний и общих способов деятельности, а также способности решать задачи в неопределенных проблемных ситуациях и адаптивности в нестандартных условиях изменяющихся условиях среды. К организационным условиям относятся: 1) структурирование и конструирование содержания образования в качестве системы модулей как автономной законченной единицы, и в то же время частями единого целого образовательного процесса посредством информационных технологий; 2) технологическое обеспечение процесса формирования информационно -профессиональной компетентности бакалавров, включающее все элементы структуры системы (цель, методологические принципы, содержание обучения, традиционные и информационные методы, принципы, формы и средства обучения) и обеспечивающую последовательное, поэтапное достижение заданного результата; 3) разработка и внедрение в образовательный процесс программно-методического обеспечения (техническое обеспечение вуза, развитие информационной базы, разработка современных электронно-образовательных ресурсов: интерактивные мультимедийные программы и приложения, т. е. информационно– образовательный контент, адаптирующий к учебным программам; внедрение интерактивных методов обучения, позво-

ляющих интегрировать информационные технологии в образовательный процесс), практические и проектные задания которого системно структурированы в целях активизации ориентировочной, проектировочной и исполнительской деятельности.

В связи с чем, информационно-образовательная среда вуза должна характеризоваться: материальным обеспечением (литература, СМИ, компьютеры и др.); коммуникативным обеспечением, то есть полноценного общения с помощью средств коммуникации или без них; информационным обеспечением, то есть доступа к информационным носителям и способам работы с ее переработкой (знание методов поиска, хранения, обработки, систематизации, анализа и др.).

Исходя из вышесказанного, нами определена аппаратная основа информационно – образовательной среды, включающая: локальную сеть; компьютер как дидактическое средство повышения мобильности и эффективности труда педагогов; планшетные технологии; главный сервер для хранения базы данных образовательного учреждения и других информационных ресурсов общего доступа; проекторы, электронные доски, мультимедийные центры, камеры, графические планшеты, веб-камеры, сканеры и принтеры, наборы интерактивного оборудования, многофункциональное устройство и другие.

Программой основой ИОС будет являться: программы общего назначения (электронные таблицы, графические и текстовые редакторы и многое др.); программное обеспечение для работы различных служб и автоматизации деятельности (учет учащихся и системы дистанционного взаимодействия с родителями, анализа успеваемости, кадрового учета, автоматизации библиотеки, составления расписаний и др.); защитное программное обеспечение (антивирусы, антируткиты, файрволлы и другие программы по безопасности); программно-методический комплекс обеспечивающий организацию учебно-воспитательного процесса (интерактивные обучающие и развивающие системные комплексы, игры и программы, электронные справочные библиотеки, мультимедийно-электронные энциклопедии и др.).

Таким образом, для нас, очевидно, что процесс формирования информационной компетентности бакалавров должен быть построен с учетом принципов проектировании информационно-образовательной среды, программно-аппаратных средств и управленческих, психолого-педагогических и организационных условий. Также комплекс программно-аппаратных средств, особенно в последнее время быстро обновляется, что в свою очередь требует от образовательных учреждений умение «видеть» ноу-хау и уметь адаптировать к существующей информационно-образовательной среде, требующей новые компетентностные кадры.

Библиографический список

1. *Абросимов А. Г.* Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. – 204 с.
2. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 25–30.
3. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 188 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Практика формирования компетенций: методологический аспект // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. – Екатеринбург, 2011. – С. 5 – 10.
5. *Красильникова В. А.* Методология создания единой информационно-образовательной среды университетского округа // Вестник ОГУ №2, 2002. – С. 105–110.
6. *Лыскова, В.Ю., Ракина, Е.А.* Логика в информатике. – М.: Изд-во «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2001. – 160 с., С. 110.
7. *Первый толковый большой энциклопедический словарь.* – СПб, 2006. – 214 с.
8. *Философский словарь* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vslovare.ru/slovo/filosofskij-slovar/informatzija/275438> (дата обращения 18.07.2014)
9. *Hoffmann T.* The meanings of competency [Текст] / T.Hoffmann // Journal of European Industrial. – 1999. – Vol.23. 6. – P.275-285.
10. *Information Competency and Ohio University's Libraries* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.library.ohiou.edu/inst/infocomp.html> (дата обращения: 03. 02. 2010).

Ушева Татьяна Федоровна

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», itf76@mail.ru, Иркутск

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена описанию рефлексивного подхода в подготовке будущих педагогов. Рефлексия рассматривается как необходимое качество педагога, формирование которого надо начинать уже на этапе вузовской подготовки. Актуальность осознанного профессионального образования будущих учителей подчеркивает важность представленных материалов. В статье описаны идеи Концепции развития педагогического образования в вузе на основе рефлексивного подхода, основные действия Совета образовательной программы, как главного органа управления. Статья показывает многолетний опыт реализации рефлексивного подхода в высшей школе и даёт представления о сложности перехода к рефлексивному образованию. Опыт организации педагогического образования на идеях рефлексивного подхода в начале XXI века обобщён на примере многих вузов России.

Ключевые слова: педагогическое образование, рефлексивный подход, совет образовательной программы, рефлексия студента – будущего учителя.

Usheva Tatiana Fedorovna

Candidate of pedagogical science, doctoral candidate in pedagogy of "East-Siberian State Academy of Education», itf76@mail.ru, Irkutsk

IMPLEMENTATION OF REFLEXIVE APPROACH IN TEACHER TRAINING EDUCATION

Abstract. This article describes a reflective approach to the process of training future teachers. Reflection is considered to be an essential quality of a teacher's personality the formation of which should start at the stage of high school education. The ideas of the Conception for the development of pedagogical education at the university based on the reflective approach and the basic actions of the Council for an educational program as the primary control authority are depicted in the article.

Keywords: pedagogical education, reflective approach, the Council for an educational program, a reflection as a quality of a future teacher's personality.

Российское государство с началом третьего тысячелетия актуализировало потребность модернизации педагогического образования и проводит поступательную политику в области его развития.

Разрабатываются требования к профессиональным навыкам учителя, продумываются механизмы, стимулирующие педагога на повышение качества образования в своем образовательном учреждении и своего уровня профессионализма. «Профессиональная особенность современного педагога состоит в том, что в настоящее время его труд приобретает опережающий, проектный характер и, как следствие, центральным требованием к профессиональным качествам учителя становится овладение технологией проектиро-

вания содержания, методов, форм, средств образования в соответствии с задаваемыми государством целями и приоритетами» [2].

Меняются требования и к образу учителя, и к его профессиональным качествам. «Стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогиче-

ского творчества» [5]. Устойчивость в профессии формируется на этапе вузовской подготовки через образовательные практики и осознание, полученного опыта.

Таким вызовам времени отвечает рефлексивный подход к организации педагогического образования. Сейчас можно наблюдать изменение практики педагогического образования на основе рефлексивных принципов и технологий, а так же частные формулировки отдельных понятий, которые могут стать инструментом для осознания подхода в познании и преобразовании педагогической практики.

В российской педагогической науке понятие «подход» обозначает устойчивую методологическую ориентацию человека при осуществлении своих действий в процессе познания или преобразования образовательной действительности, побуждающей к использованию определённой совокупности взаимосвязанных понятий, идей, способов, приёмов и методов [9].

На основе комплексного теоретического анализа под рефлексивным подходом к организации педагогического образования мы понимаем методологическую ориентацию в образовательной деятельности, позволяющую посредством опоры на систему принципов, взаимосвязанных понятий и способов действий обеспечить формирование рефлексивных умений будущих педагогов.

Следуя условному разделению подходов С. А. Крупником, мы отнесли рефлексивный подход к подходам, которые получают свои онтологические представления из других гуманитарных наук – философии, антропологии, социологии, культурологии и др. [3]. В нашем случае принципиальные взгляды, понятия, особенности отношений – нашли своё начало в психологии.

Вторая группа подходов имеет свою собственную ценностную ориентацию – личность, общество, информацию и др. Осознанный выбор – ценностная ориентация рефлексивного подхода, которая и имеет собственно педагогическое основание, в отличие от психологического – свободного выбора.

Так, рефлексивный подход в педагогическом образовании можно выделить в ранг самостоятельных подходов на основе глубоких гуманитарных корней и собственных ценностных ориентаций.

Изучение отечественной научной лите-

ратуры свидетельствует о большом интересе ученых высшей школы к рефлексивному подходу. На различных образовательных площадках исследуются понятия, таких как «педагогическая рефлексия» (А. А. Бизяева; Б. З. Вульф, Г. Г. Ермакова, С. С. Кашлев, Е. А. Мелёхина, М. Н. Прозорова, С. Ю. Степанов и др.), «рефлексивный этап учебной деятельности» (Т. В. Дмитриева, Н. В. Емельянова, О. Г. Ларионова, Е. С. Надточева, Н. Е. Седова, А. И. Уман, М. А. Фёдорова и др.), «рефлексивное образование» (Г. П. Звенигородская и др.), «рефлексивное обучение» (О.А. Алмабекова, П. Н. Осипова, Т. Е. Седанкина и др.) и т.д. [4; 8].

Становление рефлексивного подхода в педагогическом образовании на этапе вузовской подготовки реализовано и описано в рамках аудиторных занятий (М. А. Викулина, Н. Б. Гребенникова, Т.А. Жданко, Т. В. Живокоренцева, Н. Н. Казыдуб, М. П. Ланкина, В. А. Метаева, Г. А. Поляков, И. М. Попов, И. Ф. Слепцова, И. А. Стеценко, О.И. Федосеева, Ю. В. Чепурко, А. А. Шеметова, Т. Carson и др., во внеучебной деятельности – (Е. В. Новикова, Г. А. Шайхутдинова и др.), проанализированы и определены педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих педагогов (М. А. Викулина, М. Н. Прозорова, Т. Ф. Ушева, О. И. Федосеева J. Gore и др.), проведен качественный анализ процесса адаптации студентов в условиях рефлексивной среды вуза (О. А. Молокова и др. [1; 7; 9; 12–13].

Рассмотренные нами теоретические и практические исследования подтверждают, что рефлексия является необходимым качеством педагога. Это дает основание начинать формирование рефлексии уже на этапе вузовской подготовки.

Из выше сделанного обобщения следует, что фундаментом возникновения рефлексии будущего учителя, на наш взгляд, может явиться взаимодействие субъектов деятельности, которое требует понимания в согласовании целей, методов и приемов для достижения результата. Рефлексия педагогической деятельности может проявиться в следующих ситуациях:

- в ситуации практического взаимодействия педагога и учащегося в адекватном понимании друг друга;
- в процессе проектирования деятель-

ности учащегося с учетом совершенной им деятельности и его возрастных и индивидуально-психологических особенностей;

– в процессе самоанализа и самооценки педагогом собственной деятельности и самого себя как её субъекта: «какой я учитель?», «каковы мои личностные качества?», «правильно ли я действую в ситуации с позиции моих общих принципов?», «каковы мои установки?», «какова мотивация моей деятельности?» и т.д. Такие и подобные вопросы, на наш взгляд, характеризуют рефлексивное отношение учителя к самому себе как к субъекту профессионально-педагогической деятельности. Действия по самоанализу, анализу субъектов педагогической деятельности и анализ педагогической ситуации в целом педагогом совершается свернуто в мышлении.

Значительное воздействие на процессуальные и результирующие стороны педагогического общения, межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученик» рефлексия оказывает в тот момент, когда она, интегрируясь с другими психологическими свойствами, выступает в качестве компонента стилевой характеристики профессиональной деятельности учителя [10, с. 17]. К данному описанию рефлексии как необходимого качества будущего педагога следует добавить, что в различных ситуациях взаимодействия для возникновения рефлексии должно содержаться затруднение в ориентации «я и другой», так как рефлексия такого порядка дает возможность развития педагогической деятельности через рефлексию педагогического опыта. Осваивая известный педагогический опыт, учитель, в нашем случае – студент педагогического вуза, конструирует педагогические ситуации, действует, анализируя деятельность, создает индивидуальный педагогический опыт.

Для реализации идей рефлексивного подхода к организации педагогического образования был переосмыслен имеющийся опыт и сделан шаг по созданию новой образовательной практики. Многолетняя работа велась и со студентами и с коллективами преподавателей. Для формирования коллективных представлений были определены основные идеи развития педагогического образования на основе рефлексивного подхода и описаны в концепции. Концепция развития педагогического образования на основе

рефлексивного подхода опирается на принципы государственной политики в области стратегического планирования и поддержки педагогического образования.

Цель концепции – определение путей и способов обеспечения устойчивости в педагогической профессии на этапе получения высшего образования и профессиональной адаптации.

Основные условия реализации концептуальных идей:

1. создание условий для реализации индивидуальной траектории обучения.

2. формирование субъектности обучающегося через погружение в учебную и квазипрофессиональную деятельность, а также в учебно-профессиональную и профессиональную деятельность.

3. внедрение и реализация современных педагогических технологий, в том числе образовательных, здоровьесберегающих, информационно – коммуникативных технологий и методов обучения, в основе, которых лежит диалог во взаимодействии.

4. организация сопровождения обучающихся на разных этапах: сопровождение обучающихся в период адаптации в вузе; научно-методическое сопровождение на этапах обучения и «вхождения в профессию»; психолого-педагогическое сопровождение и менеджерская поддержка на этапах вхождения в профессию: выбор профессии, трудоустройство выпускников по специальности в систему образования.

Концепция развития педагогического образования на основе рефлексивного подхода определяет ценностно-смысловые, целевые, содержательные и технологические приоритеты развития педагогического образования на основе переосмысления богатой практики и сложившихся научных взглядов.

Главным органом управления по направлению подготовки «Педагогическое образование» является Совет образовательной программы (СОП). Основная его цель – качественная реализация программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» [11, с. 139]. Приоритетными задачами являются: создание интеграционного межкафедрального пространства, обеспечивающего качество реализации основных образовательных программ; учебно-методическое сопровождение и контроль качества реализации основных образовательных программ;

экспертно-аналитическая деятельность в рамках направления подготовки [6].

Взросшие требования к высшему образованию, в частности к педагогическому, осознанное понимание будущего своего образовательного учреждения и способов его построения, осмысленный выбор стратегических приоритетов позволили сформировать рефлексивный орган управления. Решение вопросов стратегического управления программой по направлению подготовки «Педагогическое образование» были возложены на СОП.

Важной характеристикой стратегического управления на основе рефлексии является командность осуществления управленческой деятельности. Коллективная мыследеятельность, основным механизмом которой является рефлексия, позволяет быстро реагировать на новые требования, анализировать настоящее состояние в контексте будущего, понимать потребности и возможности субъектов образовательной программы, создавать условия для её реализации.

СОП координирует разработку содержания образовательных программ (вносит предложения о содержании рабочих учебных планов, формирования календарного графика учебного процесса, соответствии компетенций и оценочных средств, программ практик студентов и т.д.), осуществляет мониторинг разработки и актуализации основных образовательных программ и всех видов учебно-методической деятельности с учётом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

Большой объем деятельности реализуется за счёт технологии рефлексивного управления. Технология включает четыре обязательных стадии: рефлексивный анализ, конструктивно-ориентированное определение, стабилизация и системная рефлексия. СОП при многообразии управленческих функций не изменяет технологии и каждое решение последовательно проходит все стадии.

Опыт организации педагогического образования на идеях рефлексивного подхода в начале XXI века в России можно обобщать на примере многих вузов, их география обширна: Волгоградский государственный педагогический университет (Н. М. Борытко), Вятский государственный гуманитарный университет (Е. М. Рендакова), Дальневосточный государственный гума-

нитарный университет (Г. П. Звенигородская), Карельский государственный педагогический университет (Ю. В. Кушеверская), Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого (А. Н. Максимов), Новосибирский государственный педагогический университет (А. Я. Кузнецова), Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (Н. Б. Гребенникова, М. П. Ланкина), Орловская региональная академия государственной службы (С. А. Дьяченко), Сочинский государственный университет (И. А. Мушкина) и др.

Идеи представленные в данной статье были реализованы полностью или частично в трёх вузах страны: Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, Иркутском государственном лингвистическом университете и Восточно-Сибирской государственной академии образования.

Проект «Совершенствование качества образования в вузе», реализуемый в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева в 2000-2006 годы, позволил исследовать организацию работы с преподавателями по переходу на новый способ обучения. В нём участвовала многочисленная команда преподавателей филологического факультета и факультета начальных классов, а также преподаватели кафедры психологии.

С 2007 года на базе Иркутского государственного лингвистического университета и Восточно-Сибирской государственной академии образования происходит тиражирование идей и создание рефлексивной практики организации образовательного процесса. В Иркутском государственном лингвистическом университете апробированы идеи Концепции развития педагогического образования в вузе и получен интересный опыт.

Так, реализация рефлексивного подхода связана с рядом проблем, которые в организации образовательного процесса мы формулировали, как поступательные задачи:

1. Сделать рефлексию одним из компонентов содержания образования. Для этого была проведена научно-методическая работа с профессорско-преподавательским составом. Результаты, которой нашли отражение в следующих учебно-методических комплексах для реализации основной образовательной программы по направлению подготовки 050100 «Педагогическое

образование»: «Психология и педагогика» (О. А. Молокова, Т. Ф. Ушева), «Современные проблемы науки и образования» (Т. А. Жданко), «Инновационные процессы в образовании» (Т. В. Живокоренцева), «Безопасность жизнедеятельности» (М. В. Погодаева, В. Б. Хасьянов), «Психология экстремальных ситуаций» (С. И. Матафонова), «Психология обучения иностранному языку» (Т. И. Никулина), «Детская практическая психология» (Ю. В. Чепурко), «Психологические основы безопасности» (И. В. Каминская), «Экология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» (А. Ф. Булнаева), «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» (А. А. Шеметова) и др.

2. Предоставить возможность студентам активно действовать в каждой конкретной ситуации, а затем осознавать свои действия. Для решения данной задачи была разработана и реализована Концепция развития педагогического образования в вузе.

3. Овладеть рефлексивными техниками преподавателям и создать педагогические условия для формирования рефлексивных умений студентов. Серия организационно – деятельностных игр, рефлексивные мастерские и тренинги способствовали изменению практики организации педагогического образования.

4. Постоянно использовать специальные средства для организации образовательного процесса студентов. Нами для этого был разработан богатый учебно-методический инструментарий по дисциплинам подготовки бакалавров и магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование»: дидактические материалы, индивидуальные образовательные маршруты и программы, апробирована технология формирующего оценивания в рамках ИОС MOODLE.

Таким образом, говорить о становлении рефлексивного подхода, как о свершившемся факте пока рано. В данный период можно фиксировать изменение практики педагогического образования на основе рефлексивных принципов и технологий, а также частные формулировки отдельных понятий, которые могут стать инструментом для осознания подхода в познании и преобразовании педагогической практики. Но уже накоплен богатый эмпирический опыт по организации педагогического образования на основе

рефлексивной практики, который требует глубокого научно-теоретического анализа.

Библиографический список

1. *Видулина М. А., Федосеева О. И.* Развитие рефлексивных умений студентов как основа повышения качества высшего образования. // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 91–96.
2. Каким должен быть современный учитель сегодня [Электронный ресурс]. URL: <http://mongu.livejournal.com/58390.html> (дата обращения: 24.06.2014).
3. *Крупник С. А.* Методологические подходы к предмету // Педагогика. – 2000. – №4. – С. 21–26.
4. *Мелёхина Е. А.* Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза. // Сибирский педагогический журнал – 2012. – № 7. – С.123–127.
5. *Милкус А.* Чему и как должен учиться современный педагог? [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. 31 октября 2013 г. URL: <http://www.kp.ru/daily/26153.4/3041789/> (дата обращения: 08.07.2014).
6. *Мкртчян М. А., Литвинская И. Г.* Новые формы организации образования взрослых. – Красноярск: КИПК, 2012. – 120 с.
7. *Молокова О. А., Ушева Т. Ф.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапе адаптации к обучению в лингвистическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 101–107.
8. *Прозорова М. Н.* Образовательная рефлексия как механизм формирования учебно профессиональной деятельности студентов. [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2013. №2 (Февраль). ART 1956. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1956.htm> – (дата обращения 02.08.2014)
9. *Степанов Е. Н.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания: монография. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 220 с.
10. *Федотова Е. Л., Ушева Т. Ф.* Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы. // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С.15–19.
11. Формирование ключевых компетенций в педагогическом образовании: коллективная монография /О. А. Молокова, М. В. Погодаева, Т. Ф. Ушева. – Иркутск: ФГБОУ ВПО ИГЛУ, 2014. – 188 .
12. *Carson T.* Pedagogical Reflections on Reflective Practice in Teacher Education. // Phenomenology + Pedagogy -1991.-№ 9.-P.40– 53.
13. *Gore J.* Reflecting on reflective teaching. // Journal of Teacher Education -1987.-№ 38(2).-P. 33-39.

Захарова Татьяна Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики Лесосибирского педагогического института, филиала Сибирского федерального университета, ta.zaharova@mail.ru, Лесосибирск

Басалаева Наталья Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института, филиала Сибирского федерального университета, basnv@mail.ru, Лесосибирск

Киргизова Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики Лесосибирского педагогического института, филиала Сибирского федерального университета, evk221161@yandex.ru, Лесосибирск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности будущего педагога. Показано, что в теоретическом плане профессиональная компетентность характеризуется наличием и уровнем развития квалификации в деятельности, а в эмпирическом плане – готовностью будущего педагога к решению профессиональных задач разного уровня сложности в динамических условиях профессиональной деятельности в сфере образования и представляется как идеальная модель профессиональной компетентности. Делается акцент на то, что для реализации современных ценностей образования необходим новый учитель – педагог-профессионал, поскольку необходимостью становится не трансляция предметных знаний, а умение научить способам их добывания, организовать образование как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, самопроектирования, самоопределения в мировой культуре.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, уровни компетентности.

Zakharova Tatyana Vyacheslavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Higher Mathematics and Computer Science of Lesosibirsk Teacher Training Institute – branch FGAOU VPO «Siberian Federal University», ta.zaharova@mail.ru, Lesosibirsk.

Basalaeva Natalya Vladimirovna.

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, Dean of the Faculty of Pedagogics and Psychology of Lesosibirsk Teacher Training College – branch FGAOU VPO «Siberian federal university», basnv@mail.ru, Lesosibirsk

Kirgizova Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Chair of Higher Mathematics and Computer Science of Lesosibirsk Teacher Training Institute – branch FGAOU VPO «Siberian Federal University», evk221161@yandex.ru, Lesosibirsk.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER AS A PROBLEM OF MODERN EDUCATION

Abstract. The article considers the problem of professional competence of a future teacher. It is shown that in theoretical terms of professional competence is characterized by the presence and the level of qualification of the empirical plane – readiness of future teachers to the solution of professional tasks of different level of complexity in dynamic conditions of professional activity in the sphere of education and is presented as the ideal model of professional competence. Focuses on the

fact that the implementation of modern values education need a new teacher – teacher-professional, because the need is not broadcast domain knowledge, and the ability to teach the methods of their obtaining, organizing education as a system that creates conditions for formation of multi-dimensional consciousness, self-projecting, of self-determination in the world culture.

Keywords: professional competence, competence-based approach, the levels of competence.

Изменение целей и ценностей образования влечет за собой изменение не только характера образовательного процесса, но и позиции, и роли будущего педагога в этом процессе. Это предусматривает изменение структуры, содержания и стиля педагогической деятельности будущего педагога. Для реализации современных ценностей образования необходим новый учитель – педагог-профессионал, который должен обладать следующими *профессиональными компетенциями* (ПК):

– осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);

– способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);

– владением основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);

– способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);

– способностью к подготовке и редактированию текстов профессионального социального значимого содержания (ОПК-5);

в области педагогической деятельности:

– способностью разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

– способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);

– готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);

– способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4);

– способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

– готовностью к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6);

– способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7);

– готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-8);

в области культурно-просветительской деятельности:

– способность разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы (ПК-9);

– способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10);

в области научно-исследовательской деятельности:

– готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);

– способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12);

– способностью использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13).

Следовательно, необходимостью становится не трансляция предметных знаний, а умение научить способам их добывания, организовать образование как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, самопроектирования, са-

моопределения в мировой культуре [1].

Педагог-профессионал – это «человек, хорошо понимающий общие тенденции развития мирового образовательного процесса, своего места в нем и процесс смены образовательной парадигмы; обладающий особым видением человека в процессе развития; понимающий направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающий любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка и способный к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя» [9, с. 12].

Перевод содержания и способов образования на интенсивный путь может быть осуществлен при использовании принципов деятельностного подхода в образовании. Этот подход ориентирует не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала личности. Особенность изменений педагогической деятельности будущего педагога адекватно преобразованию педагогической практики заключается в том, что эти изменения должны обеспечить переход от умений ситуативного управления учебной деятельностью к проектно-технологическому и рефлексивному управлению.

Одним из средств модернизации российского образования является компетентностный подход, который делает акцент на деятельностном содержании образования, что требует постановки вопроса: каким способам деятельности обучать? В этом случае основным содержанием обучения являются действия, операции, соотносящиеся не столько с объектом приложения усилий, сколько с проблемой, которую нужно разрешить. Для того чтобы обеспечить процесс овладения компетенциями, будущий педагог сам должен стать компетентным. Компетентного специалиста отличает критическое мышление: способность среди множества решений выбрать оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, уметь анализировать и оценивать сложившуюся ситуацию, уметь слушать и понимать своих коллег, уметь четко излагать свои суждения в дискуссиях, аргументировать свою точку зрения, уметь действовать рациональ-

но в конфликтных ситуациях. Компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях.

Следовательно, компетентность отражает подготовленность специалиста к выполнению определенной деятельности и включает не только когнитивные (навыки, знания), но и некогнитивные (мотивацию, ценностные ориентации, этические установки и т. д.) компоненты. Также компетентность обеспечивает успешность деятельности в современных меняющихся условиях, так как предполагает оценку не уровня усвоения знаний и умений в соответствии с программой, а качеств выпускника, которые могут быть востребованы на рынке труда.

В научно-методической литературе сегодня выделяют следующие уровни компетентности: *специальная компетентность* как результат специальной подготовки в высшем (среднем специальном) учебном заведении. Отметим, что выпускник должен быть подготовлен так, чтобы по окончании вуза он имел общекультурную подготовку на уровне не ниже требований ФГОС и у него были развиты качества, обеспечивающие возможность успешного освоения, осуществления профессиональной деятельности в образовании, личностного саморазвития, участия в коллективном самоуправлении; *квалификация в деятельности* как результат освоения технологии профессиональной деятельности на практике и приобретения способности к ее рефлексии (критериальному анализу) в процессе последипломного образования (например, иметь потребность в развитии своих профессиональных способностей; быть уверенным в своей способности развивать себя; уметь критически анализировать себя, видеть свои недостатки; уметь планировать свое развитие; уметь самостоятельно учиться); *орждеятельностная компетентность* как результат освоения механизма развития деятельности в процессе непрерывного профессионального образования; *профессиональная компетентность* как результат освоения специальной деятельности, методов ее критериального анализа и механизма ее развития в процессе непрерывного профессионального образования (вуз-последипломное образование)

и становление профессионализма в практической деятельности.

Качественное отличие последнего уровня состоит в том, что профессиональная компетентность характеризуется способностью субъекта деятельности квалифицировать свою деятельность. Различные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя отражены в работах В. А. Адольфа, Б. С. Гершунского, В. И. Климова, А. К. Марковой и др.

Так, Б. С. Гершунский отмечает, что категория «профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу» [3]. С точки зрения А. К. Марковой, под профессиональной компетентностью понимается индивидуальная характеристика степени соответствия человека требованиям профессии; как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно [8]. Климов Е. А. методологически обосновал профессиональную деятельность человека и определил основные фазы развития профессионала. Отмечая возможность профессиональной компетентности в становлении специалиста, указывает возможные источники противоречий на пути профессионального становления [8]. По мнению Павлютенкова Е. М. профессиональная компетентность является формой исполнения деятельности, обусловленной глубокими знаниями свойств преобразуемых предметов (человек, группа, коллектив и т.д., свободным владением содержания своего труда, а также соответствием этого труда профессионально важным качествам, его самооценка, отношение к труду) [14]. Кроме того, Матяш Н. В. считает, что профессиональную компетентность можно определить как уровень мастерства, которого достигает человек на пути профессионального становления [12].

Различные подходы к толкованию сущности профессиональной компетентности объясняются, очевидно, тем, что определение данного понятия динамично, многогранно. Его значение трансформируется в соот-

ветствии с изменениями, происходящими в обществе, образовании, и рассматривается под разными углами зрения. В теоретическом плане профессиональная компетентность характеризуется наличием и уровнем развития квалификации в деятельности. Она может быть описана качественно как стандарт-рекорд, к которому должен стремиться будущий педагог, как концептуальный проект профессиональной компетентности. В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью будущего педагога к решению профессиональных задач разного уровня сложности в динамических условиях профессиональной деятельности в сфере образования и представляется как идеальная модель профессиональной компетентности.

В психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм, как высший уровень выполнения деятельности, обеспечивается (помимо компетентности) профессиональной направленностью и профессионально важными способностями. Исследование функционального развития профессиональной компетентности показало, что на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет место относительная автономность этого процесса, а на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами [13].

Таким образом, что профессиональная компетентность будущего педагога формируется в процессе образования и базируется на достижениях предшествующих периодов развития личности, тесно связана с ее социальными взаимодействиями и личностными особенностями.

Библиографический список

1. *Басалаева Н. В.* Образование как пространство становления смыслов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2007. – № 1. – С. 102–107.
2. *Борисенко Е. Н.* Формирование компетентности в общении студента вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 124–135.
3. *Газизова Т. В.* Социально-педагогические предпосылки педагогического обеспечения готов-

- ности к проектной деятельности будущих бакалавров педагогики в вузе // Материали за 9-а международна научна практична конференция, «Бъдещите изследвания». Том 12. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – 2013. – С.88-91
4. *Герциунский Б. С.* Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
5. *Захарова Т. В., Басалаева Н. В.* Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №.6. – С. 31–34.
6. *Захарова Т. В., Киргизова Е. В., Басалаева Н. В.* К вопросу о профессиональной компетентности будущего педагога // Глобальный научный потенциал. – 2013. – №11(32). – С. 7–10.
7. *Казакова Т. В.* Педагогическая деятельность как профессиональный инвариант образа мира человека // Materiály IX mezinárodní vědecko – praktická konference «Efektivní nástroje moderních věd – 2013». – Díl 32. Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» – С. 7–1.
8. *Климов Е. А.* Основы психологии. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
9. *Красноярцева О. М., Морозова В. Е.* Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 70 с.
10. *Лобанова О.Б., Колокольникова З.У.* Ведущие тенденции развития современного мирового образовательного процесса // Материали за 8-а международна научна практична конференция, «Динамиката на съвременната наука – 2012». Том 7. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – 2012. – С. 8–12
11. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
12. *Матяш Н. В.* Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя. – Брянск, 1994. – 160 с.
13. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
14. *Павлютенков Е. М.* Профессиональное становление будущего учителя // Советская педагогика. – 1990. – №11. – С. 64–69.
15. *Погоньшева Д. А.* Профессиональная компетентность преподавателя аграрного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 38–46.

УДК 37.0+371

Джуринский Александр Наумович

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии образования, Московский педагогический государственный университет, djurins@yandex.ru, Москва

ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ КЛАССНО-УРОЧНОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. В статье проанализированы теоретические подходы к инновациям в общеобразовательной школе в России и на Западе, а также попытки внедрения аналогичных проектов при модернизации классно-урочной системы.

Ключевые слова: педагогические инновации, модернизация классно-урочной системы в России и на Западе

Dzhurinskiy Alexander Naumovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Member-Correspondent of Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, djurins@yandex.ru, Moscow

INNOVATIONS AND PERSPECTIVES OF CLASSROOM LEARNING SYSTEM IN RUSSIA AND ABROAD

Abstract. The article analyzes the theoretical approaches to innovation in a secondary school in Russia and in the West, and attempts to implement similar projects in the modernization of the class-lesson learning system.

Keywords: pedagogical innovation, modernization of the class-lesson learning system in Russia and in the West

Понимание педагогических инноваций. Инновация (англ. *innovation*) – внедренное обновление, обеспечивающее эффективность учебного процесса; неперемное условие динамичного развития общего образования. Инновационная деятельность, т.е. внедрение педагогических новшеств (новаций) – важный фактор эффективности образования. В мировой педагогике можно выделить два основных подхода к перспективам инноваций: радикальный и консервативный. Большинство критиков школы составляют сторонники инноваций в рамках существующего традиционного общего образования. Радикально настроенные педагоги уверены, что нынешняя школа нуждается в революционных инновациях. Сторонники «анти-школы» считают, что пришло время отказаться от «косметических операций» и приступить к решительной ломке сложившегося школьного обучения. Один из них – Иван Иллич – заявляет, что современная школа

обречена на исчезновение, поскольку пренебрегает детскими способностями, заставляет дорожить лишь материальными ценностями и техническими знаниями [10]. Илличу вторят его единомышленники: «История учит, что все попытки подправить школу заканчивались ничем. Надо, следовательно, отказаться от школы», – пишет французский педагог Л. Бернар [3]. «Жизнь подсказывает: надо менять не министров, а саму школу», – уверяет его соотечественница А. Маделен в книге «Освободить школу. На карте судьба образования». Другой французский педагог П. Барнлеи в книге с эпатазирующим названием «Конец школы» пишет: «Сегодняшняя школа не справляется со своими задачами. Надо строить ее иначе». Американский педагог Дж. Холт считает, что «пора перестать жить мифом, будто нынешняя школа – чудесное место для детей». Критика и аргументация сторонников «дескулизации» (отказ от нынешней практики школь-

ного обучения) не всегда убедительна. Вместе с тем их стремления к пересмотру педагогических традиций служат во благо образования.

Инновации в общем образовании условно можно классифицировать по двум видам. Во-первых, это деятельность учебных заведений, где системно решаются вопросы обновления воспитания и обучения (нравственного, национального, экологического, трудового и пр.). Во-вторых, поиск, сосредоточенный на осуществлении дидактических новинок. Разумеется, такая классификация не означает, что инновации идут исключительно в подобных жестких рамках. На практике предлагаются нередко одновременно разнонаправленные педагогические решения.

В российской педагогике сформулированы определенные теоретические обоснования инновационной деятельности. Так, В. С. Лазарев предлагает модель на основе т.н. программно-целевого метода, которая построена на принципах целенаправленности; концентрации на приоритетных направлениях; системности; реалистичности; интеграции; непрерывности планирования; участия; контролируемости и др. Д. Левис формулирует научно-методические условия инновационной деятельности: объективная потребность, планирование приоритетов эксперимента, определение гипотезы, прогноз возможных результатов, маломасштабная пробная проверка экспериментальной программы [Там же]. Н. Х. Розов считает, что предложения по инновации образования «должны не излагать субъективные... представления о «правильной образовательной политике», а по возможности предлагать инструменты для решения конкретных проблем образования» [7]. М. М. Безруких говорит о необходимости для модернизации образования использования фундаментальных исследований психофизиологического развития ребенка [1].

Активные теоретических поиски, касающиеся инноваций обучения, ведутся за рубежом. Понимание таких поисков несколько отличается от взглядов российских специалистов. Так, австрийский ученый К.-Х. Грубер в работе «Инновация образования в Европе» (1998) называет несколько соответствующих направлений европейской

педагогической политики: предоставление равных возможностей получения образования, обязательное обучение двум иностранным европейским языкам, координация национальных образовательных проектов, совершенствование подготовки учителей и руководителей учебных заведений. Французский педагог Ф. Мерье предложил модель инновационного обучения, которая включает три основных элемента: четкая постановка цели обучения, инициация «умственных операций» учащегося, применение учащимися личной, наиболее эффективной стратегии обучения. Последний элемент включает, в частности, выбор приемов приобретения знаний (синтетический, аналитический, рефлексивный, импульсивный), выбор организации обучения (один, в паре, группой), степень вмешательства учителя (строго под руководством преподавателя, редкая помощь педагога) [Там же].

В инновационных педагогических проектах можно выделить ряд приоритетов: ориентация на гуманистические ценности, применение нетрадиционных учебных технологий, изменение стиля взаимоотношений учителя и ученика, отказ от энциклопедизма образования и др. Некоторые авторы таких проектов сулят радикальное улучшение образования и воспитания. Как замечает в этой связи У. Дж. Джонсон (США), многие ученые и учителя «хотят много и сразу». Другой американский педагог Дж. Ликкинз, отвергая подобный максимализм, считает, что следует определить реально достижимый набор предпочтений в реформах образования: «Образование как минимум должно обеспечить социальную активность, национально-расовое равноправие, научную подготовку, помочь работающим родителям, неполным семьям, готовить для успешной конкуренции в международной экономике» [Там же].

Инновации общего образования – многосторонний, масштабный процесс, призванный приблизить школу к уровню социальных, педагогических требований эпохи технологической революции. Очевидны стремления к вариативности воспитания и обучения, использованию форм и методов, повышающих активность, самостоятельность учащихся; педагогизации технических средств, интеграции школьного и внешкольного

ного воспитания и обучения. Инновации позволяют упрочить связи между учителем и учеником, усилить персональный и, одновременно, коллективный дух обучения. Они предусматривают отказ от диалога «учитель-класс» и переход к тройственным отношениям «учитель-группа-ученик», что означает факт деятельности учителя как консультанта и организатора, сотрудничество ученика с учителем; соотнесение обучения с возможностями и интересами школьника, персональный ритм изучения учебного материала, обучение в подвижных группах, участники которых по-своему овладевают учебным материалом и т.д.

Основной формой занятий в школах остается классно-урочная система, которая при всех ее достоинствах имеет определенные недостатки. Учебно-воспитательный процесс по преимуществу ориентирован на «учителя как центр обучения», на «среднего учащегося», что отдаляет от запросов, способностей, устремлений молодежи. Необходимость преодоления экзаменационных барьеров с их стандартами и регламентациями нередко лимитирует живую мысль школьников. Заметной частью методики обучения остается подражание. Учащиеся нередко оказываются несостоятельны, когда от них требуются инициатива, творчество. Глубокие корни пустили малопродуктивные методы обучения – запоминание, повторение, гипертрофированная работа с учебниками. Так в Китае и Японии основным способом обучения остается заучивание наизусть большого объема материала. В результате сложилась традиция: сначала приобрести как можно больше информации, чтобы потом суметь ее использовать. Насколько это сложно, можно представить себе на таком примере: если российским школьникам для чтения русских текстов нужно знать всего 33 буквы, то китайским детям прежде, чем что-то понять в газетном шрифте, придется запомнить несколько тысяч иероглифических знаков. В японской школе учащимся надо запомнить несколько вариантов произношения каждого из сотен иероглифов, освоить две буквенные слоговые азбуки по сорок восемь знаков каждая, а также латинский алфавит. Немалых усилий требует и изучение истории своей страны. Названия условных исторических эпох также обозначаются ие-

роглифами, нередко архаичными, которые также надо заучивать.

Радикально настроенные педагоги призывают отказаться от классно-урочной системы, ориентации на словесно-вербальные методы преподавания и учения. Наиболее непримиримую позицию заняли при этом сторонники «дескулизации»: И. Иллич (США), М. Маннони (Франция), Х. Шерер (ФРГ), Р. Миллер (Швейцария) и др. Большинство педагогов, впрочем, не приемлют подобный радикализм. Считая урок прочным фундаментом учебного процесса, они предлагают вдохнуть новую жизнь в классно-урочную систему, очистив от преувеличенной вербальности, формализма, стимулируя творчество учителя и учеников. Они намерены «вливать новое вино в старые мехи», в первую очередь посредством корректировки форм и методов обучения. В ряде учебно-воспитательных заведений апробируются педагогические идеи, сторонники которых не претендуют на коренные перемены учебно-воспитательного процесса и при сохранении традиционной организации обучения не исключают отдельных педагогических инноваций.

Россия. На рубеже XX – XXI вв. в российскую школу приходит новый учитель, который, как пишет Л. Л. Любимов, хочет «учить детей понимать смыслы... бытия», а не «проходить» уроки [6]. Есть острая необходимость основательного пересмотра методов обучения, чтобы научить учащихся обращаться с нестандартной и противоречивой информацией, работать с разными типами текстов, применять полученные знания на практике. Необходим поиск вариативных способов обучения работы с дидактическим материалом различного содержания, характера и формата, в особенности на занятиях по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам. Важно, чтобы такой материал тексты предлагался не только в качестве иллюстраций, но требовал осмысления, вводил в познавательные задачи, при решении которых необходима рефлексия учащихся.

Очевидна потребность пересмотра методов математического образования. Российские ученые А. Л. Семенов В. В. Фирсов пишут, что в области российского школьного математического образования приходится признать, что наши недостатки являются

продолжением наших же достоинств. Мы неплохо умеем обучать школьника, проявляющего интерес к изучению математики и имеющего определенные математические способности. Однако, продекларировав культурную ценность математического образования для всех, мы на практике обучаем всех так, как следует обучать лишь высоко мотивированных детей. Стремление обеспечить максимально возможный уровень математической подготовки учащихся часто оборачивается недопустимым давлением на слабого или плохо мотивированного ученика, отвращающим его от математики и от школы [8].

В России во 2-ой половине XX в. в сфере общего образования были осуществлены эксперименты, направленные на обновление классно-урочной системы. Нетрадиционные методы классно-урочной работы практиковались отдельными учителями. Так, С. Н. Лысенкова (Москва) применила методику опережающего начального обучения, которой воспользовались в ряде школ. Методика предусматривала, что трудные для детей темы изучались раньше, чем в оговоренные программой часы; велась, так называемая, перспективная подготовка на каждом уроке в малых дозах. Методика коллективного способа учебной работы (КСО) (В. К. Дьяченко, А. С. Соколов и др.) давала возможность школьникам расширять свои знания с помощью товарищей. В сельской школе-комплексе поселка Ясные Зори (Белгородская область, директор М. П. Щетинин) были применены уплотненные (35 мин.) уроки с контрастной сменной деятельности по интересам. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. около 10 учебных заведений апробировали концепцию диалога культур В. С. Библера. В одной такой школе в Красноярске в 3 – 4 классах предметом учебной деятельности становилась античная культура: учащиеся на уроках математики знакомили с фрагментами учения Пифагора, на занятиях по истории читали сочинения Плутарха и Геродота и т. п. Масштабными оказались инновационные методики развивающего обучения в начальной школе (Л. В. Занков и Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов). Нетрадиционные методы обучения внедряют частные школы. К примеру, в школе «Мыслитель» (Москва, 1993) каникулы делятся на «домашние», которые дети

проводят в семье, и творческие, когда учащиеся посещают театры, выставки, музеи, выполняют задуманные ими работы.

США. В школе США на рубеже XX – XXI вв. во множестве имели хождение претендующие на новизну педагогические приемы, формы, методы (*learning strategies*). В государственной системе образования насчитывалось около 20 тыс. инновационных (альтернативных) программ.

В 1970-80-х гг. одним из заметных новшеств стал метод «кооперативного обучения» (Р. Джонсон, Р. Славин, Д. Барнс и др.). При кооперативном обучении предлагалось прибегать к совместным учебным заданиям, дифференцированной групповой деятельности (члены группы выполняют общую работу), индивидуально-групповой деятельности (эстафете), когда каждый ученик выполняет часть общего задания, продолжая работу товарища. Методом предусмотрено добиваться «положительной зависимости»: осознания ответственности за свое обучение и обучение членов группы; взаимодействия учащихся; индивидуальной независимости; сотрудничества при решении проблем и конфликтов; перспективы совершенствования. К достоинствам метода можно отнести мотивационную направленность обучения. Кооперативное обучение позволяет ученикам эффективно осваивать академический материал, обсуждая его и оказывая взаимопомощь [Подроб : 2].

Было внедрено несколько вариантов кооперативного метода. Один из них – проект «Учиться вместе». Школьники делятся на группы, где обсуждают и решают те или иные задачи, темы, проекты и пр. Предусмотрено соблюдать 5 основных дидактических условий: 1) позитивная зависимость, то есть осознание каждым учеником того что его успех зависит от совместной деятельности с товарищами; 2) личное взаимодействие (общение, взаимопомощь); 3) личная ответственность (двойная оценка работы – групповая и персональная); 4) совместная оценка учениками хода работы.

Другой вариант кооперативного метода – «Учеба в группах непредвиденных обстоятельств». Согласно ему, возможны организация групповых чтений и сочинений (6 класс), обучение в группах математике (3-6 классы). Предлагалось программиро-

вать поведение учащихся. Учитель мог пообещать ученикам дополнительный отдых, если те выполнят домашнее задание. Поведение одного или нескольких школьников влияет на успех всей группы и, наоборот, успех отдельных ребят зависит от поведения всей группы. В одной из школ по такой модели осуществлялась программа «Поведенческая игра». Ученики класса были поделены на две большие команды. Когда учитель видел, что один из членов команды не соблюдает учебные требования, замечание получала вся команда. Если команда в течение учебных занятий получала менее 5 замечаний, она могла использовать по своему усмотрению свободное время в конце учебного дня. Если обе команды получали более 5 замечаний, таким преимуществом пользовалась команда с меньшим числом замечаний. Предполагалось, что подобная модель позволяет группе учеников достигать некоего стандартного успеха. Кроме того, каждый член группы, стремясь обеспечить командный успех, активно и успешно продвигается при освоении учебного материала. Сторонники кооперативного обучения подчеркивают, что оно содействует воспитанию социальных навыков: свободного общения и обмена информацией [Там же].

В отдельных школах в 1980-1990-х гг. использовались нетрадиционные модели индивидуализированного обучения. Так, в модели «мастерского обучения», сформулированной Б. М. Блумом, делался акцент на различиях во времени, которое выделяется учащимся для полного освоения учебного материала. Модели «индивидуальных стилей учебной деятельности» нацеливали на поиск наилучшего способа усвоения знаний для каждого ученика и построение в соответствии с этим учебного процесса. При выявлении позитивных ученических возможностей, определении способов обучения предлагалось ориентироваться на индивидуальные различия приобретения знаний, порожденные персональными способностями как следствия этнических, социальных и культурных факторов. Модель «индивидуально предписанного обучения» дробит учебный материал на множество конкретных целей, соответствующих разделам учебных предметов. Эти цели, таким образом, охватывают небольшие фрагменты

учебного материала [Там же].

Немалая часть инноваций терпит неудачу из-за непродуманности замысла. Обратимся к эксперименту «Первостепенное – в первую очередь» (*First Things First*), проходившему в начале 2000-х гг. В средних учебных заведениях создавались объединения (*communities*) из небольшого числа учащихся под присмотром стабильной группы преподавателей. Предполагалось, что учителя смогут лучше узнать учеников, и это позволит улучшить их успеваемость. Участник эксперимента, наш соотечественник, А. Димиев объясняет, почему он оказался нереальным: «Один и тот же учитель должен был преподавать биологию, химию и физику. Можно ли знать все эти три предмета одинаково хорошо, так, чтобы преподавать их действительно на должном уровне? Об этом реформаторы просто не задумываются» [5].

Франция. Во Франции регулярно осуществляются масштабные преобразования классно-урочной системы. В 1970-80-х гг. в начальной школе занятия в течение учебного дня были поделены на две половины (*mi-temps*), а в течение учебной недели – на три части (*tièrs-temps*). Школьники, согласно «*mi-temps*», в первую половину дня занимались французским языком и математикой, в послеобеденное время – «развивающими» дисциплинами. К деятельности по «развивающим дисциплинам» относят занятия по истории, географии, естественным наукам, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. Согласно «*tièrs-temps*», учебная неделя делилась на занятия французским языком и математикой; занятия по «развивающим дисциплинам»; занятия на открытом воздухе – экскурсии, прогулки.

Во французской школе отменены домашние задания вплоть до последнего класса начальной школы. «Домашние задания освобождают учителя от интенсивной работы в классе, а родителя от лишних забот. Домашние задания лишь на первый взгляд позволяют ускорить обучение. На самом деле ученик начальной школы попросту не справляется с дополнительными нагрузками в виде домашних заданий», — пишет сторонник такой реформы [9].

В 1960-1990-х гг. в ряде начальных школ вносили изменения в традиционный режим занятий. Создаются частные («дикие») шко-

лы, где преподают студенты и родители. В муниципальной школе Эгюэбаль (Крезе) подписывали контракты со школьниками, согласно которым ученики обязывались в оговоренные сроки выполнить ряд учебных заданий и упражнений. Практикуется деление учащихся на группы. В подобных группах, например, в ряде начальных учебных заведений города Реймса, происходили постоянные подвижки [4].

Во 2-ой половине XX в. в результате инноваций, затронувших среднее образование, были реализованы методики обучения «в собственном ритме» и «независимого труда». В ряде школ прибегли к работе «быстрых», «средних» и «медленных» групп, когда все группы осваивают одинаковую программу, но за разное учебное время и когда члены групп выполняют персональные задания. Согласно таким методикам, например ученики коллежа Бельвю (Тулуза) еженедельно в соответствии со своими интересами посещали полтора часовое занятие, тематика которого была связана с обязательной или дополнительной программой образования. Занятия проходили в малых группах по пять человек с одним преподавателем [Там же].

При организации «независимого труда» преподаватели рекомендовали группе школьников общую тему, где каждый избирал подтему. Во время работы учащиеся консультировались у учителей, посещали библиотеки, музей, предприятия и пр. В итоге представлялся «мини-мемуар» – коллективный отчет. После 1973 г., когда преподаватели, получили на свое усмотрение 10% учебного времени, «независимый труд» сравнительно быстро распространился в коллежах и лицеях. Школьные власти всячески поощряли его внедрение. Так, генеральный инспектор среднего образования Сир, выступая в 1972 г. перед преподавателями-стажерами, рекомендовал внедрять «независимый труд», который, по его мнению, «учит регулярному самостоятель-

ному образованию и социальной жизни» [Там же]. При обучении «в собственном ритме» и организации «независимого труда» дело шло, впрочем, не совсем гладко. Ученики избегали занятий, связанных с обязательной программой, предпочитая им спорт. Выяснилось, что для того, чтобы подтолкнуть их к более богатому выбору, необходима дополнительная ориентационная работа. В 2009 г. запущена программа «Коллежи и лицеи за амбиции, инновации и успех» (CLAIR). Программа ставит задачи обеспечить академические успехи школьников путем создания благоприятного коллективного климата образования, поощрения профессиональной ориентации, организации междисциплинарных учебных проектов, укрепления преемственности начальной школы и коллежа. В 2011 г. программа охватывала 105 учебных заведений [3].

Библиографический список

1. Безруких М. М. К вопросу об инновациях в образовании // Известия РАО. – 2009. – № 2(10) – С. 33–41.
2. Джурицкий А. Н. Модернизация образования и воспитания в США. – М., 2000. – 195 с.
3. Джурицкий А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. – М., 2014.
4. Джурицкий А. Н. Школа Франции. Традиции и реформы. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. Димиев А. Классная Америка. – Казань: Парадигма, 2008. – 208 с.
6. Любимов Л. Л. Войти в эпоху просвещения. – М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. – 311 с.
7. Розов Н. Х. Инновации в общеобразовательной школе и педагогическом образовании. М.: МАКС Пресс, 2008. – 14 с.
8. Фирсов В., Семенов А. Школьная математика в России // е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». Выпуск №2 [2009]. http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2009_st_7/ (дата обращения: 25.06.2014).
9. Honoré S. L'Ecole et les parents P., 1975.
10. I llich Ivan Deschooling Society. N.Y., 1971.

Васенин Евгений Ильич

Кандидат педагогических наук, директор Пермского государственного автотранспортного колледжа, avtokolledzh@mail.ru, Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА КЛАСТЕРНОЙ ПОЛИТИКИ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье приводятся нормативные предпосылки, обуславливающие создание высококонкурентной институциональной среды в сфере профессионального образования России, и предлагаются инструменты решения этой задачи. Обосновывается необходимость использования международного опыта кластерной политики в целях повышения конкурентоспособности отечественного среднего профессионального образования. В частности, перечня факторов успеха и особенностей, разработанных М. Портером, и реализованных в образовательных кластерах США, Канады, Европы, ОАЭ и других странах мира.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, конкуренция, международный опыт, кластерная политика, образовательный кластер.


Vasenin Eugene Ilyich

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Perm State Auto-Transport College, golubeva-v56@mail.ru, Russia, Perm

THE USE OF INTERNATIONAL EXPERIENCE OF CLUSTER POLICY IN ORDER TO INCREASE THE COMPETITIVENESS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the assumptions that lead to creation of highly competitive institutional field in the sphere of vocational education in Russia and ways of solving the problem are offered. It is motivated to use international experience to increase the competitive position of native secondary vocational education, for example, the list of achievements and features that were devised by M. Porter and applied in educational clusters of the USA, Canada, Europe, Dubai and many other counties.

Keywords: secondary vocational education, competition, international experience, cluster policy, educational cluster.

В последние десятилетия отечественное среднее профессиональное образование подвергалось серьезным изменениям исторического масштаба. В том числе, благодаря постоянному потоку информации и гармонизации образовательных политик, распространению глобальной практики обмена лучшим опытом в сфере образования, поскольку образовательные реформы в различных странах основаны на схожих предпосылках, ценностях и характеристиках.

Учитывая современные международные тенденции, в Российской Федерации под-

готовлен ряд нормативных документов, определяющих направления модернизации профессионального образования в целом и среднего профессионального образования в частности, связанные с формированием ее конкурентной среды и конкуренцией учреждений образования. Так, «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [2], «Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 года» [4], обуславливают создание высококонкурентной институци-

ональной среды профессионального образования России и развитие конкурентоспособности учреждений профессионального образования всех уровней.

Особо острый характер это приобретает в свете вхождения России во Всемирную Торговую Организацию (ВТО) и подписания Генерального соглашения ВТО по торговле товарами и услугами (ГАТС). В соответствии с этим соглашением образование включено в перечень услуг, подлежащих торговле и регулируемых соответствующими правилами. В первую очередь это выражается в том, что образовательные услуги превратились в конкурентный торгуемый продукт [1; 6].

В связи с этим, обостряется противоречие между подходами к решению современных проблем модернизации отечественного среднего профессионального образования. Один подход – традиционный, который базируется на понимании среднего профессионального образования как общественного блага, на сотрудничестве и партнерских отношениях между образовательными учреждениями. Другой подход – революционный, который базируется на свободной торговле образовательными услугами, конкуренции между поставщиками этих услуг.

Очевидно, что будущее – за интеграцией этих двух подходов в новой российской образовательной практике, за привнесение в среднее профессиональное образование инновационных компонентов и средств конкуренции, зарекомендовавших себя за рубежом, при сохранении лучших традиций отечественной профессиональной школы.

Среди таких инновационных компонентов и средств в настоящее время в мире рассматривается кластерная политика.

Для целей данной статьи определим кластерную политику как «совместные, целенаправленные действия представителей бизнеса, органов власти, образовательных и иных институтов, а также других элементов кластера по формированию благоприятных условий бизнес-среды для развития кластера и повышения эффективности деятельности всех его элементов» [3, с. 18].

Также определимся с дефиницией «образовательный кластер». Большинство российских исследователей, изучающих вопросы развития образовательных кластеров и рассматривающих их в качестве инструмен-

та повышения конкурентоспособности российского профессионального образования, понимают под дефиницией объединения учебных заведений и предприятий определенной отрасли для подготовки кадров и проведения практико-ориентированных исследований для этой отрасли.

Однако данная формулировка, на наш взгляд, не является абсолютно корректной и полной. Она описывает скорее дефиницию «отраслевого кластера», элементом которого выступает учебное заведение, либо «сетевую структуру», объединяющую отдельные предприятия и учреждение профессионального образования.

Опираясь на научную позицию К. С. Соколовой [5, с. 534], мы даем иное определение данной дефиниции в контексте нашего исследования. «Образовательный кластер» представляет собой «группу учреждений среднего профессионального образования, локализованных на одной территории, формирующих в качестве конечного продукта образовательную услугу, конкурирующих и взаимодействующих между собой и имеющих вокруг поставщиков необходимых факторов производства, оборудования, специализированных услуг, инфраструктуры, при этом усиливающих конкурентные преимущества друг друга».

Учитывая результаты международных исследований, свидетельствующих о создании конкурентоспособных образовательных услуг в рамках образовательных кластеров, представляется целесообразным рассмотрение основных предпосылок и факторов формирования и развития подобных кластеров за рубежом. Анализ и их учет будет способствовать внедрению кластерной политики для развития образовательных кластеров на территории российских регионов и, соответственно, повышению конкурентоспособности российских образовательных учреждений среднего профессионального образования.

Как известно, наиболее конкурентоспособными образовательными кластерами в мире являются кластеры США. По данным «Института стратегии и конкурентоспособности Гарвардской школы бизнеса» ведущие мировые образовательные кластеры находятся в таких американских штатах, как Калифорния, Нью-Йорк, Массачусетс, Пен-

ильвания, Нью-Джерси [5].

В соответствии с исследованиями «Европейской кластерной обсерватории» на территории европейских государств функционируют 69 образовательных кластеров, имеющих различный уровень развития. К наиболее развитым среди них можно отнести образовательные кластеры на территории Оксфорда, Варшавы, Амстердама, Лондона и Парижа.

По данным «Канадского института конкурентоспособности и благосостояния» ведущие образовательные кластеры Канады располагаются в провинциях Онтарио и Квебек [9].

В то же время в последние годы все активнее начинают формироваться и развиваться образовательные кластеры, расположенные на территории ряда развивающихся стран (ОАЭ, Сингапур, Китай, Иордания).

На протяжении последних десятилетий исследователи выдвигали различные теории и модели, объясняющие предпосылки и условия формирования кластеров в этих странах.

Представляется, что наиболее всеобъемлющей и удобной для проведения оценки факторов успешного возникновения и развития кластеров, проведения сопоставительного анализа их конкурентных преимуществ и, соответственно, определения путей повышения их эффективности является так называемая модель «ромба», предложенная в работах профессора Гарвардской школы бизнеса М. Портера. В соответствии с этой моделью все факторы, способствующие развитию образовательных кластеров, были объединены в четыре группы [7]:

Факторные условия (или факторы производства). Важно подчеркнуть, что при проведении факторного анализа нельзя делать выводы только на основе наличия или отсутствия фактора и его объема. Необходимо четко представлять, насколько эффективно он используется и какие технологии привлекаются.

Условия спроса (или наличие спроса), которые оказывают существенное влияние на развитие конкурентоспособного кластера и которые часто не принимаются во внимание, теми, кто занимается реализацией государственной политики.

Родственные и поддерживающие отрасли. Возможность извлечения выгоды из вы-

сокого спроса может быть сильно затруднена отсутствием необходимых родственных и поддерживающих отраслей (предприятий). Важность наличия местных поставщиков или родственных предприятий объясняется несколькими причинами:

– более низкие издержки производства (экономия на транспортных расходах, логистике);

– обмен информацией, идеями ведет к активизации инноваций и повышению производительности.

Стратегия фирмы, ее структура и конкуренты. Одной из очевидных эмпирических находок исследования М. Портера явилась взаимосвязь между сильным соперничеством на внутреннем рынке и созданием и поддержанием высокой конкурентоспособности в отрасли. Само по себе большое число конкурентов на внутреннем рынке – недостаточное условие для того, чтобы обеспечить успех. Если между ними не происходит острой борьбы на основе уникальных стратегий, то преимущества такой конкуренции сводятся на нет. Более того, нация должна иметь и другие преимущества в «ромбе», иначе достижение успеха маловероятно.

Говоря о влиянии различных факторов, хотелось бы подчеркнуть, что «ромб» – это система, компоненты которой взаимодействуют, взаимно дополняются и взаимно усиливаются. Каждый детерминант влияет на все остальные.

Конкурентное преимущество на основе только одного-двух детерминантов возможно в отраслях с сильной зависимостью от природных ресурсов или в отраслях, где мало применяются сложные технологии и навыки. Чтобы получить и удержать конкурентное преимущество в таких отраслях, как профессиональное образование, нужно иметь преимущества во всех составных частях «ромба».

Именно такая картина наблюдается при анализе конкурентных преимуществ образовательных кластеров Нью-Джерси, Онтарио и Дубая [6].

Необходимо подчеркнуть отличие модели формирования и развития образовательного кластера в развивающейся стране от моделей, имеющих место в США, Канаде и Европейском Союзе. Оно сводится к тому, что в большинстве западных стран, независимо

от того, какие структуры занимаются реализацией кластерной политики – бизнес или государство, эта политика по большей части направлена на развитие уже существующих кластеров.

Подход, используемый в развивающихся странах, демонстрирует ситуацию «создания кластера с нуля». При этом речь не идет о формировании государством новых ключевых и родственных организаций (компаний, учреждений) в рамках кластера. Оно предоставляет максимально благоприятные условия для тех, кто уже конкурентоспособен в сфере профессионального образования и в сфере бизнеса и заинтересован в расширении своей профессиональной деятельности. Государство «достраивает ромб» и кластер, направляя свои усилия на улучшение условий в рамках отдельных элементов «ромба».

Необходим учет национальных особенностями страны, среди которых можно назвать ментальность, дисциплинированность персонала, соблюдение законности, размер территории, финансовые ресурсы и другое.

Последний акцент в статье не подразумевает рекомендации повсеместного «создания кластеров с нуля» в Российской Федерации. Речь идет лишь о необходимости четкого понимания условий и особенностей различных стран при формировании кластерной политики. И прежде всего то, что образовательные кластеры возникают естественным путем в силу наличия и взаимодействия существенного количества факторов, а не в силу иного.

Дальнейшее выявление предпосылок образовательных кластеров, анализ программ реализации целенаправленной кластерной политики по повышению эффективности образовательных кластеров, а также форми-

рование перечня ключевых факторов успеха кластерной политики в различных странах мира могут стать основой для реализации кластерных инициатив в целях повышения конкурентоспособности и в системе среднего профессионального образования Российской Федерации.

Библиографический список

1. *Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н.* Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов – международников в транспортном вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 137–140.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – М.: Общероссийский союз общественных объединений «Российская нация», 2008. – 35 с.
3. *Корчагина Н. А.* Кластерная политика – технология повышения эффективности управления компаниями: монография. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – 117 с.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 года. – М.: МО РФ. – 2000. – 15 с.
5. *Соколова К. С.* Использование кластерного подхода в целях повышения конкурентоспособности системы образования: сравнительный анализ международного опыта // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 4.1 (04). – С. 531–541.
6. *Цигулёва О. В.* Современное состояние негосударственного образования в странах Азии и Латинской Америки // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №3. – С. 140–144.
7. U. S. Cluster Mapping Project [Electronic Resource]. – URL: <http://www.isc.hbs.edu>.
8. Canadian Cluster Data [Electronic Resource]. – URL: www.competeprosper.ca.
9. *Abdulla Al Karam.* Knowledge Village: Establishing a global destination for education in Dubai // Education, Dubai, UAE. – 2004. – № 10, November. – 12 p.

Сунь Сунся

Доцент Института иностранных языков Шаньдунского педагогического университета, ssx1990@163.com, Цзинань (КНР)

Ли Липин

Старший преподаватель Института иностранных языков Шаньдунского педагогического университета, zor365@163.com, Цзинань (КНР)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОВИНЦИИ ШАНЬДУН*

Аннотация. В статье исследуются современные тенденции преподавания русского языка как иностранного в китайской провинции Шаньдун. Авторы показывают, что на фоне углубления политического и экономического сотрудничества между Китаем и Россией достигнуты определенные успехи в подготовке специалистов. Авторы подробно останавливаются на анализе углубления интернационализации обучения русскому языку, изучают подходы к повышению уровня профессионализма преподавателей-русистов. В ходе социологического исследования организации учебного процесса в университетах авторами были выявлены проблемы отсутствия вариативности специальности, учебных планов и учебных программ во всех университетах КНР. Негативными представляется недооценка важности русского языка как иностранного, что выражается в сокращении числа школ, в которых преподается русский язык, и широкое проникновение английского во все области деятельности. Предлагаются пути к расширению спроса на специалистов в области русского языка в стране.

Ключевые слова: КНР, высшее образование, преподавание русского языка, русский язык как иностранный, провинция Шаньдун, достижения, проблемы.

Sun Songxia

Associate Professor of School of Foreign Languages, Shandong Normal University, ssx1990@163.com, Jinan (People's Republic of China)

Li Lipin

Senior Teacher of School of Foreign Languages, Shandong Normal University, zor365@163.com, Jinan (People's Republic of China)

**TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE
IN THE PROVINCE OF SHANDONG****

Abstract. In the article current trends of teaching Russian as a foreign language in the Chinese province of Shandong are investigated. Authors show that against deepening of political and economic cooperation between China and Russia certain success in training of specialists is achieved. Authors in detail stop on the analysis of deepening of internationalization training in Russian, study approaches to increase of level of professionalism of teachers specialists in Russian philology. During sociological research of the organization of educational process at universities by authors revealed problems of lack of variability of specialty, curricula and training programs at all universities of the People's Republic of China. Negative are represented and also underestimation of importance of Russian as foreign is that is expressed in reduction of number of schools at which Russian, and broad penetration of English into all spheres of activity is taught. Ways to expansion of demand for experts in the field of Russian in the country are offered.

Keywords: People's Republic of China, the higher education, teaching Russian, Russian as foreign, Shandong Province, achievements, problems.

* Подготовлено в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

** It is prepared within implementation of the Program of strategic development of FSBEU HPE of «NSPU» for 2012–2016.

Провинция Шаньдун (Shandong) – одна из приморских провинций КНР на востоке страны, родина Конфуция. Сегодня Шаньдун – одна из самых населенных и богатых провинций в КНР, она занимает второе место среди провинций по численности населения и ВВП после провинции Гуандун. Ныне в провинции Шаньдун постоянно проживает более 96 млн. человек. В 2013 году ВВП на душу населения достиг 54,68 тыс. юаней. Вместе с ростом экономической мощи динамично развивается и народное образование. Образовательная система провинции Шаньдун считается одной из наиболее развитых в Китае. Ныне в Шаньдуне имеется 128 вузов, где обучаются более 1,59 млн. студентов и 57 тыс. аспирантов по разным специальностям, в том числе и по специальности «Русский язык». Русский язык здесь преподают в 13 вузах и более чем 40 школах. В данной статье, не претендуя на полноту охвата материала, мы кратко остановимся только на преподавании русского языка в высших учебных заведениях провинции Шаньдун.

С конца XX века благодаря китайской государственной политике расширения приёма учащихся в вуз быстро растёт не только количество студентов, но и количество специальностей. Если десять лет тому назад в провинции Шаньдун всего лишь было 2 университета, имеющих специальность русского языка, то по последним данным на сайте информации об учащихся в вузах Китая [7], их число достигло 13 (138 – во всем Китае на 2013г.). Это Шаньдунский университет, Китайский нефтяной университет (на северо-востоке Китая), Шаньдунский педагогический университет, Шаньдунский аграрный университет, Цюйфуский педагогический университет, Циндаоский научно-технический университет, Шаньдунский транспортный институт, Линьский университет, Тайаньский медицинский институт, Шаньдунский женский институт, Циндаоский приморский институт, Шаньдунский профессиональный институт иностранных языков и Шаньдунский профессиональный институт по иностранным делам и переводу. В этих 13 вузах обучение русскому языку ведется на разных уровнях: трехлетнее неполное высшее образование (в 3 институтах), четырехлетнее полное высшее образование (бакалавриат, в 10 вузах) и магистратура.

Магистратура по специальности «Русский язык и русская литература» открыта только в Шаньдунском университете и Шаньдунском педагогическом университете.

Из вышесказанного следует, что в провинции количество вузов, открывающих специальность «Русский язык» в последние годы быстро увеличивается (с 2 до 13). Тем временем число студентов, принятых на специальность «Русский язык», стабилизировалось на уровне более 300 человек в год. По окончании университета треть из выпускников продолжает учебу в магистратуре, небольшое количество выпускников устраивается в школах или государственных учреждениях, а большинство – в частных предприятиях и в фирмах.

Вместе с увеличением количества студентов факультета русского языка повышается и внимание к качеству учебного процесса и качеству профессионализма выпускников. Во-первых, это выражается в углублении международных связей при обучении русскому языку [3]. Шаньдунские вузы теперь ведут активное сотрудничество с зарубежными учебными заведениями, большинство из них создало дружественные связи с вузами России, Белоруссии и Украины. Например, Шаньдунский университет – с Российским университетом дружбы народов (Москва), Шаньдунский педагогический университет и Шаньдунский женский институт – с Новосибирским государственным педагогическим университетом, Китайский нефтяной университет – с Белгородским государственным университетом, Шаньдунский транспортный институт – с Дальневосточным государственным университетом путей сообщения. Между этими вузами регулярно проводятся обмены студентами и преподавателями [6]. Типичным примером служит Шаньдунский университет, где студенты третьего курса по специальности русского языка всей группой ездят в Россию в РУДН на один год. Во-вторых, это проявляется в повышении уровня профессионализма преподавателей-русистов. Почти все преподаватели русского языка моложе 45 лет в этих вузах имеют ученую степень магистра. В последние годы число преподавателей русского языка, имеющих ученую степень кандидата наук России или доктора наук Китая, быстро растет. Возьмем для

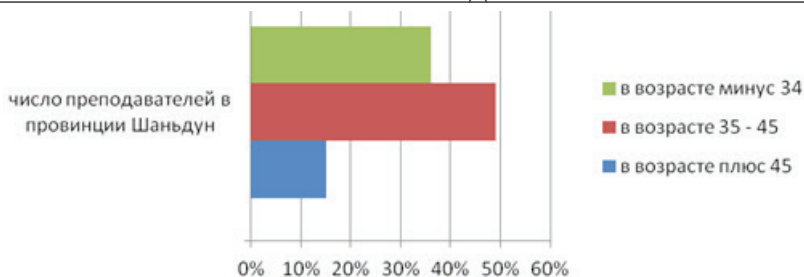


Рисунок 1 – Возрастной состав преподавателей русского языка

примера Шаньдунский университет, где все 7 преподавателей русского языка в штате являются либо кандидатами наук России, либо докторами наук Китая. А в Шаньдунском педагогическом университете из 8 преподавателей русского языка 2 имеют ученую степень кандидата наук России, 3 – доктора наук Китая, 1 заканчивает докторантуру, 1 собирается в докторантуру. Больше 65% преподавателей в этих вузах учились или не раз проходили стажировку в России. Ниже даны данные о возрастном составе преподавателей.

Преподаватели в возрасте до 45 лет являются основной силой в преподавании русского языка. Они могут легко и быстро освоить новые знания, что способствует повышению их профессионального уровня.

Повышение профессионального уровня преподавателей эффективно улучшает учебный процесс русского языка, преподаватели уже не только преподают знание чистого русского языка, но и русскую литературу, русскую историю, страноведение и т.д., всё это помогает студентам лучше освоить русский язык и познать Россию. В повышении учебного качества не менее важную роль играют иностранные специалисты. Во всех без исключения вузах провинции работают иностранные преподаватели, они ведут занятия по аудированию, устной речи, страноведению и т.д., и тем самым помогают студентам повышать свое языковое умение и обогащают их познание о России.

И наконец, повышению учебного качества очень помогает и активное использование современных технических способов. С развитием современной науки и техники мультимедийные технологии и интернет широко используются в процессе преподавания и обучения. Сейчас почти во всех

аудиториях хорошо оборудовано мультимедийными аппаратами. Более того, в некоторых университетах даже есть специальная аудитория, где можно смотреть прямую трансляцию программ многих телеканалов России. С помощью этих современных технических способов студенты могут слушать последние новости, смотреть новые русские фильмы, любоваться современными русскими песнями и т.д. Это не только повышает интерес студентов к русскому языку, но и поднимает их уровень слуха.

Существующие проблемы и возможные пути их решения. Несмотря на достигнутые успехи, в преподавании русского языка в провинции Шаньдун существуют и немалые проблемы.

Первая, и самая серьезная проблема, – это несоответствие выпускников общественным требованиям. Этому может быть несколько причин. Прежде всего это отсутствие вариативности учебных программ всех университетов. Ныне почти все предметы по русскому языку и даже наименование специальности в разных университетах одинаковые. На факультетах русского языка открыли одни и те же предметы, как интенсивное чтение, экстенсивное чтение, грамматика, аудирование, страноведение, русская и советская литература, чтение газеты, сочинение и т.д. Это приводит к дефициту разнообразности специальности и, в конце концов, к снижению конкурентоспособности выпускников в трудоустройстве. С одной стороны, не хватает способных переводчиков по русскому языку, а с другой – подготовленные выпускники не могут найти подходящую работу. Практика показывает, обучение одному лишь языку уже не может удовлетворить требования общества и работодателей. Для решения этого вопроса необходимо расширять сферу науч-

вуз должен уделять больше внимания

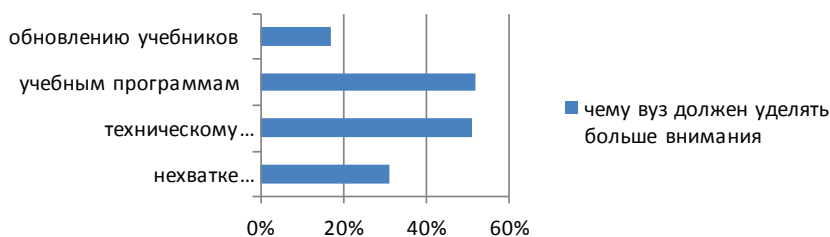


Рисунок 2 – Факторы повышения качества преподавания русского языка

ных исследований преподавателей [1]. Кроме русской лингвистики и литературы, преподаватели русского языка должны обращать внимание на русскую историю, географию, политику, экономику и т.д. Ограниченная сфера научных исследований предопределяет и узкую сферу знания студентов. Однако здесь наметились положительные примеры в расширении научно-исследовательской деятельности студентов [2].

Существуют и другие причины. Например, несовершенство и быстрое устаревание учебников. Учебники по русскому языку редко обновляются, примерно раз в десять лет. И многие учебные материалы тоже отстали от времени. С развитием общества развивается и язык, с этим нужно считаться. Для ознакомления нынешнего состояния преподавания русского языка в провинции Шаньдун, мы провели опрос в вузах. В опросе приняли участие 510 студентов из 8 вузов. О том, чему вуз должен уделять больше внимания для улучшения ситуации преподавания русского языка, 52% опрошенных назвали учебные программы, 17% – обновление учебников.

Кроме того, на вопрос «Была ли у вас дополнительная работа, связанная с русским языком в свободное от занятий время?» лишь 18% опрошенных дали положительный ответ. 49% опрошенных считают, что базы для практики не удовлетворяют потребностям студентов. Число студентов, побывавших на стажировке за рубежом, составляет 14%. В том числе 12% – за казенные деньги, 44% – за свой счет, 44% – по межвузовскому обмену. Отсутствие практики и возможности побывать в стране изучаемого языка в какой-то степени снижает эффект обучения, а в конце концов – учебное качество.

Для решения первой проблемы необходи-

мо, на наш взгляд, во-первых, составить более эффективную и целесообразную учебную программу, открыть нужные обществу факультативные предметы. Например, русский язык для гидов, коммерческий русский язык, русский язык для юристов, русский язык в нефтяной промышленности и т.п. Большой выбор факультативных занятий помогает студентам в расширении кругозора и разумном выборе будущей профессии. В связи с этим нужно создать благоприятную атмосферу и условия для преподавателей русского языка, чтобы они имели возможности расширять сферу своих научных исследований. Во-вторых, необходимо дополнить учебники новыми учебными материалами. Обновление учебников – не дело одного человека и одного университета. Оно зависит от многих факторов: средств, рабочих рук и т.д. С этим приходится мириться. Однако можно использовать интернет, на русских сайтах помещаются разнообразные материалы, которые могут быть использованы в качестве дополнительных материалов. Эти свежие материалы могут в определенной мере восполнить отставание учебников [4; 5].

Вторая проблема – это недооценка важности русского языка как иностранного. Это видно по неравномерному географическому распределению русского языка и непопулярности преподавания русского языка как иностранного в вузах. Средние школы, где преподают русский язык как иностранный, в основном расположены в глухих или отсталых в экономическом отношении местах. И лишь немногие вузы осуществляют преподавание русского языка как иностранного. Это объясняется давно сложившейся китайской концепцией, согласно которой английский язык – самый важный и нужный иностранный язык, ведь на нем говорит почти

весь мир. В результате специальность «Русский язык» не пользуется популярностью среди абитуриентов. Ввиду этой непопулярности вузы не хотят тратить силы и деньги на расширение, актуализацию и внедрение инноваций в эту специальность.

Несмотря на существующие проблемы, русский язык все же имеет широкие перспективы развития в Китае, в частности в провинции Шаньдун. По результатам опроса видно, что 57% опрошенных разделяют мнение о том, что русский язык имеет большие перспективы развития, и лишь 8% опрошенных видят проблемы в будущем трудоустройстве.

Светлое будущее русского языка связано с углублением политического и экономического сотрудничества между Китаем и Россией. Более того, Китай и Россия – дружественные страны. Знание языка соседа и дружественного партнера позволяет не только больше узнавать друг о друге, но и создает благоприятные условия для дальнейшего сближения. XXI век – время сближений. С развитием дружественных отношений между Китаем и Россией, с расширением масштаба сотрудничества в различных областях двух стран, знающим русский язык специалистам предоставят больше возможности в реализации своих способностей. Надеемся, что преподавание русского языка заслужит достойное внимание и в дальнейшем получит устойчивое развитие в провинции Шаньдун.

Библиографический список

1. Видеркер В. В. Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 138–142.
2. Дрёмова Л. И., Тихомирова Е. Е. Преподавание русской культуры студентам стран АТР в системе высшего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 98–103.
3. Тихомирова Е. Е. Межкультурная коммуникация и культурные нормы в развитии мирового и отечественного образовательного пространства // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 49–52.
4. Тихомирова Е. Е., Чжао Цзиннань. Когда жилище становится домом: универсальные культурные смыслы китайской традиции // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 7. – № 3. – С. 98–103.
5. Тихомирова Е. Е., Чжао Цзиннань. Культурные универсалии и концепт «Дом-семья» // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 6. – № 2. – С. 73–80.
6. Цао Юехуа. Преподавание русского языка в провинции Шаньдун: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник педагогических инноваций. – 2010. – № 4. – С. 60–67.
7. 中国高等教育学生信息网 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.09.2014. – URL: <http://www.chsi.com.cn> (дата обращения: 05.09.2014).

Цао Юехуа*Профессор института иностранных языков Шаньдунского педагогического университета, cyh@mail.ru, Цзинань (КНР)***Ван ШиЧэнь***Старший преподаватель института иностранных языков Шаньдунского педагогического университета shichen0812@163.com, Цзинань (КНР)***СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ РУССКОГОВОРЯЩИХ ГИДОВ
В ТУРИСТИЧЕСКОЙ ИНДУСТРИИ ПРОВИНЦИИ ШАНЬДУН (КНР)**

Аннотация. В статье проанализированы проблемы и развития подготовки русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун в связи с преподаванием русского языка. Авторы связывают возможности освоения российского туристического рынка в провинции Шаньдун с потребностью в русскоговорящих гидах в туристической индустрии. Выявлены проблемы подготовки квалифицированных русскоговорящих гидов. Авторы предлагают стратегию политики в подготовке и переподготовке русскоговорящих кадров. Обосновывается важность интеграции имеющихся вузовских образовательных ресурсов, усовершенствование системы подготовки русскоговорящих кадров, укрепление сотрудничества с предприятиями на основе создания совместной базы практик. Результаты анализа показывают, что совместное сотрудничество и общие усилия со сторон органов государственного и местного управления туризмом, вузов и отраслевых предприятий играют решающую роль в окончательном решении количественных и качественных проблем с русскоговорящими гидами в провинции Шаньдун, в удовлетворении рыночных потребностей в русскоговорящих кадрах.

Ключевые слова: КНР, высшее образование, преподавание русского языка, русский язык как иностранный, провинция Шаньдун; русскоговорящие гиды; состояние; проблемы; задачи

Cao Yuehua*Professor of School of Foreign Languages, Shandong Normal University cyh@mail .ru, Jinan (People's Republic of China)***Wang Shichen***Senior teacher of School of Foreign Languages, Shandong Normal University, shichen0812@163.com, Jinan (People's Republic of China)***STATE, PROBLEMS AND TASKS OF RUSSIAN-SPEAKING GUIDES
IN THE TOURIST INDUSTRY OF SHANDONG PROVINCE
(PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA)**

Abstract. In article problems and developments of training of Russian-speaking guides in the tourist industry of the Province of Shandong in connection with Russian teaching are analyzed. Authors connect possibilities of development of the Russian tourist market with need for Russian-speaking guides for the tourist industry. Problems of training of the qualified Russian-speaking guides are revealed. Authors offer policy strategy in preparation and retraining of Russian-speaking shots. Importance of integration of available high school educational resources, improvement of system of preparation of Russian-speaking shots, strengthening of cooperation with the enterprises based on creation of joint base the practicing locates. Results of the analysis show that joint cooperation and common efforts from the parties of bodies of the public and local administration by tourism, higher education institutions and the branch enterprises play a crucial role in a final decision of quantitative and qualitative problems with Russian-speaking guides the Provinces of Shandong, in satisfaction of market requirements for Russian-speaking shots.

Keywords: People's Republic of China, the higher education, Russian teaching, Russian as foreign, Province of Shandong

Туризм на сегодняшний день является одним из самых прибыльных видов бизнеса в мире. Китай, обладая огромными туристическими ресурсами: уникальной природой и богатствами культурно-исторического наследия, является одной из самых привлекательных стран для туристов всего мира. Благодаря тому, что в последние 20 лет Китай уделяет больше внимания развитию туристической индустрии, китайский туризм стал одной из ведущих и наиболее динамично развивающихся отраслей мировой экономики. Если в 1978 г. годовой объем въездного туризма Китая составил 1,81 млн. чел./раз (включая туристов из Гонконга, Макао и Тайваня), а полученный доход – 260 млн. долл., то в 2011 г. в КНР побывало 135 млн. чел./раз, которые оставили в стране 47 млрд. долл. и вывели Китай по числу въездных туристов на 3-е место, по инвалютным доходам от туризма на 5-е место в мире [2, с. 21–22]. Новым лидером на туристическом рынке уверенно становится именно Китай. Согласно прогнозу Всемирной туристической организации рост туристической индустрии будет необратимым в XXI веке. К 2020 г. количество международных туристических посещений составит 1,6 биллиона единиц в год. Китай будет принимать 167 млн. иностранных туристов [4, с. 240].

1. Освоение российского туристического рынка в провинции Шаньдун

История мирового туризма показывает, что в начальный период развития въездного туризма основной туристический поток приезжает из близлежащих стран. Представляя огромный интерес для России с точки зрения выездного туризма, Китай занял третье место среди лидеров наиболее предпочтительных для россиян туристических направлений. Привлекательность Китая в России

уступает только Египту и Турции. По данным статистики Государственного управления по делам туризма КНР количество посетивших Китай российских туристов за последние пять лет постоянно увеличивается, по численности Россия заняла третье место, а по темпам роста – первое место среди иностранных туристов. Россия стала одним из «высокоприбыльных рынков» для развития сегодняшнего китайского въездного туризма [2, с. 69–70].

Провинция Шаньдун – восточный китайский полуостров – лежит в окружении гор и с трех сторон омывается морем. Эта удивительно красивая земля обладает богатыми туристическими ресурсами: семитысячелетняя цивилизация, памятники культуры, удивительной красоты природные ландшафты и протянувшаяся на три тысячи километров живописная прибрежная полоса с многочисленными островами. Все эти преимущества быстро придали Шаньдуну статус одного из популярных направлений российских туристов. Статистика въездов российских туристов в провинцию Шаньдун за последние 5 лет (2009–2013 гг.) наглядно показывает быстрый и стабильный рост объёма турпотока из России, за исключением только 2013 г. В 2012 г. количество туристов из России впервые превысило 100 тысяч чел./раз (см. Таблицу 1). На рейтинге международных прибытий в Шаньдун Россия впервые в 2011 г. обогнала Сингапур и Германию, заняла четвертое место, а среди европейских стран выдвинулась на первое место. Освоение российского туристического рынка приобретает всё более важное значение для экономического и культурного развития в провинции Шаньдун.

2. Потребности в русскоговорящих гидах в туристической индустрии провинции Шаньдун

Таблица 1 – Статистика въездов зарубежных туристов в провинцию Шаньдун, 2009–2013 гг. (по данным из Туристического бюро провинции Шаньдун)

Страна	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.
Южная Корея	1151567	1292880	1388532	1533199	1496143
Япония	541095	566511	524650	482360	381054
США	104385	133305	178329	198638	199980
Сингапур	44262	63036	86394	99630	94525
Германия	44299	63694	83809	93166	87993
Россия	44262	63036	86760	103432	97171

Быстрое развитие китайско-российского туризма вызывает и ряд проблем. Одна из острейших – это противоречие между спросом и предложением русскоговорящих кадров, к тому же разрыв между ними непрерывно увеличивается. Почти все туристические агентства, занимающиеся организацией туристических поездок из России в Китай, сталкиваются с дефицитом русскоговорящих кадров. Эта проблема существует не только в развитии торгово-экономических связей Китая и России, но в туристической индустрии, где ощущается всё более острая потребность в профессиональных русскоговорящих гидах на фоне непрерывно растущего потока туристов из России. В 2008 г. в Китае лицензированных русскоговорящих гидов насчитывалось не больше 2300 человек, 80% из них были сосредоточены на северо-востоке Китая, в провинции Хэйлунцзян [8, с. 181–182]. В провинции Шаньдун – на востоке Китая – в 2007 г. работало всего 27 человек. Успешному освоению российского туристического рынка в провинции Шаньдун способствовало формирование русскоговорящих человеческих ресурсов. Ежегодный прирост численности русскоговорящих гидов в 2009 г. достиг 26, 8%, а в 2010 – 42, 3%, и в целом сохранилась устойчивая тенденция к росту за последние 5 лет. Но такой рост далеко не может удовлетворить потребности непрерывно приезжающих в Шаньдун российских туристов. Во-первых, лицензированные русскоговорящие гиды включают в себя штатных гидов и гидов по совместительству, а последние составляют всё больший процент, например, в 2009 г. их соотношение было 21:31, а в 2013 – 25:89. С 2011 г. число штатных гидов осталось неизменным. А абсолютное большинство гидов по совместительству – это студенты вузов. Таким образом, основная работа переводчиков-гидов лежит на плечах штат-

ных гидов, которых в провинции Шаньдун насчитывают всего 25 человек. Получается, что если в 2009 г. 1 штатный гид обслуживал 2108 туристов, то в 2012 г. на одного штатного гида приходится 4137 российских туристов, хотя в этом же году прирост лицензированных гидов составил 15.2% (см. Таблицу 2). Местные гиды далеко не всегда могут удовлетворить рыночный спрос. Вот почему в туристический сезон почти всем турфирмам приходилось приглашать гидов из других городов для временной поддержки. Такая ситуация сохраняется много лет и до сего дня. Всё это неблагоприятно сказывается на качестве обслуживания и конкурентоспособности туристической индустрии. Решить проблему с дефицитом русскоговорящих кадров уже стало неотложной задачей для развития туризма провинции Шаньдун.

3. Общее состояние и профессионализм русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун

Мы проанализировали текущее состояние имеющихся русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун на основании данных, представленных Туристическим бюро провинции Шаньдун, и пришли к следующим выводам

По уровню образования из 114 лицензированных гидов 6 человек имеют ученую степень магистра, 76 – бакалавра, 31 – трехлетнее высшее образование, только один человек не имеет высшего образования. А среди штатных гидов 3 человека имеют степень магистра, 15 – бакалавра, 7 – трехлетнее высшее образование. Значит, 72% – это бакалавры или магистры, что доказывает на высокий уровень образования у русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун. Это вполне соответствует таким требованиям к современным гидам, как высокое образование и большая эрудиция.

Таблица 2 – Статистика русскоговорящих гидов в провинции Шаньдун (по данным Туристического бюро провинции Шаньдун)

Год	2009	2010	2011	2012	2013
Лицензированных гидов (прирост)	52 (26.8)	74 (42.3)	92 (24.3)	106 (15.2)	114 (7.5)
Гидов по совместительству (прирост)	31 (40.9)	51 (64.5)	67 (31.4)	81 (20.9)	89 (9.9)
Штатных гидов (прирост)	21 (10.5)	23 (9.5)	25 (8.7)	25 (0)	25 (0)
Соотношение штатных гидов и российских туристов	1: 2108	1: 2741	1: 3470	1: 4137	1: 3887

По специальности: абсолютное большинство гидов окончили институт иностранных языков по специальности «Русский язык и литература», только немногие – по туризму или журналистике. Это показывает, что почти все гиды прошли профессиональную подготовку по русскому языку в университетах или институтах иностранных языков, что очень важно для квалифицированных русскоговорящих гидов. Но в то же время обнаруживается проблема нехватки знаний по туристическому профилю, которые так необходимы для профессиональных русскоговорящих гидов.

По квалификационному разряду: гиды с 1–5 летним рабочим опытом составляют 60.3%, только два из 114 лицензированных гидов имеют средний разряд, а все остальные – начальный, что показывает острую проблему с дефицитом опытных и высококвалифицированных русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун.

По географическому распространению: большинство гидов находится в таких крупных туристических городах, как Циндао, Цзинань, Тайань, Дунин и Вэйхай, что в основном соответствует потребностям этих городов. Исключение составляет приморский город Вэйхай, где активно развивающийся китайско-российский туризм, пользующийся большой популярностью среди российских туристов, не имеет ни одного штатного гида, что вызывает конфликтную ситуацию между предложением и рыночным спросом.

Таким образом, хотя по образованию и возрасту русскоговорящие гиды в туристической индустрии провинции Шаньдун имеют некоторое преимущество, но у них и много серьёзных недостатков и проблем, которые связаны не столько с количественным дефицитом, сколько с их недостаточной квалификацией и профессионализмом, с небольшой продолжительностью трудового стажа и опытом, с нерациональным географическим распространением. Все это, безусловно, негативно сказывается на существенном повышении своей конкурентоспособности провинцией Шаньдун на российском туристическом рынке.

4. Проблемы и задачи подготовки квалифицированных русскоговорящих гидов для туристической индустрии провинции Шаньдун

Из вышесказанного следует, что количественные и качественные проблемы русскоговорящих гидов в туристической индустрии провинции Шаньдун не только не могут удовлетворить быстрое развитие российского въездного туризма, но и тормозят развитие торговых, экономических и культурных отношений между провинцией Шаньдун и Россией. Подготовка достаточных по количеству и квалифицированных по качеству русскоговорящих гидов уже стала актуальной и неотложной задачей для туристической индустрии провинции Шаньдун. Решение данной задачи позволит провинции Шаньдун существенно повысить свою конкурентоспособность на российском туристическом рынке. По нашим мнениям, конкретные проблемы и мероприятия, скорее всего, можно свести к следующему.

4.1 Установление соответствующей стратегии и политики в подготовке и переподготовке русскоговорящих кадров для туристической индустрии провинции Шаньдун

Конфликтная ситуация и большой разрыв между предложением и рыночными потребностями в квалифицированных русскоговорящих гидах вызваны, с одной стороны, быстрым развитием китайско-российского туризма в провинции Шаньдун, а с другой стороны, отсутствием должного внимания органов государственного и местного управления туризмом, отсутствием соответствующей стратегии и политики в подборе, подготовке и переподготовке русскоговорящих кадров для туристической индустрии провинции Шаньдун, а так же беспорядком в административном управлении этими кадрами. Так что Туристическое бюро провинции Шаньдун и все его местные руководящие органы прежде всего должны уделять должное внимание этим важным вопросам. Без этого трудно представить быстрого и окончательного решения имеющихся вопросов, установления соответствующей политики и целевой программы для подготовки русскоговорящих кадров. По нашему мнению, внимание и поддержка со стороны государственных административных органов заключается и в предоставлении финансовой помощи турфирмам и вузам. Многим турфирмам из-за недостаточности финансовых средств трудно содержать русскоговорящий персонал и в сезон туризма часто

приходится нанимать из других провинций русскоговорящих гидов, что влечет за собой ряд проблем, таких, как невысокое качество обслуживания, нехватка знаний о местной культуре и достопримечательностях, взаимонепонимание, трудности в управлении и т.д.

Словом, Туристическое бюро провинции Шаньдун и все его местные органы в первую очередь обязаны задать стратегическое направление по развитию русскоговорящих человеческих ресурсов и разработать удачные политики, позволяющие туристической индустрии провинции Шаньдун выйти из трудного положения, связанного с дефицитом и недостаточной квалификацией русскоговорящих гидов. Эту политику, в свою очередь, следует наполнить реальными денежными средствами. Без такого движения неудовлетворительное состояние русскоговорящих гидов в провинции Шаньдун не может быть изменено.

4.2 Интеграция имеющихся вузовских образовательных ресурсов, усовершенствование системы подготовки русскоговорящих кадров

Провинция Шаньдун богата образовательными ресурсами высших учебных заведений, в том числе ресурсами по преподаванию русского языка. Сегодня в провинции Шаньдун насчитывается всего 7 университетов и 7 институтов, где русский язык существует как основная специальность. Каждый год эти 14 вузов выпускают около 500 русистов с четырехлетним или трехлетним (менее 20%) высшим образованием по русскому языку. Но, к сожалению, при наличии такого количества выпускников спрос на квалифицированных русскоговорящих гидов все-таки остро ощущается. Это как раз показывает серьезные недостатки в системе преподавания русского языка в провинции Шаньдун. Хотя по статусу, типу и профилю эти 14 вузов разнообразны, однако почти у всех стандартная модель и программа подготовки, однородный перечень учебных предметов и методика обучения, даже одни и те же учебники. При этом отсутствует системный подход в практико-ориентированном образовании, в подготовке отдельных категорий специалистов (в том числе гидов, нефтяников-переводчиков), в определении к ним профессиональных требований с учетом потребностей рынка.

Таким образом, интеграция имеющихся вузовских образовательных ресурсов, усовершенствование системы подготовки русскоговорящих кадров, разработка эффективных механизмов, позволяющих подготовить и переподготовить высококвалифицированных русскоговорящих кадров, соответствующих рыночным спросам разных профилей, – именно такая важная образовательная задача сейчас ставится перед всеми вузами по преподаванию русского языка в провинции Шаньдун. Сейчас почти все шаньдунские вузы начали переход на систему кредитных единиц, основными элементами которого является как раз модификация образовательной программы и коренная перестройка организации учебного процесса. Но это сложный и длительный процесс [3]. Хорошо, что каждый вуз делает свою какую-то попытку, например, в Китайском нефтяном университете и Тайанском медицинском институте занятия ведутся с ориентацией на свои профили, а в Женском институте идет согласование программы с образовательными требованиями будущих рабочих мест, увеличение часов практических занятий и т.д.

4.3 Укрепление сотрудничества с предприятиями на основе создания совместной базы практик с целью сформировать у студентов необходимые профессиональные умения и навыки

Сотрудничество вузов с предприятиями дает возможность студенту получить столь ценный практический опыт, лучше подготовиться к решению профессиональных задач, наконец, разрешить проблемы психологического плана, связанные с окончательной профессиональной самоидентификацией и повышением личностной уверенности в себе как профессионале [1]. Так что практика для студентов является неотъемлемой частью учебного процесса, в период практики студенты совершенствуют свои теоретические знания, получают свои первичные профессиональные умения и навыки, приобретают ориентацию на свою будущую профессию. А сотрудничество с вузами так же является оптимальным решением для многих предприятий, у которых не хватает рабочей силы и имеются вакантные должности. Взаимовыгодное сотрудничество дает обеим сторонам возможность обмениваться

идеями, знаниями, опытом, рабочей и преподавательской силой, проводить совместные научные исследования. Точнее говоря, в туристический сезон студенты приобретают профессиональные знания и опыт по туризму, умение вести экскурсию и работать с туристами. А база практики так же предоставляет предприятиям возможность подобрать лучших работников [5].

Словом, для окончательного решения количественных и качественных проблем с русскоговорящими гидами в провинции Шаньдун нужно должное внимание и поддержка со стороны органов государственного и местного управления туризмом, консолидация усилий и ресурсов вузов, отраслевых секторов и предприятий, и не только на внутригосударственном, так и на международном уровне. Ростуризм готов помочь Китаю в подготовке русскоговорящих гидов. Проблему нехватки квалифицированных русскоговорящих гидов в Китае подробно обсудят и на заседании российско-китайской комиссии по кадрам, которое пройдёт в 2015 году в провинции Хайнань.

Библиографический список

1. Видеркер В. В. Культурологическое образование как социокультурный фактор развития личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. С. 138–142.
2. 有关中国出境旅游发展的年度总结2012. – 北京: 旅游教育, 2012.
3. Дрёмова Л. И., Тихомирова Е. Е. Преподавание русской культуры студентам стран АТР в системе высшего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 98–103.
4. Китай XXI века. – Минск: БелНИИДАД, 2004. – 304 с.
5. Тихомирова Е. Е. Межкультурная коммуникация и культурные нормы в развитии мирового и отечественного образовательного пространства // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 49–52.
6. Тихомирова Е. Е., Абенова Г. Э., Линь Хай. Языковые реализации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – № 6. – 2012 – С. 51–62.
7. Тихомирова Е. Е., Линь Хай. Этические коннотации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013 – № 3. – С. 100–109
8. Zhang Fengcheng. 科技职业学校中关于俄语讲解导游的培训 // 中国成人教育. – 2008. – №6.

УДК 159.922.76:616.89

Алехина Светлана Владимировна

Кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета, svetlana_slim@mail.ru, Москва

Вачков Игорь Викторович

Доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, igorvachkov@mail.ru, Москва

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития инклюзивного процесса в современном образовании. Авторы утверждают, что одним из основополагающих компонентов инклюзивного образования и основным фактором его успешной реализации является психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса. Целью статьи является анализ методологических подходов к психолого-педагогическому сопровождению образования в условиях развития инклюзивного процесса, обзор основных теоретико-методологических положений и понятий. Делаются попытки методологического осмысления процесса сопровождения инклюзии в образовании с позиций культурно-исторической концепции. Рассматриваются положения полисубъектного подхода к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды. Авторы ставят вопрос о качестве процесса инклюзии в общем образовании, утверждая, что разработка методологии сопровождения инклюзии в образовании является отдельной научной задачей и крайне необходима для выработки технологических решений по различным аспектам реализации инклюзивного процесса в современном образовании.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция, психолого-педагогическое сопровождение, методологические основы, базовые принципы, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивный процесс, особые образовательные потребности, современное образование, полисубъектность, полисубъектное взаимодействие, инклюзивная образовательная среда, развитие.

Alekhina Svetlana Vladimirovna

Candidate of Psychological Sciences, Director of the Institute of Inclusive Education at Moscow City University of Psychology and Education (MGPPU), svetlana_slim@mail.ru, Moscow

Vachkov Igor Viktorovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor of Differential Psychology Moscow City University of Psychology and Education (MGPPU), igorvachkov@mail.ru, Moscow

METHODOLOGICAL APPROACHES TO PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATION**

Abstract. The article is devoted to the problem of development of an inclusive process in contemporary education. The authors contend that one of the basic components of inclusive education

* Статья опубликована при финансовой поддержке РФНФ, проект 14-16-77004 «Методологические основы психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании города Москвы»

** The article was published with the financial support of Russian Foundation for Humanities, project 14-16-77004 "Methodological foundations of psychological-pedagogical support in inclusive education of the city of Moscow"

and the main factor for its successful implementation is a psychological and educational support of an inclusive process. The aim of the article is to analyze the methodological approaches to psychopedagogical support of education in the development of an inclusive process, a review of the main theoretical and methodological terms and concepts. Attempts are being made accompany the process of methodological comprehension of inclusion in education from the standpoint of cultural-historical theory. The provisions in polysubject approach to interaction of subjects inclusive educational environment. The authors raise questions about the quality of the process of inclusion in general education, arguing that the development of methodology support of inclusion in education is a separate scientific task and is essential for the development of technological solutions for various aspects of the implementation of an inclusive process in contemporary education.

Keywords: cultural-historical concept, psychological and educational support, methodological foundations, basic principles, students with disabilities, inclusive process, special educational needs, modern education, polysubject, polysubject interaction, inclusive educational environment and development.

В настоящее время в России интенсивно развивается практика инклюзивного образования, которая изменяет образовательные условия и образовательную среду в учреждениях общего образования так, чтобы любой ребенок с любыми отличиями в здоровье или развитии смог обучаться вместе с другими детьми. Практика инклюзии вызывает много дискуссий и острых споров в педагогических и научных кругах.

Одной из причин, вызывающих различное понимание и неоднозначные интерпретации самого процесса инклюзии, его содержания и результативности в системе общего образования, является неразработанность методологических основ самого инклюзивного процесса и отсутствие необходимых видов обеспечения его развития. Неподготовленность системы общего образования к внедрению инклюзивной практики обучения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, ведет к формализации инклюзивного процесса, порождает много страхов и недоверие к самой идее инклюзии.

Все страны, развивающие инклюзию в образовании, так или иначе обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания. Одной из существенных проблем в проведении зарубежных исследований по инклюзии также является недостаток информации по методологии, лежащей в основе каждого проведенного исследования (Allan and Slee 2008; Farrell 2000; Lindsay 2007). Некоторые специалисты, такие как Odom (2005), Schwartz (1995), Stoneman (2007), заявляют, что методологические и этические проблемы в об-

ласти инклюзивного образования требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии [Приводится по: 10].

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие успешности в системе образования и предлагает альтернативное понимание адаптивности ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума (концепция нормализации) [B. Nirje, E. Goffman: 19, 17]. Другой подход работает с построением пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе [A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow, C.C. Stoxen, J.W. Whitworth: 20, 21]. На наш взгляд, продуктивным было бы соединение зарубежных и отечественных наработок в области образования детей с особыми потребностями и сопровождения самого процесса включения таких детей в сообщество.

Нужно заметить, что в настоящий момент в отечественной науке не так много работ, которые бы проясняли теоретико-методологические основания инклюзивного образования [7; 12]. В том числе полностью отсутствуют научное обоснование и методологические основы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. В современной ситуации разви-

тия процесса инклюзии в образовании и накопления практического опыта неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований психолого-педагогического сопровождения инклюзии, моделей и технологий реализации, что в свою очередь потребует научного анализа практики, оформления базовых принципов и процессов, происходящих внутри него.

На современном этапе развития инклюзивного процесса в российском образовании важным аспектом в определении методологических основ построения инклюзивного образовательного процесса и сопровождения его различными специалистами является понимание инклюзии и ее преимуществ, по сравнению с другими формами образования детей с особыми потребностями. Для адекватного восприятия инклюзивного образования важно знание и понимание его отличий от других моделей обучения таких детей – специального образования в условиях отдельного учреждения (сегрегация), обучения в отдельном классе или группе (интеграция). Ключевое отличие инклюзивной модели от сложившихся ранее сегрегационной и интеграционной моделей состоит в том, что впервые не только ребенок должен отвечать требованиям системы образования, но и система образования должна быть адаптирована к потребностям и возможностям каждого ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Инклюзивная концепция отличается от общепринятой практики образования, для которой существенна успешность ученика по строго определенным параметрам. В статье L.V. Claibornea (2009) с соавторами утверждается наличие противоречия между «успешностью» как условием традиционного образования и принятием особенностей всех детей в инклюзивном классе [16]. С этим связано понимание основной методологической категории инклюзивного образования – «особые образовательные потребности». Государственная политика в области образования сформировала актуальный запрос на обеспечение психолого-педагогических условий инклюзивного образования, опираясь на понятие «особые образовательные потребности». Будучи изначально соотносено с нарушениями развития и инвалидностью, в дальнейшем понятие «особые

потребности» обсуждалось в мировой практике в более широком значении и позволило отойти от исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности, понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее.

С точки зрения социального конструктивизма любые категоризации, в том числе и описания нарушений, опасны возможностью их использования для дискриминации человека с ограниченными возможностями, в том числе через такое оказание ему помощи, которое предполагает наличие активной позиции только у помогающего [S. Keil, O. Miller, R. Cobb: 18]. Социальный подход к человеку с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями рассматривает в качестве инвалидизирующего фактора не сам диагноз, а социальные отношения между таким человеком и обществом, таким образом представляя ограниченные возможности индивидуума порождением общества и его проблемой [14]. В этом ключе на первый план выходит принцип субъектности, подхода, основы которого в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном [11]. Применение подходов к обучению, основанных на индивидуальных образовательных потребностях детей, основано на максимально раннем выявлении таких потребностей и предоставлении широкого спектра возможностей для обеспечения обучения каждого «особенного» ребенка в общеобразовательной школе.

При определении методологических подходов к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса важно подчеркнуть, что сопровождение необходимо не только детям с ОВЗ и инвалидностью, но и всем субъектам инклюзивного образования. С этой точки зрения вопросы психолого-педагогического сопровождения, его теоретико-методологические основы и практическую реализацию следует рассматривать как один из важнейших моментов гуманизации и индивидуализации образовательного процесса. Это определяет научную значимость разрешения проблемы создания методологических основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как выходящую за рамки образования исключительно детей с инвалидностью или ограниченными возможностями

здоровья, но предельно актуальную для всего образования в целом.

В методологическом аспекте проблема, которой посвящена данная статья, определяется наличием противоречий между высоким уровнем разработанности методологии сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях и отсутствием методологии психолого-педагогического сопровождения включения этих детей в систему общего образования, в практику массовых образовательных учреждений. Методология психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании недостаточна для обеспечения процесса включения таких детей в условия обычной школы и требует научной разработки. В технологическом аспекте основным противоречием является «разрыв» между направленностью инклюзивной практики на индивидуализацию образовательного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и создание стандартных условий обучения.

Безусловно, основные проблемы инклюзивного образования лежат в поле исследований разных научных дисциплин: психологии, педагогики, философии, социологии, культурологии и др. Отсюда и разнообразие теоретико-методологических подходов к их разрешению. Каждый подход освещает определенный аспект, позволяет отразить емкость и метапредметность исследуемых объектов и может выступать в качестве методологического фундамента инклюзивного образования.

Объектом нашего научного анализа является методология психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса, которое является одним из основополагающих компонентов инклюзивного образования, основным фактором его успешности. В зарубежной практике инклюзивного образования разработана система поддержки или сопровождения процесса включения «особого» ребенка в обычный класс является одной из ключевых задач. Наши финские коллеги понимают инклюзивное образование как

целостную и последовательную систему, которая пронизывает все образование, включая как теоретический, так и практический уровень. Стратегия развития инклюзивного образования в Финляндии содержит трехступенчатую модель, включающую общую поддержку для всех обучающихся, структурированную и регулярную усиленную поддержку и интенсивную особую поддержку. [С. Хякиннен: 13]. В зарубежной традиции наибольшее значение имеет технология поддержки, деятельность «поддерживающих специалистов». «С помощью создания поддерживающего окружения, вместе с заботой и доступностью, эти сотрудники в состоянии поддерживать позитивные отношения с учениками и их родителями» [D. Burton, R. Goodman: 15, с. 133–149].

В нашей стране понятия «сопровождение» (Е. И. Казакова, М. Р. Битянова) и «поддержка» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Т. Г. Гордон, О. С. Газман, В. К. Зарецкий, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик и др.) сосуществуют и практически дополняют друг друга. Термин «сопровождение» ориентирован на динамические показатели процесса включения, рассматривается нами как системный процесс, имеющий свою технологичность и содержание. Остановимся на кратком анализе данной научной категории и рассмотрим ее методологическую ценность для инклюзивного образования.

Концепция сопровождения как образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой (1995–2001 гг.) [5]. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентированный подход. По мнению разработчиков метода сопровождения, в теории психолого-педагогического сопровождения важным положением выступает утверждение, что «носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение» [9, с. 12]. Это позволяет рассматривать само понятие «психолого-педагогическое сопровождение» не только в отношении ребенка, но и в отношении других субъектов образования.

Г. А. Берулава рассматривает сопровождение с позиции субъектной парадигмы развития личности и определяет цель со-

проведения как создание необходимых условий для наиболее эффективного становления и развития личности. Эта позиция поддерживает идею построения социально-психологических условий развития субъектности и включенности ребенка, заложенную в модель инклюзии [1].

Наиболее интересной для поиска концептуальных оснований психолого-педагогического сопровождения является научная позиция М.Р. Битяновой, которая рассматривает сопровождение как проектирование образовательной среды, направленной на максимальное раскрытие возможностей и максимальную реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста.

Целью психологического сопровождения в ее концепции является организация такого сотрудничества с ребенком, которое было бы направлено на его самопознание, а также на поиск возможностей и способов самоуправления внутренним миром и системой отношений. Но, добавляет автор, гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. «Для того чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к ребенку и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний» [2, с. 19]. Это утверждение еще раз ставит вопрос об ограничениях инклюзии, о пределах адаптивности среды под особые потребности «особых» детей.

Предельно важным для анализа методологии сопровождения является утверждение А. А. Майера (2004) о том, что «сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является создание условий для перехода личности к самопомощи». Автор считает, что в отличие от коррекции технология сопровождения предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом [6, с. 81].

Научные представления о самом понятии «сопровождение» в отечественной науке приводят нас к пониманию того, что

содержание и освоение в образовательной практике данного термина не противоречат принципам инклюзии и могут получить свое развитие в процессе их реализации.

Поскольку становление самого инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, результатом решения которой должно стать создание процесса образования как инклюзивного, то исходными для разработки методологических основ психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии являются методологические средства системного подхода. Разработка системного подхода в методологии психолого-педагогического сопровождения позволит учесть современные социокультурные факторы и тенденции, которые лежат в основе идеи инклюзии, осуществить рефлексию современной инклюзивной образовательной практики, создать культурный фундамент для интеграции различных подходов и осуществления инновационной деятельности по созданию условий для образования и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Решение задачи создания методологических основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как обеспечивающего оптимальные условия развития для всех субъектов образовательного процесса осуществляется в опоре на идеи отечественной психологической науки. В качестве основополагающих положений, нуждающихся в дальнейшей методологической разработке с этих позиций, выступает принцип развития и укрепления субъектности ребенка, получивший операциональную разработку с позиций *культурно-исторической психологии*. Главной методологической ценностью идей культурно-исторической теории для осмысления инклюзивных ценностей в образовании можно считать идею компенсации органического недостатка, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. Л. С. Выготский писал, что *личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни* [3].

Важной в контексте инклюзивного образования является идея Л. С. Выготского о

том, что *ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления* [4]. Таким стимулом для «особого» ребенка может быть общение со сверстниками, участие в сообществе, что хорошо согласуется с принципами инклюзивного образования. Л. С. Выготский полагал, что *глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций*. Поэтому, заключает он, *чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми* [4]. Этот методологический наказ лежит в самом «сердце» инклюзии, технологий ее реализации и сопровождения. Остается задачей, как это коллективное сотрудничество реализовать в образовательной практике.

Положения *полисубъектного подхода*, на наш взгляд, могут быть продуктивно использованы в решении этой задачи инклюзивного образования. Представляется, что с позиций данного подхода могут быть раскрыты новые возможности разработки особых педагогических технологий, в которых нуждается инклюзивное образование.

«Полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом». Полисубъект – это развивающаяся общность, в которой развитие каждого субъекта опосредствовано совместной творческой деятельностью и общением с другими субъектами и включено в единый целостный процесс. Развитие каждого конкретного полисубъекта происходит, безусловно, специфическим образом. У разных полисубъектов могут быть

разными и направление движения, и темп, и достижения на тех или иных этапах, и протекание кризисов развития. «Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями». «Построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления инклюзивного образования, поскольку именно такой образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися и именно педагогическая профессия предполагает стремление к постоянному саморазвитию в единстве с развитием учащихся» [8, с. 90–91].

Уверенность в значительных потенциалах концепции полисубъектности в приложении к инклюзивному образованию связана со следующими моментами.

Во-первых, одной из основных задач инклюзивного образования выступает сопровождение обучающихся в становлении их как полноценных субъектов саморазвития. Полисубъектный подход рассматривает данную задачу как центральную. Решение этой задачи требует разработки конкретных эффективных психолого-педагогических технологий.

Во-вторых, идея о слитности, единстве процессов развития отдельных субъектов образовательной среды уже сейчас находит свое воплощение в ряде особых систем, методов и технологий, нацеленных на личностное развитие обучающихся. Многие исследователи говорят о возникающем *новом типе взаимодействия* между педагогом и школьниками, который особенно ярко проявляется в инклюзивном образовании. Полисубъектный подход нацелен на раскрытие условий, принципов, закономерностей и психологических механизмов такого взаимодействия.

В-третьих, именно в инклюзивной образовательной среде обостряется проблема реализации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Следует заметить, что даже в профессиональной области «человек-человек» далеко не всегда такой уровень взаимодействия оказывается нужным. Но успешность педагогического труда определяется возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Полисубъектный подход стремится объяснить, каким образом это происходит.

В-четвертых, традиционно в педагогической и социальной психологии исследователи изучают особенности групп обучающихся и межличностное взаимодействие в этих группах, а также стадии развития классных коллективов. В рамках этих исследований учитель выступает только как внешний фактор, *воздействующий* на социальную систему «извне». Однако в реальности все происходит в единстве, все процессы обоюдны. Вместе с тем очевидно, что противопоставление учителей и обучающихся в анализе, отказ от рассмотрения их *совместности* в деятельности в значительной степени сужают возможности адекватного понимания инклюзивного образовательного процесса. При использовании полисубъектного подхода общность «учитель – обучающиеся» рассматривается как единая развивающаяся система и выявляются закономерности и специфика развития этой системы.

В целом, полисубъектный подход нацелен на помощь учащимся в становлении их как субъектов саморазвития, он рассматривает новый тип взаимодействия между участниками образовательного процесса (учителем и учениками, между ними и школьным психологом, а также между учащимися), описывает создание таких отношений между учителем и учащимися, которые способствуют развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Важно, что полисубъектный подход акцентирует внимание не только на развитии учащихся, но и на профессиональном и личностном развитии учителей.

Осмысляя методологические подходы к построению практики психолого-педагогического сопровождения инклюзивного

процесса, должны заметить, что данная научная задача ставится и решается в контексте реальной практической задачи, которую решает каждое образовательное учреждение, осуществляющее переход из статуса «обычного» общеобразовательного в статус инклюзивного образовательного учреждения. Психолого-педагогическое сопровождение в этом аспекте есть сопровождение этого перехода, результатом которого должно быть создание оптимальных условий развития для каждого субъекта образовательного процесса, с учетом индивидуальных особенностей и ограничений, присущих детям с особыми образовательными потребностями. Сами условия, ориентированные на каждого субъекта образования, в каждом конкретном случае, представляют собой уникальную совокупность и воплощаются в практике по-разному.

При этом целостная задача разработки методологических основ психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании является отдельной научной задачей и крайне необходима для выработки технологических решений по различным аспектам реализации инклюзивного процесса в современном образовании.

Библиографический список

1. *Берулава Г. А.* Методологические основы практической психологии: учебное пособие. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 192 с.
2. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Изд-во «Совершенство», 1997. – 298 с.
3. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – М., 1982. – 504 с.
4. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
5. *Казакова Е. П.* Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб.: Питер, 1995. – 129 с.
6. *Майер А. А.* Управление инновационными процессами в ДОУ: учебно-метод. пособие. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
7. *Назарова Н.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – 83–92 с.
8. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

9. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – Москва: Владос, 2003. – 528 с.
10. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. – М.: Форум, 2012. – 208 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
12. *Сунцова А. С.* О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. – № 1. – С. 26–32.
13. *Хяккинен С.* Инклюзивное образование и педагогическая практика в Финляндии // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – М. ООО «Буки Веди», 2013. – 712 с.
14. *Шеманов А. Ю.* Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. – № 1 (7). URL: http://www.sg-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (дата обращения: 19. 08. 2014).
15. *Burton D., Goodman R.* Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*. Vol. 29, No. 2, 2011. P. 133–149. Availableat: URL: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed: 19.08.2014).
16. *Claibornea L. B.* White a Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection / L.B. Claibornea, S. Cornforth, S.A. Davies, E.J. Milligan // *Gender and Education*. 2009.
17. *Goffman E.* Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N.Y.: Prentice Hall, 1963.
18. *Keil S., Miller O., Cobb R.* Special educational needs and disability // *British Journal of Special Education*, 2006. Vol. 33. № 4. P. 68–72.
19. *Nirje B.* The normalization principle and its human management implications // *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* / R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.). Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.
20. *Renzaglia A.* Promoting a Lifetime of Inclusion / A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow and C.C. Stoxen // *Autism and Other Developmental Disabilities*. 2003. Vol. 18, Iss. 3. P. 140–149.
21. *Whitworth J. W.* A Model for Inclusive Teacher Preparation // *Electronic Journal for Inclusive Education*, Vol. 1. No. 2. Retrieved. October 31. 2002.

Чухрова Марина Геннадьевна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», mba3@sibmail.ru, Новосибирск

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОВЕДЕНЧЕСКИХ АДДИКЦИЯХ

Аннотация. В статье представлен обзор современных исследований по проблеме поведенческих зависимостей. Автор приходит к выводу, что конкретных и проверенных алгоритмов диагностики, профилактики и лечения этих состояний в настоящее время нет. Показатели распространенности сильно различаются вследствие различных инструментов оценки и отправных точек. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос оптимальной классификации поведенческих зависимостей в DSM-V, правомочности рассмотрения их или в рамках клинических расстройств, или только как экстремальных форм поведения. Рассматриваются положительные и отрицательные последствия избыточного использования интернета, психопатологическое содержание пристрастия к азартным играм. Приводится анализ ряда эпидемиологических исследований, направленных на поиск диагностических критериев, необходимых для разработки профилактических программ и терапевтических стратегий.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, эпидемиологические исследования, поведенческие аддикции, диагностические критерии поведенческих аддикций.

Chukhrova Marina Gennadievna

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, mba3@sibmail.ru, Novosibirsk

MODERN CONCEPTS OF BEHAVIORAL ADDICTION

Abstract. The article presents an overview of current research on the problem of behavioral addictions. The author comes to the conclusion that the specific and proven algorithms for diagnosis, prevention and treatment of these conditions is currently unavailable. Prevalence rates vary greatly due to various assessment tools and starting points. Discussion continues to be a question of optimal classification behavioral addictions in DSM-V, the eligibility of their consideration or in clinical disorders, or just as extreme forms of behavior. Considers positive and negative consequences of excessive Internet use, psychopathological content gambling. An analysis of a number of epidemiological studies aimed at finding the diagnostic criteria necessary for the development of prevention programs and therapeutic strategies.

Keywords: addictive behavior, epidemiological studies, behavioral addiction diagnostic criteria of behavioral addictions.

Поведенческие аддикции, которые включают игроманию, kleptomанию, пироманию, компульсивные покупки, компульсивное половое поведение, интернет-зависимость и компульсивное обжорство, характеризуются неспособностью противостоять настоящему желанию, или драйву, в результате чего человек наносит вред себе или другим. Это состояние крайне трудно поддается психокоррекционным воздействиям. Эффективность фармакологического и психологического лечения для различных поведенческих зависимостей изучалась, однако в настоящее

время нет единых рекомендаций [10]. Поведенческие аддикции имеют общие характеристики с наркоманией и злоупотреблением алкоголем по своей этиологии, феноменологии, сопутствующей патологии, влиянию на генетику, нейробиологическим механизмам, реакции на лечение и неблагоприятным последствиям, и имеют общую патофизиологическую основу, что было показано нами ранее [2].

После 2000 г. были опубликованы около сотни эпидемиологических исследований поведенческих зависимостей, в которых

содержатся количественные эмпирические данные, а также результаты того или иного тестирования. Анализ работ показывает, что показатели распространенности сильно различаются вследствие различных инструментов оценки и отправных точек. Распространенность, например, интернет-зависимости составляет от 0,8% в Италии до 26,7% в Гонконге. Формирование зависимости связано с рядом социально-демографических, индивидуально-личностных и психосоциальных факторов, а также с симптомами сопутствующих расстройств у подростков и у взрослых. Ряд таких признаков, как компульсивное использование аддитивного агента, стремление к уходу от реальности, потеря контроля и негативные социальные последствия наиболее важны для диагностики зависимых состояний [2; 5; 15].

Своими социальными последствиями всё большее внимание привлекают игромания, компульсивные покупки, увлечение социальными сетями, видеонаграми, трудоголизм, физические упражнения, нарушения пищевого поведения, беспорядочный секс и другие зависимые отношения. Анализ разных поведенческих зависимостей показывает в структуре состояния аналогичные проявления, такие как непреодолимая тяга и постоянное стремление к аддитивному агенту, высокая толерантность и неутомимость, явления абстинентного синдрома при воздержании. Дискуссионным остается вопрос, все ли эти состояния, или только некоторые из них, следует рассматривать как клинические расстройства, или только как экстремальные формы поведения. Психиатры и психотерапевты настойчиво ищут патологические признаки при интернет-зависимости для диагностики, классификации и лечения. Mann K., Fauth-Bühler M. (2013) обсуждают некоторые нозологические аспекты и предлагают категоризацию азартных игр и чрезмерного использования компьютера и интернета в качестве модели поведенческих зависимостей. В отдельных случаях эта модель может быть применена и для чрезмерного сексуального поведения, компульсивных покупок и переедания [12].

Некоторые исследователи относят поведенческие зависимости к импульсивно-компульсивному спектру, другие классифицируют как импульсивные расстройства. Целевая

группа исследователей [9] предложила новую классификацию аддикций и связанных с ним заболеваний, охватывающую как зависимость от психоактивных веществ, так и не-лекарственные зависимости, обозначив эти состояния как нелекарственные поведенческие зависимости. Авторы считают это необходимым для оптимальной классификации зависимых состояний в DSM-V (Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам Американской психиатрической ассоциации).

Поведенческие зависимости сейчас относятся к компетенции нарколога и входят в перечень наркологических проблем. Конкретных и проверенных алгоритмов диагностики, профилактики и лечения в настоящее время нет, однако расширение знаний о психопатологических, клинических и нейробиологических функциях позволит более целенаправленно создавать превентивные и терапевтические стратегии [13].

Оценка распространенности восьми аддикций, выполненная с использованием опросника для самозаполнения Behavioral Addictions Screen с помощью автоматизированной телефонной системы, показала, что наиболее распространенными являются: покупки и расходы, еда, работа, компьютер и интернет, секс и порнография. Реже встречались азартные игры, самоповреждения и физические упражнения. Некоторые зависимости ассоциированы друг с другом, например, секс и порнография. Показано, что пол, национальность, возраст, депрессия и посттравматическое стрессовое расстройство связаны с конкретными аддикциями [15].

Для изучения распространенности интернет-аддитивного поведения (IAB) и связанных с ними психологических характеристик в семи европейских странах (Греция, Испания, Польша, Германия, Румыния, Нидерланды, и Исландия) проведено кросс-секционное исследование 14-17-летних подростков (n=13284, женщин 53%, средний возраст 15,8 лет). Выделено две проблемные группы: подростков с IAB, характеризующиеся потерей контроля над их использованием интернета (1% от обследованных), и подростки группы риска IAB (12,7%). Эти две группы образуют группу неблагополучных по отношению к интернету подростков (DIB). Распространенность DIB значительно

выше среди мальчиков, чем среди девочек (15,2% против 12,7%, $p < 0,001$) и широко варьировала между странами, с 7,9% в Исландии до 22,8% в Испании. Частое использование конкретной деятельности в интернете (азартные игры, социальные сети, игры), не менее 6 дней в неделю ассоциировано с высокой вероятностью DIB. Логистический регрессионный анализ показал более высокую частоту DIB среди подростков из семей с низким уровнем образования родителей, с более ранним началом использования Интернета, более частым использованием социальных сетей и игровых сайтов. Множественная линейная регрессия выявила связь поведенческих и эмоциональных проблем с наличием DIB [19].

Sussman и др. (2014) использовали матричный подход в изучении популяции бывших студентов (средний возраст 19,8 лет), имеющих риск зависимости. Собраны сведения о частоте обращения за последние 30 дней к одной или нескольким из 11 зависимостей (сигареты, алкоголь, наркотики, еда, азартные игры, интернет, шопинг, любовь, секс, физические упражнения и работа) и изучено совместное появление двух или более из этих 11 видов зависимого поведения. Распространенность одного, двух или трёх видов аддикций составила соответственно 79,2%, 61,5% и 37,7%. Выполнено разделение на две группы: не-аддикты (67,2%) и зависимые, среди которых больше всего было зависимости от любви, секса, физических упражнений, интернета и работы. Таким образом, самоотчеты оказались достаточно информативны, и это направление требует дальнейшей разработки [17].

Численность лиц с преобладанием поведенческих зависимостей растёт, особенно среди молодежи. По нашим данным, в коллективах учащейся молодежи, так или иначе связанной с компьютерными технологиями, выявляется от 6 до 12% зависимых или склонных к зависимости от интернет или многопользовательских он-лайн игр [1]. Участие в онлайн-играх становится все более важной составляющей досуга у подростков и взрослых. Большинство людей не используют эти игры во вред, но эпидемиологические исследования показывают, что чрезмерное использование игр становится вредной привычкой. В этиопатологической

модели развития привыкания к онлайн-играм определяющую роль играют личностные характеристики [1, 14].

Интерактивные азартные игры, как регулярный вид деятельности, в сочетании с легкой доступностью представляют собой новый формат азартных игр, наложенный на традиционные возможности. Изучена распространенность азартных игр среди взрослых в Австралии. Изучены социально-демографические характеристики, взгляды и представления об азартных играх и участие в азартных играх путём проведения национального репрезентативного телефонного опроса, охватившего 15 006 взрослых австралийцев. Большая часть, 64,3%, играли в азартные игры, по крайней мере, один раз в течение 12 последних месяцев, 8,1% из них играли онлайн. Интерактивные игроки делали ставку на большее число видов деятельности и чаще играли. Интерактивные игроки чаще всего были мужчинами молодого возраста, имеющими домашний доступ в интернет, участвовавшие в большем количестве азартных игр и имеющие более высокие расходы на игры. Почти половина интерактивных игроков предпочитали наземные land-based азартные игры [7].

Азартные игры представлены практически во всех обществах. Разные виды азартных игр присутствовали все времена истории, однако общество никогда не предлагало так много возможностей для развития аддиктивного поведения. Социальные представления о грехе, девиантности и преступности, связанной с азартными играми в прошлом, сейчас исчезли. Азартные игры теперь стали частью организованного отдыха и социально приемлемой деятельности, и имеют определенные значительные преимущества перед другими видами отдыха. Тем не менее, игру в азартные игры и ее влияние на людей, всё чаще рассматривают как психическое расстройство, характеризующееся потерей контроля, точное место которого в психиатрической номенклатуре ещё не определено [8]. Так, в Макао, Китае, азартные игры очень доступны, однако азартные игры через интернет остаются привлекательными для многих из-за их анонимности и удобства. Проведено исследование демографических и психологических характеристик интернет-игроков, а также

общественное отношение и распространенность интернет-азартных игр. Из 952 случайно отобранных взрослых респондентов и 427 студентов высших учебных заведений только 5,4% опрошенных предпочли интернет-игры азартным играм, а распространенность онлайн-игр составила около 1%. Как и предполагалось, интернет-азартные игры положительно коррелируют с гэмблингом в обеих группах. Мужской пол, игры в казино, материалистические взгляды и недовольство жизнью являются значимыми факторами риска игромании среди китайцев [22].

Во Франции в период между 1960 и 2005 гг. распространенность азартных игр увеличилась на 148%. В 2004 г. игроки потеряли около 0,9% от дохода семьи, по сравнению с 0,4% в 1960 году. Это представляет примерно 134 евро в год на душу населения. Несмотря на увеличение, этот уровень остается ниже, чем по Европе в среднем (1%). Тем не менее, прогнозируется рост игровой практики во Франции в ближайшие годы, особенно после недавней легализации онлайн-игр и спортивных ставок. В этом контексте существует необходимость для лучшего понимания факторов риска вовлечения, развития и поддержания игромании [4]. По мнению французских исследователей, проблема роста числа игроков, скорее всего, усугубится в будущем [3].

Гипотеза поведенческой зависимости предполагает, что интернет-зависимость и патологическая азартная игра имеют в основе похожую психоактивную субстанцию. Однако не ясно, есть ли сходство других психопатологических условий: психологических симптомов, темпераментов, стратегий выживания. В исследование итальянских ученых вошли 31 пациент с интернет-аддикцией (ИА), 11 – патологический гэмблинг (ПГ) и 38 здоровых лиц – контрольная группа. Измерены уровни тревоги, депрессии, изучены стратегии выживания, привязанности, темперамент, дана общая оценка функционирования. Найдены различия ИА и ПГ с контрольной группой в уровнях депрессии, тревоги и общего функционирования. ИА и ПГ различались по темпераменту. В группе ИА был больший ментальный и поведенческий разброс и выраженное обесценивание личности. В клинических группах наблюдались импульсивные копинг-стратегии и

социально-эмоциональные нарушения. Таким образом, имеется сходство клинических симптомов ИА и ПГ, однако ИА характеризуется более выраженным психическим, поведенческим и социальным размежеванием по сравнению ПГ [18].

Многочисленные исследования показали более высокие темпы роста проблем с азартными играми через интернет по сравнению с не-интернет-игроками. В Австралии проведен интернет-опрос игроков (n=6682), позволивший оценить степень участия населения в азартных играх и тяжесть проблемы. Интернет-игроки моложе, вовлечены в большее количество видов игровой деятельности, игры часто связаны со спортом, в отличие от не-интернет игроков. Интернет-игроки более склонны сообщать о проблемах со здоровьем и психологических последствиях азартных игр и чаще обращались за помощью [7]. Сотрудниками австралийского национального интернет-сайта веб-консультирования по проблеме азартных игр описаны характеристики заинтересованных значимых лиц (ЗЗЛ) из окружения гэмблеров. Данные получены с использованием опросника по проблемам азартных игр (Significant Other Impact Scale, PG-SOIS). Обследованы 366 ЗЗЛ, имеющие доступ к услуге в течение 21 месяца. Чаще всего это были интимные партнеры проблемных игроков и женщины в возрасте до 30 лет. Все ЗЗЛ имели признаки эмоционального дистресса (97,5%), отмечали нарушения в сфере личных (95,9%), социальных (92,1%) и финансовых взаимодействий (91,3%). Меньше отмечалось воздействия на занятость (83,6%) и физическое здоровье (77,3%). Имелись существенные различия во взаимодействии между членами семьи (дети, партнеров, родителей, братьев и сестер), но с друзьями связи резко ослабевали. Полученные результаты могут быть использованы для разработки способов вмешательства, предназначенных для ЗЗЛ проблемных игроков [6].

Показана эффективность постоянно действующей исследовательской программы по выявлению потенциально проблемных интернет-игроков на самых ранних этапах игры в интернете. В исследовании приняли участие 4056 интернет-игроков на сайте bwin.party. Половина из них определены программой Responsible Gambling (RG),

другая половина – контрольная группа из случайно выбранных лиц из тех, кто впервые появился на сайте. Анализ определил две группы высокого риска (90% членов были определены по программе RG): первая включена в три или более игр и показывает высокую изменчивость ставок в играх типа казино; вторая занимается двух различных видах деятельности и показывает высокую изменчивость ставок в играх-стратегиях. Провайдеры азартных игр и государственные политики могут использовать эти результаты для обоснования программ раннего вмешательства [5].

Использование интернета значительно выросло в глобальном масштабе. Растущая популярность и частота пользования интернетом привело к увеличению числа исследований, освещающих потенциальные негативные последствия его чрезмерного использования. Рост популярности интернет-игр приводит к разногласиям между исследователями и политиками. Противники азартных игр указывают на негативные последствия игр, а сторонники рассматривают их как относительно безобидное и удобное развлечение для подавляющего большинства населения. Примечательно, что в качестве аргумента, обе стороны говорят об увлечении игрой. Оппоненты утверждают, что азартные игры провоцируют нездоровые навязчивые идеи, а защитники – что они необходимы как способ получения положительных эмоций. Корейские исследователи проверили, связаны ли типы увлечения с мотивацией и последствиями. Данные собраны через игровой сайт в Южной Кореи. Авторы ссылаются на оригинальное исследование положительных и отрицательных аспектов влечения к игре, проведенное Rousseau и др. (результаты опубликованы в *J. Gambl Stud* 18(1):45-66, 2002), и разрабатывают базу для понимания положительных и отрицательных последствий азартных игр. Они показали, что внутренние игровые мотивы (например, азартная игра ради волнения, эмоций) связана с гармоничным увлечением, которое приводит к положительным последствиям. Внешняя игровая мотивация (например, получение денег) связано с навязчивой страстью, что приводит к негативным последствиям [11].

Результаты анализа показывают, что не

существует золотого стандарта классификации и диагностики поведенческой зависимости. Изучение поведения зависимых лиц предоставляет возможность определять поведенческие маркеры, которые можно использовать для прогнозирования развития аддиктивных проблем. Все больше фактов говорит о том, что поведенческие зависимости являются аддикцией по многим признакам. Выявлены основные критерии, имеющие значение для диагноза аддикции: это время, потраченное на реализацию пристрастия, появление кратковременного удовольствия, что приводит к снижению контроля за поведением, возникающие в результате зависимости проблемы. Чтобы уточнить классификацию поведенческих зависимостей, данных в настоящее время недостаточно. Правильная категоризация поведенческих зависимостей или расстройств контроля над побуждениями нужна для разработки более совершенных стратегий профилактики и лечения.

Библиографический список

1. Козлова Л. И., Чухрова М. Г. Личностные характеристики пользователей сети Интернет, склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр //Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». – 2012. – №3(34).
2. Чухрова М. Г., Леутин В. П. Аддикция: зависимое поведение // Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 251 с.
3. Barrault S., Varescon I. Psychopathology in online pathological gamblers: a preliminary study. *Encephale*. 2012 Apr;38(2):156–63.
4. Bouju G., Grall-Bronnec M., Landreat-Guillou M., Venisse J.L. Pathological gambling: risk factors. *Encephale*. 2011 Sep;37(4):322-31.
5. Braverman J., LaPlante D.A., Nelson S.E., Shaffer H.J. Using cross-game behavioral markers for early identification of high-risk internet gamblers. *Psychol. Addict. Behav*. 2013 Sep;27(3):868-77.
6. Dowling N. A., Rodda S. N., Lubman D. I., Jackson A. C. The impacts of problem gambling on concerned significant others accessing web-based counselling. *Addict. Behav*. 2014 Aug;39(8):1253-7.
7. Gainsbury S. M., Russell A., Hing N., Wood R., Lubman D., Blaszczynski A. How the Internet is Changing Gambling: Findings from an Australian Prevalence Survey. *J Gambl. Stud*. 2013 Aug 11.
8. Gijsen P., Jammaer R., Mourad H., Pitchot W. Pathological gambling: conceptual evolution, clinical characteristics and psychotherapeutical perspectives. *Rev. Med. Liege*. 2013 May-Jun;68(5-6):359-64.

9. Grant J. E., Potenza M. N., Weinstein A., Gorelick D. A. Introduction to behavioral addictions. *Am. J. Drug Alcohol Abuse*. 2010 Sep;36(5):233-41.
10. Grant J. E., Schreiber L. R., Odlaug B. L. Phenomenology and treatment of behavioural addictions. *Can. J. Psychiatry*. 2013 May;58(5):252-9.
11. Lee C. K., Chung N., Bernhard B. J. Examining the Structural Relationships Among Gambling Motivation, Passion, and Consequences of Internet Sports Betting. *J. Gambl Stud.* 2013 Jul 4.
12. Mann K., Fauth-Bühler M., Seiferth N., Heinz A. Expertengruppe Verhaltenssuchte der DGPPN. The concept of behavioral addiction and limits of the term addiction. *Nervenarzt*. 2013 May;84(5):548-56.
13. Marazziti D., Presta S., Baroni S., Silvestri S., Dell'osso L. Behavioral addictions: a novel challenge for psychopharmacology. *CNS Spectr.* 2014 Mar 4:1-10.
14. Müller K. W., Beutel M. E., Egloff B., Wölfling K. Investigating risk factors for Internet gaming disorder: a comparison of patients with addictive gaming, pathological gamblers and healthy controls regarding the big five personality traits. *Eur. Addict. Res.* 2014;20(3):129-36.
15. Najavits L. I., Lung J., Froias A., Paull N., Bailey G. A study of multiple behavioral addictions in a substance abuse sample. *Subst. Use Misuse*. 2014 Mar;49(4):479-84.
16. Petry N. M., Gonzalez-Ibanez A. Internet Gambling in Problem Gambling College Students. *J. Gambl. Stud.* 2013. Dec. 12.
17. Sussman S., Arpawong T. E., Sun P., Tsai J., Rohrbach L. A., Spruijt-Metz D. Prevalence and co-occurrence of addictive behaviors among former alternative high school youth. *J. Behav Addict.* 2014 Apr 1;3(1):33-40.
18. Tonioni F., Mazza M., Autullo G., Cappelluti R., Catalano V., Marano G., Fiumana V., Moschetti C., Alimonti F., Luciani M., Lai C. Is Internet addiction a psychopathological condition distinct from pathological gambling? *Addict Behav.* 2014 Jun;39(6):1052-6.
19. Tsitsika A., Janikian M., Schoenmakers T. M., Tzavela E. C., Olafsson K., Wójcik S., Florian Macarie G., Tzavara C., Richardson C. *Internet Addictive Behavior in Adolescence: A Cross-Sectional Study in Seven European Countries.* *Cyberpsychol Behav. Soc. Netw.* 2014 May 22.
20. Welte J. W., Barnes G. M., Tidwell M. C., Hoffman J. H., Wieczorek W. F. Gambling and Problem Gambling in the United States: Changes Between 1999 and 2013. *J. Gambl. Stud.* 2014 Jun 1.
21. Wong I. L., So E.M. Internet Gambling Among High School Students in Hong Kong. *J. Gambl. Stud.* 2013 Nov 5.
22. Wu A. M., Lai M. H., Tong K. K. Internet Gambling Among Community Adults and University Students in Macao. *J. Gambl. Stud.* 2014 Mar 5.

Бородина Викторина Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, borodina0769@mail.ru, Новосибирск

Ваккер Екатерина Андреевна

Студентка факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, ekaterina_vorozh@mail.ru, Новосибирск

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СУПРУГОВ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ БРАКОМ

Аннотация. Проблема изучения удовлетворенности супругов браком связана с рядом тревожных тенденций, свидетельствующих о кризисных явлениях в жизни семьи, в первую очередь затрагивающих супружеские отношения. В статье рассматриваются теоретические представления об удовлетворенности супругов браком. Представлены различные направления исследования данного феномена. Обсуждаются особенности взаимосвязи стратегий поведения в конфликте супругов и удовлетворенностью браком. Результаты исследования позволяют расширить имеющиеся представления о супружеском взаимодействии и условиях удовлетворенности супругов браком. Представленные в работе результаты могут быть использованы в практике брачно-семейного консультирования.

Ключевые слова: брак, семья, удовлетворенность браком, супружеский конфликт

Borodina Victorina Nikolaevna

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Personality's Psychology and Special Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, borodina0769@mail.ru, Novosibirsk

Wacker Catherine Andreevna

Student of the Faculty of Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, ekaterina_vorozh@mail.ru, Novosibirsk

THE INTERRELATION BETWEEN STRATEGIES OF SPOUSES' BEHAVIOR IN CONFLICT AND THEIR MARITAL SATISFACTION

Abstract. The problem of researching marital satisfaction connects with a few disturbed tendency, which showed the crisis in life of family, first of all they are affect marital relationships. The article is review the theoretical submissions of marrieds about marital satisfaction. Presents different lines of research of this phenomenon. Discussed the features of the relationship of behavioral strategies in conflict spouses and marital satisfaction. The survey results are available to expand the idea of marital interaction and satisfaction of the conditions of the spouses in marriage. Presented in this work can be used in the practice of marriage and family counseling.

Keywords: marriage, family, marital satisfaction, marital conflict

За последнее время наметился ряд тревожных тенденций, свидетельствующих о кризисных явлениях в жизни семьи, в первую очередь затрагивающих супружеские отношения. Наиболее распространенные причины этому: неумение общаться друг с другом, ожидание от брака чего-то большего, чем один из супругов или оба получили на самом деле, и, соответственно, как след-

ствии возникновение конфликтов. Итогом такого взаимодействия супругов становится низкая удовлетворенность браком или полное ее отсутствие.

Переживание чувства удовлетворенности или неудовлетворенности браком отражается на отношении к большинству сфер семейной жизни: человек, неудовлетворенный браком, даже успешные аспекты семейной

жизни может воспринимать как эмоционально негативные. Удовлетворенность браком непосредственно влияет на устойчивость брачно-семейных отношений – низкая удовлетворенность браком при незначительном влиянии других факторов приводит к распаду семьи. В настоящее время треть всех браков оказывается нежизнеспособной.

По мнению В. А. Сысенко, «удовлетворенность семейной жизнью ... включает в себя степень удовлетворения всех потребностей личности. Для каждого из супругов в брачных отношениях должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, за пределами которого уже возникает дискомфорт и формируются отрицательные чувства и эмоции» [10, с. 72]. Ю. Е. Алешина считает, что удовлетворенность браком представляет собой «субъективную оценку каждым из супругов характера их взаимоотношений» [2]. Под удовлетворенностью браком мы понимаем как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека в процессе его супружеского опыта [4].

Проблема удовлетворенности браком является предметом исследования у многих ученых (Ю. Е. Алешиной, Г. П. Бутенко, С.И. Голод, О.Э. Зуськовой, В.П. Левкович, Т.А. Романовой, В.А. Сысенко, В. В. Столина, Н. Г. Юркевич, Н. В. Смирнова и других). Так, обнаружена зависимость между удовлетворенностью и стажем семейной жизни (Ю. Е. Алешина.), удовлетворенностью работой (Н. Г. Юркевич, Г. Навайтис.), личностными чертами и ценностными ориентациями (Т. В. Андреева, Ю. А. Шмотченко), разделением домашнего труда (Н. Г. Юркевич), мотивами вступления в брак (М. С. Мацковский, А. Г. Харчев), мерой сексуальной удовлетворенности супругов (С. И. Голод), структурно-функциональными характеристиками семьи (сбалансированные и несбалансированные семьи) (Е. Н. Спирина, А. Г. Лидерс), уровнем комплементарности брака (Е. В. Гроздова, А. Г. Лидерс), психологической совместимостью супружеской пары (С. М. Сопун, А. Г. Лидерс), сходством ориентаций членов брачной пары на ценности семейного со-бытия (А. Р. Тиводар) и т.д. Удовлетворенность браком связывается и с удовлет-

ворением потребностей в семейно-брачных отношениях, таких как потребность в общении, в открытости, домашней поддержке и других [2; 4; 7; 9; 11; 12].

Таким образом, трудности, которые переживает современная семья и супруги, с одной стороны, и недостаточность научного знания о факторах удовлетворенности браком и механизмах ее регулирования как базы для оказания разнообразных (психологической, педагогической и др.) видов помощи семье – с другой, обусловили выбор темы исследования.

Цель данной работы – выявление взаимосвязи стратегий поведения в конфликте супругов и удовлетворенностью браком.

Выборку составили 30 супружеских пар, имеющих и не имеющих детей. Семейный стаж исследуемых – от 1 года до 23 лет.

При проведении исследования нами были использованы: Опросник удовлетворенности браком Столина В. В., Романовой Т. Л., Бутенко Г. П., методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Алешиной Ю. Е., Гозман Л. Я., методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» Волковой А. Н., методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса (в адаптации Гришиной Н. В.) [1, 8].

На начальном этапе нашего исследования испытуемые были условно разделены на группы в зависимости от стажа совместной жизни. За основу мы взяли классификацию, предложенную В. А. Сысенко, который выделяет совсем молодые браки (от 0 до 4 лет совместной жизни), молодые браки (от 5 до 9 лет совместной жизни), средние браки (от 10 до 19 лет совместной жизни), пожилые браки (более 20 лет совместной жизни) [10]. В этой связи нами были выделены 4 группы. Выборка распределилась следующим образом: в группе А – 6 пар, в группе Б – 11, группу В составили 7 супружеских пар, в группу Г вошли 6 пар.

Следующий этап нашего исследования был направлен на выявление различий по уровню удовлетворенности супругами браком в группах с разным стажем супружеской жизни. Для сравнения полученных результатов исследования были вычислены среднегрупповые значения общего уровня удовлетворенности супругов браком (Таблица 1).

Ю. Е. Алешина установила, что удовлет-

воренность браком зависит от стажа семейной жизни. Кривая этой зависимости имеет U-образную форму. В начале, в течение первых двух десятилетий существования семьи, удовлетворенность браком постепенно понижается, достигая своего минимального значения в парах со стажем семейной жизни от 12 до 18 лет, а затем возрастает, но уже более резко [2].

Таблица 1 – Среднегрупповые значения общего уровня удовлетворенности супругов браком

Группа А	Группа Б	Группа В	Группа Г
34,2	33,6	33,4	37

В нашем исследовании с помощью Н-критерия Крускала–Уоллиса анализ связи между стажем семейной жизни и удовлетворенностью браком показал, что выраженного изменения в удовлетворенности браком со временем семейной жизни не происходит. Таким образом, четыре группы испытуемых с разным стажем супружества не различаются по уровню удовлетворенности браком.

Далее при исследовании характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях нами были вычислены среднегрупповые значения общего уровня конфликтности в паре (Таблица 2).

Таблица 2 – Среднегрупповые значения общего уровня конфликтности

Группа А	Группа Б	Группа В	Группа Г
-0,3	-0,4	-0,4	-0,3

В нашем исследовании с помощью Н-критерия Крускала–Уоллиса анализ связи между стажем семейной жизни и уровнем конфликтности показал, что выраженных различий в группах нет. Таким образом, четыре группы испытуемых с разным стажем супружества не различаются по уровню конфликтности в паре.

Исходя из результатов сравнительного анализа по Н-критерию Крускала–Уоллиса, различий между группами нет, а значит, всю выборку мы рассматриваем как однородную.

В результате проведенного исследования, направленного на выявление уровня удов-

летворенности браком, можно констатировать следующее:

1. Ни один из супругов не считает свой брак абсолютно неблагополучным.
2. Большинство мужчин (40%) считают союз с супругой благополучным.
3. Меньше всего мужчин (3,3%) считают свой брак неблагополучным.
4. Большинство женщин (30%) считают брачные отношения с мужем скорее благополучными.
5. 3,3% женщин считают, что их брак находится на переходной стадии.

Таким образом, полученные нами данные о большей удовлетворенности браком мужчин, чем женщин, подтверждают мнения других исследователей (Антонов А. И., 1998; Гроздова Е. В., 1997; Карабанова О. А., 2001 и др.).

Супружеский конфликт – это психологически напряженная ситуация, которая складывается между супругами в связи со столкновением противоположных интересов, ценностных ориентаций. Несмотря на то, что конфликт достаточно негативный процесс, он имеет и конструктивную составляющую: конфликты необходимы для развития, совершенствования, роста как отдельного человека, так и отношений между двумя людьми. Так что, в принципе, конфликт – это шанс сделать отношения супругов более насыщенными, глубокими, более интересными и приятными. Три основные причины супружеских конфликтов: незнание ожиданий супруга(и); невозможность реализации этих ожиданий; нежелание соответствовать ожиданиям.

Анализ характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях показал, что у большинства семейных пар (80%) отмечается пассивный характер поведения при семейных недоразумениях. Супруги или не согласны с тем, что он (она) делает и говорит в данной ситуации, демонстрируют свое недовольство, но избегают обсуждения, или ничего не предпринимают, не высказывают своего отношения, ждут дальнейшего развития событий. Только у 6,7% пар от всей выборки имеют низкий уровень конфликтности. Такие супруги в целом согласны с тем, что говорит он (она) и не считают необходимым выражать свое отношение или активно поддерживают и одобряют его (ее)

поведение.

В ходе исследования семейных пар с помощью методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой в рамках данной работы остановимся на изучении степени согласованности семейных ценностей супругов, так как степень согласованности семейных ценностей существенно влияет на характер супружеских отношений [3]. Г. В. Залевским, Ю. В. Кузьминой и другими убедительно показано, что у супругов в состоянии расторжения брака нарушены согласованность семейных ценностей и представления о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи. Это свидетельствует о достаточно высокой степени конфликтности супругов в момент расторжения брачных отношений [6].

Исходя из анализа полученных данных в нашем исследовании, можно констатировать следующее:

1. Меньше всего конфликтов в семейных парах возникает по поводу социальной активности супругов (профессиональной, общественной), в интимно-сексуальной сфере, родительско-воспитательской сфере и личностной идентификации с брачным партнером, отражающей ожидания супругов относительно общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения.

2. Больше всего конфликтов между супругами возникает по поводу внешней привлекательности, отражающей степень значимости внешнего облика для мужа (жены), его соответствие стандартам современной моды.

Таким образом, из 30 семейных пар большинство конфликтуют по поводу внешней привлекательности супругов, менее часто возникают конфликты по поводу социальной активности супругов (профессиональ-

ной, общественной), в интимно-сексуальной сфере, родительско-воспитательской сфере и личностной идентификации с брачным партнером.

С целью выявления типичных форм поведения личности в конфликтных ситуациях нами была использована методика К. Томаса (в адаптации Гришиной Н. В.). Принципиальное значение для того, каким способом завершится конфликт, имеет выбор стратегии выхода из него. Выделяют пять основных стратегий (стилей поведения в конфликте): соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание и приспособление. В таблицу 3 занесены данные в процентном соотношении, которые отображают представление о выраженности у мужчин и женщин тенденций к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Исходя из анализа данных (табл. 3), можно констатировать следующее:

1. У мужчин выявлена как максимальная, так и минимальная выраженность тенденции к проявлению соперничества в конфликтных ситуациях с супругой.

2. Среди женщин - максимальная тенденция к проявлению приспособления ради супруга, а минимальная – к соперничеству.

Таким образом, можно сделать вывод, что в конфликтных ситуациях большинство женщин приносят в жертву собственные интересы ради своего супруга, то есть выбирают форму приспособления. Больше всего мужчин стараются не соперничать с супругами, но, тем не менее, многие стратегии конкуренции используют как основную в семейном конфликте.

С целью изучения взаимосвязи стратегий поведения в конфликте супругов и удовлетворенностью браком нами был использо-

Таблица 3 – Степень выраженности стратегий поведения в конфликтной ситуации (%)

Степень выраженности	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
мужчины					
Миним. выраж-ть	37	10	13	0	27
Максим. выраж-ть	30	13	17	7	20
женщины					
Миним. выраж-ть	57	0	3	13	20
Максим. выраж-ть	17	13	3	17	37

ван коэффициент корреляции рангов Спирмена, который определяет тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. В нашем случае исследовались направления корреляционной связи между удовлетворенностью браком и характером взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях, удовлетворенностью браком и согласованностью семейных ценностей, удовлетворенностью браком и стратегиями поведения личности в конфликтных ситуациях.

Между показателями переменных «удовлетворенность браком» и «характер взаимодействия супругов в конфликте» выявлена прямо пропорциональная зависимость переменных, то есть чем выше уровень удовлетворенности супругами браком, тем более активно они выражают согласие с партнером ($r_{\text{гэмп}} = 0,48$ при $p = 0,01$). Между показателями переменных «удовлетворенность браком» и «согласованность семейных ценностей» взаимосвязь не выявлена, также взаимосвязь не выявлена между показателями переменных «удовлетворенность браком» и «стратегиями поведения в конфликтных ситуациях».

На основании анализа результатов исследования можно сделать вывод, что гипотеза – существует связь между стратегиями поведения супругов в конфликте и удовлетворенностью браком, в ходе исследования подтвердилась частично.

Полученные в данном исследовании результаты позволяют расширить имеющиеся представления о супружеском взаимодействии и условиях удовлетворенности супругов браком. Представленные в работе результаты могут быть использованы в практике брачно-семейного консультирования.

Таким образом, изучение удовлетворенности браком во взаимосвязи со стратегиями поведения в конфликте у супругов должно основываться на комплексном подходе, включающем исследование психологического статуса, разработку коррекционных программ, поскольку отсутствие качественной и своевременной помощи супругам может являться фактором, способствующим увеличению числа разводов в нашей стране.

Библиографический список

1. Айвазова Д. Г. Методические возможности исследования удовлетворенности брачными отношениями // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 148–155.
2. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни: дисс... канд. психол. наук. – М., 1995. – 250 с.
3. Волкова А. Н., Трапезникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.
4. Голод С. И. Стабильность семьи: социальный и демографический аспекты. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
5. Доева Л. И. Представления о будущем супруге и семейно-брачные установки современной молодежи: гендерный аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 222–225.
6. Залевский Г. В., Кузьмина Ю. В., Кожевников В. Н., Костарев В. В., Кожевникова Т. А. Патодинамическая характеристика психологических параметров у мужчин и женщин, находящихся в бракоразводном процессе, с позиции их ролевых ожиданий в браке // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 111–120.
7. Левкович В. П. Особенности добрачного периода жизни супругов как одна из причин стабилизации и дестабилизации молодой семьи // Социология и жизнь. – 2010. – № 1. – С. 82–85.
8. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студентов факультетов психологии высших учебных заведений 3-е изд. М.: Академия, 2008. – 432 с.
9. Смирнова Н. В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 204 с.
10. Сысенко В. А. Устойчивость брака. Проблемы, факторы, условия. – М.: Финансы и статистика, 1981. – 199 с.
11. Сопун С. М., Лидерс А. Г. Психологическая совместимость супружеской пары и удовлетворенность браком // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 156–162.
12. Тиводар А. Р. Субъективное благополучие как одна из характеристик со-бытия супружеской пары // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 3. – С. 138–144.
13. Hollist, Cody S.; Miller, Richard; Falceto, Olga G.; and Fernandes, Carmen Luiza C. Marital Satisfaction and Depression: A Replication of the Marital Discord Model in a Latino Sample / Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, 2007. – Paper 48. – Pp. 485–498.

Белобрыкина Ольга Альфонсовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, olga.belobrykina@gmail.com, Новосибирск

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОГРАММЫ В ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ «ПСИХОЛОГ»)

Аннотация. В статье дается обоснование значимости психографического компонента профессиограммы в профориентации и профессиональном консультировании. На примере психограммы психолога показан ее информационный ресурс в определении соответствия личностных особенностей требованиям профессии. Представлена примерная логика сравнительного анализа диагностических профилей условных претендентов с профилем «идеального» специалиста, осуществляемая в целях выявления их профессиональной пригодности с учетом возможной специализации и прогноза продуктивности.

Ключевые слова: профессиограмма, психограмма, профпригодность, «идеальный» специалист, эталонный профиль, психолог, профессионально-важные качества.

Belobrykina Olga Alfonsasovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, olga.belobrykina@gmail.com, Novosibirsk

DIAGNOSTIC OPPORTUNITIES OF PROFESSIOGRAME IN PROFESSIONAL CONSULTATION (ON THE EXAMPLE OF THE PROFESSION «PSYCHOLOGIST»)

Summary. In article justification of the importance of a psychographic component profессиограме in career guidance and professional consultation is given. On an example psychogramme the psychologist her information resource in determination of compliance of personal features is shown to profession requirements. The approximate logic of the comparative analysis of diagnostic profiles of conditional applicants with a profile of the «ideal» expert, carried out for detection of their professional suitability taking into account possible specialization and the efficiency forecast is presented.

Keywords: *profессиограме*, psychogramme, professional suitability, «ideal» expert, reference profile, psychologist, professional and important qualities.

Современное общество и рынок трудовых ресурсов позиционируют высокие требования к уровню подготовки и квалификации профессиональных кадров. Вместе с тем, многие требования современного рынка труда в целом, и работодателей, в частности, разительно отличаются от научно обоснованных характеристик, проверенных длительной историей развития теории и практики психологии труда, и зафиксированных в профессиограммах. Несмотря на наблюдаемое в последние годы нивелирование практической значимости психографического метода, его информационный ресурс

чрезвычайно высок, так как предоставляет возможность получить комплексное описание структурно-содержательных и функциональных характеристик любой профессии. Стержневым компонентом профессиограммы является психограмма, представляющая собой психологический портрет профессии, включающий описание инвариантных характеристик, свойств, качеств личности специалиста, актуализируемых конкретной профессиональной деятельностью [9; 17]. Именно на основе психограммы с целью диагностики психологических особенностей личности формируется тестовая батарея,

которая объективизирует осуществление профотбора, определение профпригодности субъекта и оценку психологического потенциала кадрового состава. Содержащиеся в психограмме базовые сведения о интеллектуальных, психологических и деловых качествах личности позволяют выстроить условный профиль идеального специалиста в конкретной сфере профессиональной деятельности, который может послужить своего рода эталоном для сличения уровня выраженности и специфики проявления профессионально-важных характеристик у претендента. «Идеальный профиль» А. Г. Шмелев рассматривает как «набор (вектор) показателей по шкалам тестовой батареи, который характеризует идеального испытуемого – того, для которого характерна максимальная эффективность деятельности» [22, с. 115].

Проиллюстрируем возможности психограммы на примере профессии «психолог». Следует отметить, что психология относится к числу неоднозначных и, в какой-то мере, противоречивых профессий – это обусловлено исходным множеством отраслей, школ, направлений, специальностей и специализаций профессиональной деятельности. Отсюда, вероятно, и широкая вариативность профессиограмм этой профессии, и наличие в них столь же обширного диапазона профессионально значимых качеств, необходимых знаний, умений и компетенций, не все из которых, к тому же, подлежат измерению (например, умение слушать, интерес и уважение к другому человеку, интуиция, инициативность, находчивость, неумение понять позицию другого человека и т.п.) в связи с отсутствием адекватного диагностического инструментария. Это, по-видимому, и затрудняет практическое применение профессиограмм. Кроме того, одной из возможных причин некоторой аморфности значительной доли профессиограмм психолога выступает негласно существующий в профессиональном психологическом сообществе «запрет» на предоставление персональных диагностических сведений о профессионально-личностных особенностях специалистов. Анализ литературы показал, что на сегодняшний день исследования по данной проблематике немногочисленны и не систематизированы [12; 15], и в большей мере

осуществляются на выборке студентов-психологов, тогда как полученные результаты экстраполируются на категорию психологов в целом [6; 14; 19]. Это, на наш взгляд, одна из причин искажения или формализации общей картины психологического портрета психолога. Вместе с тем сравнительно-сопоставительный анализ различных профессиограмм показал наличие относительно типичных качеств, характеристик и способностей, востребованных в профессии «психолог»: высокий уровень интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей, склонность к эмпатии, способность к самоконтролю и антиципации, целеустремленность, субъект-субъектная направленность [9; 15; 17]. К числу профессиональных противопоказаний чаще всего относят агрессивность, эмоциональную и психическую неуравновешенность, ригидность мышления, низкий уровень интеллекта, замкнутость, отсутствие склонности к работе с людьми и способности к децентрации [6; 19]. Заметим, что одно из требований к психологическому обследованию предполагает оптимум диагностической батареи, включающей не более пяти методик [12; 22], тогда как даже при обобщающем подходе профессионально-важных качеств в профессиограммах значительно больше, а значит, необходимо подбирать методики на те характеристики и профессионально-личностные свойства, которые имеют максимальную значимость при определении профессиональной пригодности субъекта. При формировании диагностического блока психологу следует так же учитывать, что многие методики, находящиеся в широком доступе (в сети интернет, в методических пособиях, которые может недорого приобрести любой желающий), обладают сниженной объективностью и информативностью, а, значит, полученные с их помощью данные будут в большей мере указывать на социально-желаемые характеристики респондента, чем на реально имеющиеся у него психологические качества, свойства и пр. Еще одной сложностью при комплектовании тестов и методик выступают трудности с осуществлением обработки данных с точки зрения их комплексного анализа и подготовки заключения о профпригодности. Это обусловлено тем, что данные, полученные по различным методикам, тре-

буют определенной доли унификации результатов для их интерпретационной сопоставимости друг с другом.

В иллюстративных целях мы ограничимся девятью параметрами и унифицируем все предполагаемые результаты до условных показателей, выраженных в уровне эквиваленте. Например, максимальный объем данных по каждой методике условно зададим равным 100 баллов, тогда уровневая дифференциация будет примерно следующей: очень высокий – 91-100 б.; высокий – 81-90 б.; выше среднего 71-80 б.; средний – 51-70 б.; ниже среднего – 31-50 б.; низкий – 21-30 б.; очень низкий – 0-20 б. Соответственно, профиль «идеального» психолога ориентировочно будет выглядеть следующим образом: *высокий уровень* интеллектуальных и коммуникативных способностей, альтруистической направленности, самоконтроля (умение управлять самим собой и процессом общения) и эмоционально-психической устойчивости; *выше среднего* уровень выраженности творческих способностей; *средний уровень* агрессивности и эмпатии; *низкий уровень* ригидности мышления.

Заметим, что по отношению к уровню выраженности отдельных качеств и характеристик, зафиксированных в профессиональных психолога, на сегодняшний день в науке и практике нет единого мнения. Так, с точки зрения К. Роджерса (1994), Л. Н. Собчик (2002) и других ученых, у практических психологов эмпатийность, как способность к сопереживанию, должна иметь высокие показатели. В меньшей мере склонность к состраданию допускается у психологов-исследователей. По мысли И. В. Вачкова, И. Б. Гриншпуна и Н. С. Пряжникова, однозначно говорить о значимости у психолога высокого уровня эмпатии довольно затруднительно [6]. Мы полагаем, что при наличии высокого и очень высокого уровня эмпатии, психолог подвержен высокому риску эмоционального выгорания. Когда специалист постоянно «проживает» чужие жизни, идентифицируясь с другими, закономерно происходит истощение его жизненной энергии. В его профессиональном сознании стирается грань между «Я» и «не Я», происходит мультипликация личности, что закономерно приводит к нарушению чувства самоидентичности, самоощущения, тогда как

эмоциональное самовосстановление становится затруднительным и во временном, и в личностном аспекте. Профессиональная эффективность психолога, обладающего высокой эмпатийностью, будет, соответственно, ограничена временными рамками. Низкий же уровень способности психолога к сопереживанию, состраданию, сопричастности затрудняет процесс эмоциональной связи с клиентом, а, значит, и снижает эффект содействия его личностному росту и активизации рефлексии для осмысления собственных проблем и готовности к осуществлению личностных изменений. Продуктивность такого специалиста оказывается под большим сомнением. На наш взгляд, оптимальным можно считать средний уровень эмпатии, который в психологии рассматривается как норма. Вместе с тем необходимо отметить, что уровень эмпатии важен не сам по себе, а в соотношении с этической состоятельностью и нравственным поведением (которое, к сожалению, не имеет адекватных и достоверных методов диагностики) психолога. Так, эмпатия может быть достаточно ярко выражена, а нравственный компонент ослаблен – в этом случае у психолога наблюдается склонность к реализации попустительского стиля индивидуальной деятельности. И, напротив, когда эмпатические способности слабо выражены, но актуализированы моральные качества, содержание работы психолога с клиентом будет сводиться к морализаторству, конкретным и жестко регламентированным советам, обязательству по их неукоснительному выполнению и тотальному контролю за личной жизнедеятельностью клиента. Профессиональная результативность специалиста в этих случаях бывает весьма маловероятна.

Не менее дискуссионен вопрос о допустимости в деятельности психолога агрессивности. С одной стороны, агрессивность в большинстве профессиональных обозначена как противопоказание к профессии. С другой же стороны, агрессию нельзя рассматривать только с точки зрения ее негативной стороны, так как она: а) является неотъемлемой частью личности, основанной на инстинктах (Лоренц К., 2009); б) онтогенетически тесно связана с удовлетворением потребности в исследовании и познании окружающего мира (Стерн Д. Н., 2001; Эллис А., 2002);

в) выступает одним из механизмов психологической защиты (Бассин В. Ф., 1969; Plutchik R., 1990; Грановская Р. М., Никольская И. М., 2001); г) может иметь разные виды (прямая – косвенная, вербальная – физическая, мотивированная – немотивированная, территориальная, оборонительная и пр.) и формы выражения («доброкачественная» и «деструктивная» по Э. Фромму [21]; «здоровая» и «нездоровая», по А. Эллис [24]; творческая, по К. Лоренцу [11], Дж. Р.Бейчу и Г. Гольдбергу [3]; защитная, по В. Ф. Бассину [2]; познавательная, по Д. Н. Стерну [20], К.Лоренцу [11]). Очевидно, что без определенной доли агрессии человек оказывается беззащитным перед окружающим миром и другими людьми (особенно более психологически сильными), а, значит, для психолога, на наш взгляд, вполне допустим нормативный – средний – уровень агрессии. В то же время, следует отметить, что вопрос об агрессии должен рассматриваться не только с точки зрения ее наличия/отсутствия, но, прежде всего, в отношении со способностью личности к самоконтролю и саморегуляции собственной агрессивности. Так, неканализованная агрессия, полагают R.Plutchik (1990), Н. Пезешкиан (2006), А. К. Fetterman, К. Bresin & M.D. Robinson (2013), приводит к психосоматическим расстройствам. Результатом скрытой агрессии, по Э. Фромму (2006), может стать либо периодическая депрессия, либо необоснованные вспышки гнева и внезапные срывы.

Л. Б. Шнейдер (2005), Е. В. Руденский и Ю. Е. Руденская (2012), О. О. Андроникова (2012), А.А.Strelenko (2014) и ряд других исследователей одним из следствий подавленной агрессии рассматривают возникновение виктимности. Соответственно, любое из обозначенных состояний и свойств будет препятствовать преумножению профессиональной продуктивности психолога.

В литературе, посвященной описанию профессии психолога, мы не встретили ни одного возражения по поводу значимости творческих способностей. Не вступая в дискуссию (на наш, взгляд, это тема нуждается в специальном исследовании), отметим, что «в отдельных направлениях и видах деятельности психолога (прежде всего, в психодиагностике) востребованность творческой компоненты, оригинальности минимизирована, так как может принести больше вреда, чем пользы» [4, с. 8].

Исследователями в области профессиональной деятельности не подвергается сомнению важность наличия у психолога интереса и уважения к другому человеку, альтруистической направленности личности [6; 15; 19]. По мысли Т. Парсонса (Parsons T., 1968) альтруистическая мотивация имеет принципиальное значение, поскольку она выступает в качестве центрального компонента профессионального развития личности.

Обозначив в целом собственные позиции и используя условный профиль «идеального» психолога, рассмотрим возможные

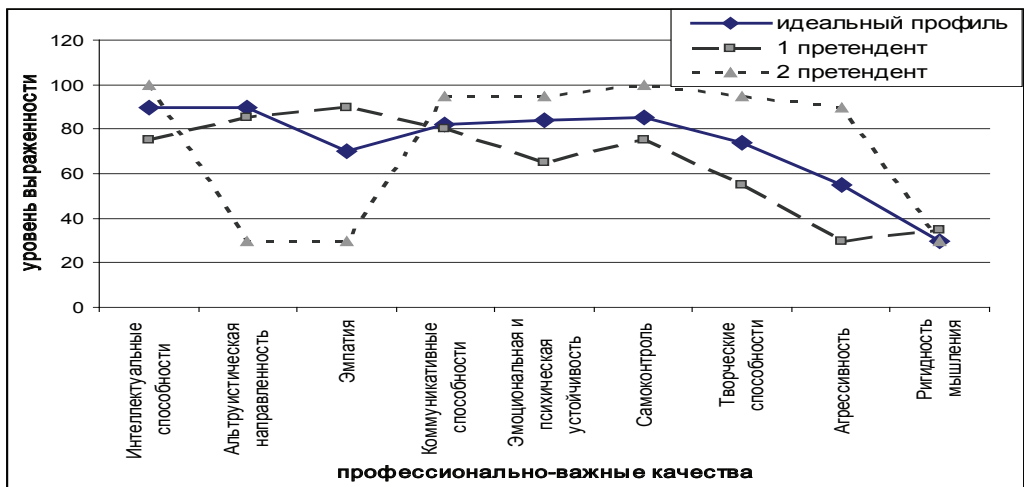


Рисунок – Ориентировочные диагностические профили профессии «психолог»

варианты диагностических данных претендентов (Рисунок) и их краткую интерпретацию в контексте соответствия требованиям к профессионально-важным качествам.

Как видно на графике, у первого претендента совпадение с «идеальным» профилем психолога наблюдается по уровню выраженности альтруистической направленности и ригидности мышления. Данные по параметрам интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей, самоконтроля незначительно ниже условно эталонных. Намного выше выражен показатель по шкале «эмпатия» и существенно снижена выраженность параметров эмоционально-психической устойчивости и агрессивности.

С точки зрения формального анализа этому претенденту не рекомендована профессия психолога. В тоже время диагностический профиль претендента свидетельствует о его высокой душевной чуткости, что особенно ценно и востребовано в системе помогающих профессий. Сравнительно-сопоставительный анализ профиля с характеристиками, обозначенными в дифференцированных профессиограммах, разработанных по трем сферам общественной жизни – «Общее и профессиональное образование, социальная помощь населению», «Здравоохранение», «Производственные организации», и учитывающих направления специализаций, позволяет определить пригодность претендента к конкретной направленности профессиональной деятельности [15]. Так, одной из разновидностей профессии психолога является работа в хосписе. Хоспис – это учреждение здравоохранения для incurable онкологических больных, цель которого состоит в обеспечении им симптоматического лечения, подбора необходимой обезболивающей терапии, оказания медико-социальной помощи и психосоциальной реабилитации, а также психологической поддержки больных и родственников на период болезни и утраты ими близкого человека. Ключевым качеством психолога хосписного учреждения Е.М.Иванова считает высокую эмпатию [9]. Для психолога-консультанта хосписа так же важно обладание такими качествами, как тактичность, искренность, уважительное отношение к человеку, внимательность и ответственность. Противоположностями для работы в данном учреждении

является черствость, неуважение к людям, агрессивность к ним и их чувствам, отсутствие такта, лживость и пр. [9; 15].

Анализ профиля второго претендента дает основание полагать, что цель деятельности такого психолога будет состоять в постоянном самоутверждении за счет клиентов. Причем формы самоутверждения с разными людьми будут совершенно различны, но все они будут манипулятивны по содержанию. Это будет достаточно жесткий, доминантно-деспотический специалист, не терпящий возражений, не допускающий и тени сомнений в собственном профессионализме, безразличный к психологическим проблемам людей. На это указывает наличие у претендента очень высокого уровня интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей, самоконтроля и эмоционально-психической устойчивости; высокого уровня агрессивности в соотношении с низким уровнем альтруизма и эмпатии. Допустим, что на основании диагностического профиля данному претенденту можно рекомендовать научно-исследовательскую деятельность в области психологии. Несмотря на отсутствие профессиограммы психолога-исследователя (ученого), отдельные авторы обращаются к анализу профессионально-важных качеств специалиста этого уровня. Так, по Л.Н. Собчик, психологи-исследователи характеризуются высоким вербальным и формально-логическим интеллектом, более выраженными чертами абстрактного гуманизма и демонстративности при меньшей мягкости и склонности к состраданию [19]. В.Н. Дружинин полагает, что психолог-исследователь должен быть высоко интеллектualен, готов к контактам с людьми, но в их поддержании он остается эмоционально холоден и рационален, сдержан при проявлении общего интереса к человеку [8]. На высокий уровень социального интеллекта, аналитических способностей и альтруистической мотивации, на сочетание творческого начала с пунктуальностью, на способность видеть проблему целостно и в нетипичных ракурсах, не теряя, вместе с тем, из виду значимые детали, обращает внимание Е.А.Климов [10]. Однако, в психологии не существует так называемых «чистых исследователей, теоретиков, ученых». Многие специалисты сочетают научную

работу с преподаванием в высшей школе, с непосредственной практической деятельностью (психотерапия, психоконсультирование, психодиагностика и пр.), а значит, качества, зафиксированные в психограмме психолога как эталонной модели специалиста, должны быть присущи и ученому-психологу. Тогда, по сути, профиль второго претендента указывает на его полное несоответствие психологической профессии, даже, несмотря на условную допустимость уровня выраженности отдельных параметров. Как отмечает Л.Н.Собчик, существует немногочисленная группа психологов с ярко выраженной тенденцией к отрыву от реальности, с заостренным чувством собственного превосходства над другими, достаточно хладнокровно «анатомирующих» переживания людей, обращающихся к ним за помощью, способных упиваться своей властью над другими, недостаточно озабоченных последствиями своих психологических сеансов. Кроме того, у данной категории специалистов довольно выражен субъективизм и амбициозность. У них чрезвычайно слабо проявляются такие черты, как гуманность, жертвенность, эмпатийность, тогда как, по справедливому мнению автора «успех в работе психолога обеспечивается не только умной головой, но и добрым сердцем» [19, с. 38]. Как полагают Н. С. Пряжников и Е.Ю.Пряжникова, «самый страшный грех для образованного человека, да еще с высшим гуманитарным образованием – это социальное, моральное равнодушие, а для психолога – это первый признак профессиональной несостоятельности, ведь он по роду своей профессии как раз и должен помогать человеку самоопределяться в обществе, в социальном мире и в сложном ценностно-смысловом «пространстве» культуры» [14, с. 423].

Подводя краткий итог, отметим, что цель данной статьи состоит в позиционировании информационных возможностей прихогографического компонента профессиограммы в профориентационной работе, профессиональном консультировании, кадровом менеджменте и при решении ряда других вопросов, связанных с профессиональным самоопределением личности. Отдельные авторские позиции вполне допускают аргументированное обсуждение. В целом же

многoletний опыт применения обозначенного подхода (в практике консультирования старших школьников по вопросам профессионального самоопределения на базе МУ МЦТ профориентационный центр «Левобережный» г.Новосибирска, претендентов на рабочие места, состоящих на учете в службе занятости населения, на базе НОУ Региональный центр профессионального развития «Стратегия» г.Новосибирска) использования психограммы, несмотря на необходимость затраты большей доли времени, показал его высокую продуктивность. Эффективен данный подход как интерактивный метод и средство ролевого взаимодействия в процессе практического освоения студентами позиции профконсультанта в рамках учебных дисциплин по основам профориентологии.

Библиографический список

1. Андроникова О. О. Основные теоретические подходы к исследованию ролевой позиции жертвы // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 1. – С. 78–98.
2. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118–125.
3. Бейч Дж.Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия /пер. с англ. Р. Б. Сапожниковой. – Новосибирск: НГПИ, 1988. – 219 с.
4. Белобрыкина О. А., Дмитриева Н. В. Границы творчества в профессиональной деятельности практического психолога. Постановка проблемы // Проблемы образования личности. В 2 частях. Ч. 2. – Новокузнецк: РИО НГПИ, 2002. – С. 3–10.
5. Белобрыкина О. А., Власенко Ю. А. Значение профессиограммы в диагностике профессионально-важных качеств психолога // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 4 (17). – С. 3–18.
6. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». Учебное пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 464 с.
7. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: Психологические механизмы. – М.: Знание, 2001. – 352 с.
8. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2011. – 320 с.
9. Иванова Е. М. Профориентационная профессиография: Методическое пособие. – М.: Высшая школа психологии, 2005. – 96 с.
10. Климов Е. А. Профессии научных работников. – М.: «Академия», 2005. – 256 с.
11. Лоренц К. Агрессия (так называемое

- «зло») /Пер. с нем. Г. Ф. Швейника. – М.: Римис, 2009. – 352 с.
12. *Ожеховская Л. В., Белобрыкина О. А.* Диагностический инструментарий в работе психолога: проблемы и парадоксы (на примере современной практики психологов г. Новосибирска) // Психодиагностика. – 2006. № 4. – С. 92–112.
13. *Пезешкиан Н.* Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.
14. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. – М.: «Академия», 2003. – Психология как профессия [Электронный ресурс] // Факультет психологии МГУ им. М.В.Ломоносова [сайт]. – URL: http://psy.msu.ru/science/public/psy_prof/ (дата обращения: 05.09.2013).
15. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: ИГ «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
16. *Романова Е. С.* 147 популярных профессий: Психологический анализ и профессиограммы. – М.: «Аспект Пресс», 2011. – 416 с.
17. *Руденский Е. В., Руденская Ю. Е.* Дефект социализации личности как базовая категория педагогики критического конструктивизма. Введение в социально-генетическую виктимологию. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 252 с.
18. *Собчик Л. Н.* Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002. – 72 с.
19. *Стерн Д. Н.* Дневник младенца: Что видит, чувствует и переживает ваш малыш. – М.: Генезис, 2001. – 192 с.
20. *Фрамм Э.* Анатомия человеческой destructивности. – М.: АСТ, 2006. – 640 с.
21. *Шмелев А. Г.* Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. – М.: ООО «ИПЦ «Маска», 2013. – 688 с.
22. *Шнейдер Л. Б.* Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Трикта, 2005. – 336 с.
23. *Эллис А.* Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. – СПб.: «Сова»; М.: «ЭКМО-Пресс», 2002. – 272 с.
24. *Fetterman A. K., Bresin, K., & Robinson M. D.* Emotion repair and the direction of attention in aversive contexts: Evidence from an attention-demanding task // *Journal of Research in Personality.* – 2013, № 47. – PP. 107–110.
25. *Parsons T.* Professions // *International Encyclopedia of the Social Sciences.* – The Macmillan Company & The Free Press. – 1968. – PP. 536-547.
26. *Plutchik R.* Emotions and psychotherapy // *A psychoevolutionary perspective.* In R.Plutchik & H.Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience:* Vol. 5. – Academic Press, 1990. – PP. 3-41.
27. *Strelenko A. A.* Prevention of child and teenage victimization // *Компетенције васпитача за друштво знања [Вишеверсна грађа] : књига резимеа /Међународна научно-стручна конференција Методички дани, Кикинда, мај 2014; [превод Тања Бркљач]. – Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2014 (Ново Милошево : Гармонд). – PP. 135–136.*

Ярышева Алиса Аркадьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университет, ya.alisse@gmail.com, Новосибирск

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЦЕЛЯХ ПРОФИЛАКТИКИ СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье анализируются различные аспекты проблем личностного развития старшекласников, которые могут приводить к аддиктивному поведению: общее недифференцированное непринятие себя в своем телесном, личностном коммуникативном и социальном качестве, внутренняя неготовность к выбору множественных социальных ролей, жесткая групповая принадлежность, низкая самооценка. Рассматриваются психолого-педагогические условия формирования идентичности старшекласников, способствующие профилактике аддиктивного поведения, такие как расширение репертуара социальных ролей, помощь в развитии самоопределения, психолого-педагогическая поддержка в поисках личностного смысла, организация группового взаимодействия.

Ключевые слова. Идентичность, кризис идентичности, аддиктивное поведение, психолого-педагогическая поддержка, самоопределение.

Yarysheva Alisa Arkadievna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Personality Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, ya.alisse@gmail.com, Novosibirsk

CONDITIONS OF IDENTITY FORMATION OF SENIOR PUPILS WITH A VIEW TO PREVENT PREDISPOSITION TO ADDICTIVE BEHAVIOR

Abstract. The article analyzes the various aspects of senior pupils personal development problems, which can lead to addictive behavior: a general undifferentiated rejection of himself in his body, the personal communicative and social quality, internal unavailability to make the choice of multiple social roles, strong group membership, low self-esteem. Discusses psychological and pedagogical conditions of senior pupils identity formation that support prevention of addictive behavior, such as the expansion of the repertoire of social roles, assist in the development of self-determination, psychological and pedagogical support in the search for personal meaning, the organization of group interaction.

Keywords. Identity, identity crisis, addictive behavior, psychological and pedagogical support, self-determination.

Идентичность – это твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружаемому миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я», независимо от изменений «Я» и ситуации [13].

Становление идентичности связано с переживанием кризиса идентичности. У одних он благополучно разрешается: человек находит свое место в жизни, определяется в своей профессиональной деятельности, политических и религиозных взглядах, личных и семейных отношениях. Другие

длительное время находятся в поиске своего «Я». Они мечутся от позитива к негативу в поисках своей идентичности, пытаются нащупать границы собственного «Я», ищут группу, которая могла бы служить ориентиром для формирования представлений о себе.

Сформированную идентичность мы понимаем как личностную характеристику, проявляющуюся в мышлении и поведении человека. Основными показателями сформированной идентичности являются выбор целей в жизни, ценностей, позитивное са-

моотношение. Идентичность формируется самостоятельно, в результате прохождения кризиса идентичности, либо даруется социальным окружением. Несформированная идентичность характеризуется неустойчивостью, а иногда отсутствием выбора целей, ценностей [15], бедностью представлений о самом себе, негативным самоотношением.

Возрастная категория испытуемых выбрана, исходя из следующих положений: старший школьный возраст приходится на старший подростковый и юношеский. В этот период происходит окончательное самоопределение и интеграция в общество взрослых, что соответствует идеям Э. Эриксона о достигнутой идентичности.

Многолетнее исследование нами данной проблемы подтвердило мысль о том, что именно через формирование идентичности старшекласников осуществляется профилактика и предупреждение аддиктивного поведения. Психологическая и воспитательная работа в учебном заведении должна выстраиваться так, чтобы способствовать поиску смысла жизни учеников, помогла самоопределению, дала возможность подростку решать личностные проблемы.

Мы выявили некоторые аспекты проблем личностного развития старшекласников, которые могут приводить к аддиктивному поведению:

– Общее недифференцированное принятие себя в своем телесном, личностном коммуникативном и социальном качестве. [4] Базовое определение: «Я – плохой». Для мальчиков наиболее опасным является акцент на отсутствии личностной компетентности, состоятельности («я не умею», «я не могу», «у меня не получится»). У девочек акцент на личностных и коммуникативных проблемах («Я некрасивая», «Меня не любят»).

– Для молодых людей в ситуации поиска идентичности характерна внутренняя неготовность к выбору множественных социальных ролей, неуверенность в будущем («Я не знаю, что со мной будет», «Я не знаю, где буду учиться, работать»).

– Старшим подросткам и юношам свойственна жесткая групповая принадлежность, «растворенность подростка в группах, сильное превалирование групповой идентификации над процессом индивидуализации, эмоциональное слияние с группой и отсюда

стереотипизация поведения. Здесь, как пишет И. С. Кон, сильное сужение спектра требуемых социальных ролей [7].

– У подростка с несформированной идентичностью формируется низкая самооценка, что приводит к чувству неполноценности, слабости, пассивности и зависимости. «Я-концепция» молодого человека деформируется. Школьник пытается уйти от формирующегося дискомфорта, чувства пустоты и беспомощности [5].

На основе изученных теоретических положений и сделанных нами диагностических выводов, мы сформулировали психолого-педагогические условия формирования идентичности старшекласников. Рассмотрим эти условия:

Условие 1. Подготовка старшекласников к выбору социальных ролей, работающих на развитие их личностного самоопределения.

Проблема самоопределения связана с формированием личной и социальной идентичности. Огромное значение в плане самоопределения старшекласников является позитивное представление о самом себе. Как отмечал Т. Шибутани [12 с. 172], то, что делает человек, в значительной мере определяется мнением человека о самом себе. Старшекласник в жизненном самоопределении становится перед множеством социальных выборов. Необходимо старшекласникам дать возможность соотнести различные «Я – составляющие» с некоторым реестром социальных ролей. Р. Бернс пишет, что в этот момент происходит процесс выбора «социального гардероба» и подгонки его «по фигуре» [2, с. 194].

Условие 2. Идея выбора в образовательном процессе. Общение должно быть полноценным в учебном заведении, и в целях воспитания должны быть реализованы все его функции. Только в комфортных условиях возможна ситуация выбора: выбор деятельности, выбор общения, выбор поступка. А. Маслоу, размышляя о самоактуализации, утверждает, что человека нужно научить делать выбор в пользу роста. Для него достижение самоактуализации означает идеальный стиль жизни. Старшекласника необходимо поставить в условия, когда бы он выбрал собственный путь самосовершенствования, стремясь стать тем, кем он может быть в жизни. Это значит, предоставить ему

эти условия, чтобы школьник мог выбирать: общаться с определенными людьми или не общаться, участвовать в делах коллектива, группы или не участвовать, учиться или заниматься другими делами и т.д. Искусство педагога в том, чтобы подросток выбрал не разрушающий, а созидающий путь. Еще Мария Монтессори утверждала, что в «выборе» должна быть свобода, но свобода ограничивается интересами других детей: «Можно все, что не мешает остальным. Нельзя ничего не делать. Только так можно научиться быть «мастером самого себя». В ее системе свобода означает: свободу передвижения ребенка в дидактически подготовленной окружающей среде, свободу выбора места для деятельности, свободу в определении продолжительности своей деятельности, свободу выбора уровня образования, свободу коммуникаций. Именно в ситуации свободы выбора человек осознает ответственность за принятое решение и более уверенно реализуется в жизни. Поэтому школа должна стать вариативной. Если такая школа допускает возможность различных модификаций в учебной деятельности, то подростки высоко оценивают и автономию, которую она будет предоставлять подросткам, что положительно коррелирует с общим положительным к ней отношением. Для успешного формирования идентичности у старшеклассника должна быть возможность в смене и выборе ролей в образовательном учреждении. Здесь имеет значение организация самоуправления в учебном заведении как путь активной позиции в поиске собственной идентичности. Самоопределение подростка начинается с выбора роли, наиболее подходящей ему в общении. Опираясь на учение Г. Мида [приводится по: 10], мы понимаем роль, как способность соразмерить свои поступки с действиями других. По Р. Мергону роль способствует раскрытию спонтанных свободных действий человека, обусловленное его индивидуальными свойствами. Исполнение роли способствует росту самосознания и поведенческих форм деятельности. Поскольку молодой человек, как правило, находится в поиске собственной идентичности, в возможности эффективного самоопределения, он должен реализоваться в различных ролях.

Система самоуправления в учебном заведении поможет старшекласснику по-

пробовать себя и в позиции организатора, ответственного за определенные дела, за конкретных людей, и в позиции рядового члена, участника в проведении и подготовке, например, мероприятия – это очень важный момент в работе молодого человека над собой. В любом случае у него формируется активная позиция в поиске собственной идентичности.

Техника смены ролей должна быть продумана и в учебном, и в воспитательном процессах. Но необходимо, чтобы в систему самоуправления была введена рефлексия. Подросток должен отрефлексировать свое состояние в той или иной позиции. Рефлексия, скорее всего, приведет к гармонизации отношений личности с собой и товарищами за счет адекватного ролевого поведения, даст возможность подростку самореализоваться, самоопределился. Человек, как бы «делает сам себя» в соответствии с собственными потребностями и ожиданиями окружающих. Это и есть найденная идентичность.

Условие 3. Педагогическая помощь подростку в поисках личностного смысла. Молодой человек в поисках личностного смысла должен обязательно самоопределился уже в школе. Единство потребности в деятельности и потребности в самореализации подростков должно стать целью и смыслом образования. Каждый человек на определенных этапах своего развития находится в состоянии поиска смысла, личностного смысла жизни. Личностный смысл А. Н. Леонтьев определяет как «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, осознаваемая как значение для меня «усваиваемых субъектов» [8, с. 192], т.е. личностный смысл отражает отношение человека к осознаваемым явлениям действительности и связан со смысловым строением личности, с жизненными ценностями человека, нравственными ориентациями, мотивацией деятельности. Личностный смысл любой деятельности придают мотивы. В этом их смыслообразующая функция. Смысл в психологии рассматривается через понятие «значение». Значимая деятельность обуславливает и познавательные процессы личности, и акты социального поведения, и личностные интересы человека. Как правило, личностная значимость обу-

славливается эмоциональной привлекательностью межличностного общения, информированностью, успешной деятельностью.

А. Н. Леонтьев, вводя в учение о мотивации понятия смысла, отмечает, что «с появлением личностного смысла деятельность в сознании освещается как бы другим светом... в более полном своем содержании» [8, с. 512].

В зависимости от того, в какую мотивационно-смысловую систему включено данное действие, меняется не только его направленность, но и эффективность выполнения, полноценность.

Деятельность приобретает для человека личностный смысл в зависимости от характера переживаний во взаимоотношениях с людьми, от результативности, успешности дела. Мотивирующее значение переживаний выступает особенно рельефно во всем том, что касается межличностных отношений.

Большое значение в плане формирования идентичности через смыслообразующую деятельность имеет, с одной стороны, позитивный характер общения (ненасильственные взаимоотношения, психологический комфорт и др.) и, с другой стороны, доминирующая роль позитивного эмоционального фактора в обучении и воспитании. Появление смыслообразующих мотивов дает возможность старшекласснику определиться в понимании: «Кто Я?», «С кем Я?», «Чего я хочу в жизни?», самоопределиваться в профессии. К.Роджерс обнаружил один из существенных механизмов личностного развития, а, следовательно, формирования идентичности. Лишь в атмосфере, безусловно положительного отношения к себе со стороны авторитетного другого, человек начинает признавать свои недостатки, неблагоприятные поступки и самостоятельно формировать способы прогрессивного изменения себя. Это напрямую способствует раскрытию творческого потенциала личности, формированию «личностных смыслов» в жизни. Здесь, самое главное, как складываются отношения подростков и педагогов. По мнению К.Роджерса, педагог должен стать подлинной личностью для своих учеников, а не олицетворением требований учебной программы и не стерильным сосудом, по которому происходит как бы перелив знаний от одного поколения к другому [9, с. 3].

В этом плане более отчетливо высвечивает данную проблему В.Франкл. Он считает, что личностный смысл формируется через смыслы конкретных ситуаций. В. Франкл определил следующие пути поиска смысла: 1. творчество; 2. переживание; 3. позиция по отношению к жизни, судьбе. Человеку нельзя насильно навязать ценности, насильно сформировать мотивацию, например, на будущую профессиональную деятельность, на выбор объекта общения, на смысл жизни. Поэтому педагог создает предпосылки для обретения личностных смыслов. Учитель – это фасилитатор, т.е. человек, призванный стимулировать тенденцию к личностному росту учащихся. Технологически это достигается за счет максимального использования ресурсов учебно-воспитательного процесса: опросы, диалоги, собеседование, дискуссии и др., заключение «контрактов», организация диад, а также групп свободного общения, формирование открытости, доброжелательности, безоценочного принятия.

Условие 4. Организация группового взаимодействия старшеклассников с целью формирования их позитивного поведения. Точкой отсчёта можно считать социальные группы и самоопределение индивида в этой группе. Социальная идентичность есть осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям, таким как малая группа, класс, семья, территориальная общность: этнонациональная группа и др. [14, с. 162]. Именно в группе происходит процесс трансформации социально-групповых категорий в категории самосознания личности. Именно социальная идентичность отражает то, как индивид воспринимает, характеризует, оценивает и переживает самого себя в качестве члена той или иной группы. Каковы механизмы влияния группы на своих членов?

Нам кажется важным здесь ввести понятие «поля». Наиболее значимым понятием в теории поля К. Левина является понятие «жизненного пространства», которое детерминирует поведение индивида в определённый момент. В группе формируется поле интеллектуального напряжения: интересы, потребности. Поле морального напряжения: нормы поведения, ценности, общественное мнение и др. Поле эмоционального напряжения: дружба, товарищество, общее психо-

логическое настроение и др.

В группе возникает, образно говоря, сеть напряжения и старшеклассник попадает в эту сеть напряжения. Как правило, всё зависит от того, какова направленность группы.

Курт Левин отмечает, что всё зависит «от состояния лица и его среды». Понятие «среда», по мнению К. Левина, чисто психологическое. Оно представляет мир, как он существует для данного индивида. Если среда представляется подростку угрожающей, некомфортной, то и поведение его будет соответственным [приводится по: 11; 12].

Условие 5. Психолого-педагогическая поддержка в формировании идентичности. Психологи и педагоги, анализируя данное понятие, по-разному подходят к характеристике его содержания. Психолог А. В. Алексеева рассматривает психологическую поддержку как процесс. Она поясняет, что взрослый в процессе поддержки:

- сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки;

- помогает ребенку поверить в себя и свои способности;

- помогает ребенку избежать своих ошибок;

- поддерживает ребенка при неудачах [1, с. 4-5].

О. С. Газман, разрабатывая идею педагогической поддержки, отмечает, что суть ее состоит в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевое слово здесь – «помощь» ребенку, попавшему в проблемную ситуацию, при этом опора должна осуществляться на собственные силы, возможности ученика. Психолог-педагог не просто «подставляет плечо» ребенку в затруднительной ситуации, но и учит, самостоятельно решать свои собственные проблемы, справляться с повседневными трудностями, предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды [3].

К. Роджерс считает, что в основе человеческой природы лежит добро. Общаясь с пациентами, «...чьи расстройства наиболее сильны, чье поведение наиболее антисоциально, чьи чувства наиболее экстремальны,

... я смог обнаружить у них тенденцию развиваться в особом направлении. Наиболее верно это направление можно определить следующими словами: позитивное, конструктивное, направленное к самоактуализации, зрелости, социальности» [9, с. 9].

Налицо эмпатия, как определенный вид педагогической поддержки. Карл Роджерс утверждает, что «педагог не формирует человека, стараясь отлить его в форму, задуманную ранее, а помогает ребенку найти в себе силы для разрешения возникшей проблемы, помогает ему найти то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забыто, спрятано» [9, с. 31]. В основе поддержки К. Роджерса – это безусловное принятие человека, в частности, молодого человека, таким, каков он есть. В общении педагога – психолога и подростка не должно быть постоянного «оценивания», иначе помощь, поддержка не будут приняты. Старшеклассник примет помощь педагога – психолога, если будет отсутствовать тенденция к оцениванию. Что это означает? К. Роджерс поясняет: «Это значит смотреть на высказываемые идеи и отношения с точки зрения другого человека, чувствовать, что это значит для него, вставать на его позицию относительно того, о чем он говорит» [9 с. 393].

Смысл понимающих отношений заключается в том, что взрослый стремится понять внутренний мир старшеклассника, объяснить, почему в той или иной ситуации он ведет себя именно так. С этой целью психолог наблюдает за школьником, изучает его. И самое важное – психолог пытается понять переживания через анализ собственных чувств в аналогичной ситуации. Это эмпатическое понимание. В этих условиях и подросток учится понимать внутреннее состояние взрослого.

Принимающее взаимодействие заключается в том, что старшеклассника принимают таким, каков он есть, безо всяких условий. С этой целью в школьных классах создается «психотерапевтический климат». Взрослый транслирует школьнику свое расположение, снимая чувство страха, блокируя появление невротизма. Взрослый выстраивает жизнедеятельность школьника так, чтобы у него не появилось чувство, что его право на существование целиком зависит от того, насколько он оправдывает ожидание родителей

и учителей, то есть, соответствует их стандарту или нет. Ведь основы невротической личности закладываются тогда, когда ребенок начинает понимать, что он не соответствует ожиданиям других, значимых для него людей.

Помогающий стиль отношений характеризуется в первую очередь эмоциональным контактом педагога и школьника. Учитель обеспечивает ему психологическую защищенность, укрепляет доверие к миру, радость существования, развитие индивидуальных способностей [6].

Итак, мы считаем, что реализация данных условий в практике учебного заведения может предупреждать развитие склонности к аддиктивному поведению, повышая устойчивость старшеклассников к различным социальным влияниям через развитие позитивного представления о самом себе, расширение репертуара ролей, осознание жизненных целей. Все это формирует определенный стиль поведения и поведенческие реакции, направленные на сохранение позитивного образа.

Библиографический список

1. *Алексеева А. В.* Идентичность: особенности становления в юношеском возрасте // Журнал практического психолога. – 2009. – № 1. – С. 3–9.
2. *Бернс Р.* Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 357 с.

3. *Голованова Н. Ф.* Педагогика. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
4. *Дмитриева Н. В.* Феноменология отклоняющегося поведения и подходы к его коррекции. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 283 с.
5. *Дмитриева Н. В., Дубровина О. В.* Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности. – Ишим.: ИГПИ им. Ершова, 2010. – 200 с.
6. *Кожмякина О. А.* Социальная адаптация депривированных подростков. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 215 с.
7. *Кон И. С.* Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 269 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 496 с.
9. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: становление человека. – М.: Прогресс – Универс, 1994. – 478 с.
10. *Смелзер Н.* Социология. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.
11. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер, 3-е издание, 2009. – 608 с.
12. *Шибутани Т.* Социальная психология: пер. с англ. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. – 544 с.
13. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
14. *Ядов В. А.* Социальные и социально – психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. – 1995. – Т.4. – № 3 – 4. – С. 158 – 182.
15. *Яницкий М. С.* Ценностное измерение массового сознания. – Новосибирск.: Издательство СО РАН, 2012. – 237 с.

Кожмякина Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, olgaleko@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной адаптации депривированных подростков, которая предполагает комплексный подход в решении психологических проблем личности. Выявление особенностей депривированных подростков одна из задач специальной психологии и педагогики. При помощи методики изучения самооотношения (МИС) В. В. Столина и С. Р. Пантеева была выявлены особенности самооотношения депривированных подростков зависимости от пола. Девочки отличаются высокими показателями по шкалам саморукводство, самопринятие и самообвинение. Результаты исследования можно использовать при организации психолого-педагогической помощи депривированным подросткам.

Ключевые слова: социальная адаптация; самооотношение; депривация; подростки.

Kozhemyakina Olga Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Psychology of Personality and Special Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, olgaleko@mail.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF THE SELF-RELATIONS OF DEPRIVED TEENAGERS IN THE PROCESS OF SOCIAL ADAPTATION

Abstract. The problem of social adaptation deprived teens, which involves a comprehensive approach in dealing with the psychological problems of the individual. Identify features of deprived teenagers is one of the special problems of psychology and pedagogy. Was identified and described the specifics of the self-deprived adolescents according to gender. Girls have high scores on self-leadership, self-acceptance and self-blame.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

На современном этапе общественного развития формирование здоровой личности ребенка является не только одним из основных направлений деятельности образовательно-воспитательных и оздоровительных учреждений и одним из главных принципов полноценной интеграции личности в социум, но и определяется как особая государственная забота и важнейший приоритет социальной политики государства в отношении детей. Наблюдения показывают, что в условиях сиротства или воспитания детей в ситуациях семейного неблагополучия, неудовлетворение основных потребностей (органических, потребностей в принадлежности и любви, в безопасности, в новых впечатлениях) и сужение на ранних этапах развития ребенка возможностей социальной активности влекут формирование депривированной личности (состояния психической депривации) со специфическим отношением ребенка к миру, деятельности, окружающим, себе [8; 9; 10].

Системный подход к проблеме социальной адаптации воспитанников предлагает изменение форм и методов групповой и индивидуальной коррекционно-реабилитационной практики социальной работы не только в реабилитационных учреждениях, но и в образовательных учреждениях [10; 14].

Депривированных подростков характеризует большая неустойчивость настроений, поведения, частая смена самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки [8; 16; 18]. Личностное развитие подростка характеризуется двумя основными потребностями: с одной

стороны потребностью в самоутверждении, с другой – потребностью в общении со стороны сверстников, ибо ведущая деятельность в данном возрасте – интимно-личностная [12]. Эти потребности и образуют основные характеристики личности подростка. Одной из главных личностных характеристик можно считать личностную нестабильность подростка, проявляющуюся в аффективных эмоциональных состояниях. Важным фактором, влияющим на эмоциональное состояние подростка, является такая характеристика личности как самооценка. Старшие подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Эмоционально неблагополучный подросток в зависимости от психической структуры личности может испытывать как тревогу, так и страх, зачастую приводящие к аддиктивному поведению [5].

Рассматривая систему эффективной социальной адаптации необходимо обратиться к анализу внутренних закономерностей развития и индивидуально-психологических особенностей депривированного подростка, прежде всего, системы отношений человека. Одним из важнейших компонентов системы отношений человека является его отношение к себе. В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями [3; 19]. Анализ работ, посвященных изучению данной темы, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий. Следует назвать такие понятия, как: обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самооотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «установка», «личностный смысл», «отношение», «аттитюд», «социальная установка», «чувство» [11].

Самоотношение рассматривается как феномен и понятие. Феномен самооотношения в виде своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку,

эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию. Понятие самооотношения является родовым относительно понятий самосознания, самооценки и других подобных понятий, внутренней жизни личности [4; 15]. Самоотношение по мнению специалистов включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, причем можно говорить о тенденции согласованности между ними [3; 11]. Самоотношение, по мнению С.Р. Панталева, реализуется на основе сравнения себя посредством приема аутокоммуникации (внутреннего диалога) с самим собой в различных ситуациях жизнедеятельности [2]. Самоотношение влияет и на формирование идентичности подростков, а несформированная идентичность взаимосвязана со склонностью к аддиктивному поведению [17].

Формирование эмоционального компонента самооотношения получил огромное развитие и в педагогике. Поддерживая становление процессов самосознания (самопознание, самооотношение, саморегуляцию), педагог стимулирует развитие индивидуального «Я» школьника, формирование его мировоззрения и системы ценностей, направляет процессы осознанного самоопределения и саморазвития. Самосознание является внутренним стержнем личности, во многом определяющим ее развитие [1; 7].

В содержании педагогики самосознания, рассматривается взаимосвязь сознания (в котором выступает «образ мира») и самосознания («образ Я») через мышление («образ мысли»). Именно педагогика самосознания помогает школьнику в формировании «Я» – концепции, в стимулировании его самовосприятия, самооценки, развитии способов мышления, способности анализировать свою деятельность и взаимодействие с другими людьми [6]. В рамках введения ФГОС педагогика самосознания выходит на новый уровень значимости и внедрения в педагогическую практику. В основе самооотношения лежат способность человека осознавать и анализировать свои эмоции, взаимоотношения с людьми, настроения, свои потребности – «хочу», «надо», «должен» – находить соответствие и видеть разногласия между ними, его умение определять наиболее значимое и ценное [7].

Хотелось бы отметить важность форми-

рования позитивного самоотношения, поскольку именно оно способствует повышению уровня социальной адаптации личности депривированного подростка. Показателями сформированности позитивного самоотношения выступают самоуважение, аутосимпатия, положительное отношение к другим, самопринятие, самоуверенность, саморукводство, самообвинение, самоинтерес.

Центральное место во многих психологических подходах занимает изучение самосознания и «Я» как формы переживания человеком своей личности. У. Джемс определил традицию выделения двух аспектов «Я»: «Я» - познающее и «Я» - познаваемое, которое он назвал эмпирической личностью. В последней выделяется физическая или материальная личность, социальная и духовная личности [2].

Цель исследования: выявление особенностей самоотношения депривированных подростков в условиях общеобразовательного учреждения.

Гипотеза исследования: между самоотношением депривированных подростков (мальчиков и девочек), существуют различия.

Материалы и методы исследования: практическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 105 г. Новосибирска, ГКОУ Новосибирской области «Областной детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Все подростки развивались в условиях эмоци-

ональной депривации. Выборку составили 73 подростка в возрасте 12-15 лет, с целью выявления особенностей самоотношения в зависимости от пола нами были выделены следующие две экспериментальные группы: ЭГ-М (N=33) составили мальчики, ЭГ-Ж (N=40) составили девочки.

Методика изучения самоотношения (МИС) В.В. Столина и С.Р. Пантелеева [13]. Методика состоит из 110 утверждений и предназначена для углублённого изучения сферы самосознания личности, включающая когнитивные, динамические, интегральные аспекты.

Произведен расчет центральной тенденции по параметрам методики изучения самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева и рассчитаны средние значения исследуемых переменных. Графическое выражение результатов исследования представлено на рисунке.

Таким образом, по результатам расчета средних значений можно сделать выводы о том, что девочки отличаются высокими показателями по шкалам саморукводство, самопринятие и самообвинение.

В ходе дальнейшей эмпирической обработки полученных данных рассчитывалась достоверность различий между исследуемыми параметрами. Достоверность различий в уровне выраженности исследуемых признаков между испытуемыми ЭГ-М (N=33) и ЭГ-Ж (N=40), испытуемыми ЭГ-1 (N=38)

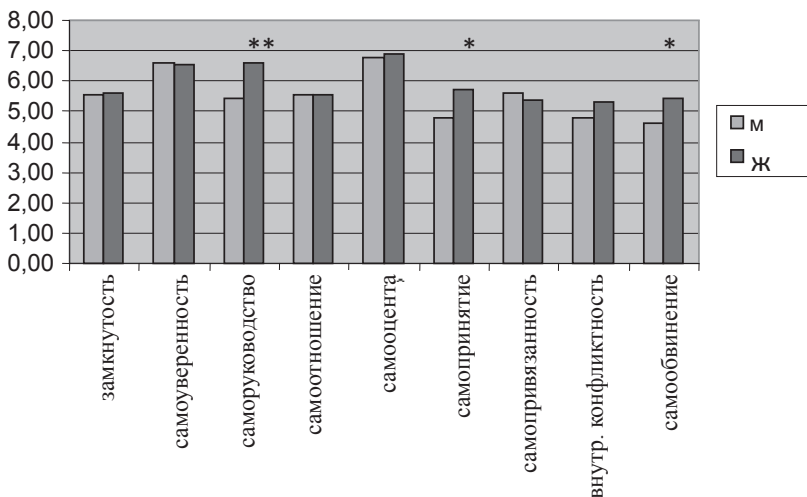


Рисунок – Оценка центральной тенденции распределения характеристик у испытуемых по двум экспериментальным группам по методике изучения самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

Наименование шкал	Статистика U – Манна-Уитни	Уровень значимости
Самопринятие	470	0,035
Самообвинение	471	0,034
Саморуководство	426	0,009

и ЭГ-2 (N=35) оценивалась при помощи непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Результаты расчета достоверности между группами ЭГ-М и ЭГ-Ж представлены в таблице.

Так, анализ данных позволяет нам сделать заключение о том, что по исследуемым характеристикам – самоотношению – между мальчиками и девочками существуют различия.

Девочки отличаются от мальчиков по параметрам саморуководство, самопринятие и самообвинение. Это может свидетельствовать о том, что девочки обладают более выраженными впечатлительностью, склонностью к рефлексии, пессимистичностью в оценке перспектив. Так же девочки в отличие от мальчиков более эмоциональны, восприимчивы и более склонны к чувству незащищенности.

Помимо этого девочки более успешно интегрируют и организуют свою личность, деятельность и общение; им присуща уверенность, что жизнь находится в их собственных руках. Присущи так же чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть и готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что между самоотношением депривированных мальчиков и девочек, существуют различия, которые необходимо использовать специалистам при организации психолого-педагогической помощи.

Мы считаем, что необходима целостная концепция социальной реабилитации личности, в которой процесс адаптации депривированных подростков должен рассматриваться двуедино:

– как реализация внешних социокультурных условий жизнедеятельности личности и потребности в адаптации как условия бла-

гополучия ребенка в социуме;

– как реализация внутренних условий, связанных с развитием эмоциональной и духовной сфер ребенка [10].

Психологическая коррекция самоотношения является одним из важнейших аспектов в процессе социальной адаптации депривированного подростка.

Библиографический список

1. Азавелян О. К., Азавелян Р. О., Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Специфика проявления архетипических элементов у студентов гуманитарных профессий // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: ФГБОУ ВПО НГПУ, 2012. – № 4 – С. 197–204.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
3. Белова И. М., Парфенов Ю. А., Сологуб Д. В., Нехвядович Э. А. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3 (часть 3). – С. 620–628; URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002996 (дата обращения: 31.08.2014).
4. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 425 с.
5. Винникова Г. В., Ярышева А.А. Социально-психологические детерминанты наркозависимого поведения в старшем подростковом и юношеском возрасте // Философия образования – 2011. – №5 (38). – С.165–174.
6. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
7. Герасимов П. Е. Теоретические аспекты проблемы «самоотношения» // Известия Саратовского университета им. Н.Г.Чернышевского. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – Т. 3. – № 4. – С. 80–84.
8. Кожемякина О. А. Влияние личностных особенностей и депривации на социальную адаптацию подростков // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3[22]. – С. 166–168.
9. Кожемякина О. А. Социальная адаптация

- подростков средствами социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1[26]. – С. 271–273.
10. *Кожмякина О. А.* Социальная адаптация депривированных подростков: монография. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2013. – 215 с.
11. *Кольчио А. М.* Психология самоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
12. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
13. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ:Хранитель, 2008. – 671 с.
14. *Налчаджян А. А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
15. *Сарджвеладзе Н. И.* Самоотношение личности // Психология самосознания: хрестоматия; под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ М», 2000. – С. 174–207.
16. *Собольников В. В.* Коррекция девиантного поведения студентов в образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: ФГБОУ ВПО НГПУ, 2014. – № 4 – С.173–178.
17. *Ярышева А. А.* Взаимосвязь несформированной идентичности и склонности к аддиктивному поведению старшеклассников: монография. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2013. – 131 с.
18. *Beebe J.* Evolving the Eight-Function Model. – TypeFace, 16 / 2, 2005. – P. 8 – 11.
19. *Berry J. W.* Immigration, Acculturation and Adaptation. Ontario, 1996. – P.8–12.

Паньшина Людмила Васильевна

Ассистент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», ludapan6@mail.ru, Новосибирск

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и специальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проявлений архетипических оснований в процессе межличностного познания у лиц юношеского возраста. Представлен анализ подходов к пониманию роли архетипов в социальном познании. Ученые полагают, что в основе действенных механизмов понимания себя и окружающего мира, лежат архетипы, которые представляют собой формы восприятия и осмысления действительности. По мнению исследователей, именно архетипы осуществляют предварительное преобразование индивидуального жизненного опыта. Установлено, что выраженность архетипического образа обуславливает характерное ему своеобразие социального познания. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи архетипических проявлений и социальной перцепции у лиц юношеского возраста. Что позволяет обозначить особенности восприятия и понимания окружающего мира с точки зрения природы бессознательного.

Ключевые слова: архетипическая идентичность, социальная перцепция, юношеский возраст, межличностное познание, социальный интеллект.

Panshina Lyudmila Vasilyevna

Assistant to the Chair of Psychology of the Personality and Special Psychology of the Psychological Department at Novosibirsk State Pedagogical University, ludapan6@mail.ru, Novosibirsk

Perevozkina Yulia Mihaylovna

Candidate of Psychological Sciences, the Head of the Chair of Psychology of the Personality and Special Psychology of the Psychological Department at Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk

ARCHETYPICAL CORRELATES OF THE SOCIAL PERCEPTION OF YOUNG PEOPLE

Abstract: This article refers to issues of archetypal bases of social perception at youthful age. The article provides an overview of issue of value of archetypes in the area of social understanding, social cognition. Scientists believe that archetypes are the base of mechanisms of social knowledge. According to scientists archetype are universal patterns of behavior, form of perception and judgment of reality. The expressiveness of an archetype and social cognition are considered. The results of experimental study on the archetypal bases of social perception at young people are presented.

Keywords: archetypal identity, social perception, youthful age, interpersonal knowledge, social intelligence.

В современных условиях интенсификации всех сфер человеческой жизнедеятельности четко обозначается проблема выбора стратегий социальной адаптации в изменяющемся социокультурном сообществе. Актуальность

исследования определена проблемой поиска адекватных концептуальных установок и исследовательских стратегий межличностного взаимодействия, которое предполагает адекватную оценку окружающей действитель-

ности, регуляцию собственного поведения, ориентацию в различных жизненных ситуациях на основе обобщения и актуализации персонального опыта. В этой связи возникает необходимость осмысления подходов к изучению и формированию социально-психологической готовности личности, позволяющей адекватно взаимодействовать в системе межличностных отношений.

С точки зрения концептуального подхода К. Г. Юнга [6], в основе действенных механизмов понимания себя, других людей и окружающей действительности в целом лежат архетипы, которые представляют собой формы восприятия и осмысления действительности. Автор отмечал, что все архетипические образы так или иначе представлены в структуре личности. Доминирование того или иного архетипа может определять предрасположенность к восприятию и оцениванию значимых фактов внешнего мира и внутреннего мира личности по характерным данному архетипу критериям.

Научные эксперименты, направленные на изучение социально-перцептивных процессов, демонстрируют зависимость процессов восприятия, понимания и интерпретации личности субъекта познания от персонального социального опыта воспринимающего человека. По мнению исследователей (К. Г. Юнг, С. А. Маленко и др.) в основе действенных механизмов понимания окружающей действительности лежат архетипы, которые представляют собой формы восприятия и осмысления действительности. Каждому архетипическому образу свойственен определенный набор характеристик, обуславливающих своеобразие социального восприятия.

С. А. Маленко [3], исследуя архетипические сценарии социального взаимодействия, определяет архетип как «живое взаимодействие коллективного бессознательного с опытом его индивидуального осознания»; социально неопределяемый и научно неверифицируемый синтез бессознательно организованных родовых содержаний сознания и деятельности. По мнению исследователя, именно архетипы осуществляют предварительное преобразование индивидуального жизненного опыта, так как возникновение и становление опыта индивидуального сознания обусловлено его генетической связью с бессознательными способами «презента-

ции» архетипов, которые имеют тенденцию к творческому преобразованию в сознании путем их соединения с осмысленными или неосмысленными результатами индивидуального опыта. Автор полагает, что архетипы коллективного бессознательного выступают своеобразным хранилищем и первоначальной «матрицей» образов, содержащих эмоциональный потенциал развития сознания, адекватно включающий его в процессы социального взаимодействия. Это позволяет сделать вывод, что модели социальных отношений обусловлены архетипическими, первично коллективными способами развития индивидуального сознания и преобразования окружающей действительности.

Ю. М. Перевозкиной и соавторами [2] разработан конструкт архетипической идентичности в рамках которого позиционируются личностные и теневые характеристики десяти основных архетипов (Великая Мать, Великий Отец, Мудрая Старуха, Мудрый Старец, Предвечная Дева, Герой, Ведьма, Враг, Божественный Ребенок, Трикстер), которые преломляются через призму четырех сфер человеческой жизни: сфера семейных и детско-родительских отношений, интимная и сексуальная сфера, профессиональная сфера, сфера межличностных отношений. Основываясь на данном положении, можно говорить, что каждый архетип определяет индивидуальный стиль социального восприятия и межличностного взаимодействия.

В этой связи нами было проведено исследование, предполагающее изучение взаимосвязи архетипической идентичности и социального познания у лиц юношеского возраста. В исследовании приняли участие 36 респондентов (25 девушек, 11 юношей). Для диагностики социального интеллекта был использован тест Дж. Гилфорда и М. Салливена [4]. Для определения тенденции к выраженности архетипа была использована проективная методика «Архетипическая идентичность», разработанная Ю. М. Перевозкиной, С. Б. Перевозкиным, Н. В. Дмитриевой [2]. Данная методика состоит из 20 карточек, на которых изображены двухфакторные образы десяти основных архетипов в соотношении фигура – фон, предъявляемые испытуемым одновременно. Задача испытуемого выбрать последовательно пять понравившихся картинок и опреде-

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица – Результаты корреляционного анализа
между архетипической идентичностью и уровнем социального интеллекта
(Отмеченные цифры значимы на уровне $p < 0,050$)

Переменные	Число набл.	r-Спирмена	p-уровень
«Истории с завершением» & Старуха	36	0,60	0,000
«Группы экспрессии» & Мать	36	0,50	0,002
«Группы экспрессии» & Дева	36	-0,48	0,003
«Группы экспрессии» & Ребенок	36	-0,38	0,024
«Вербальная экспрессия» & Мать	36	-0,34	0,040
«Вербальная экспрессия» & Ребенок	36	0,32	0,050
«Истории с дополнением» & Отец	36	0,47	0,003
«Истории с дополнением» & Ведьма	36	-0,40	0,015
«Истории с дополнением» & Трикстер	36	-0,56	0,000
C IQ & Старуха	36	0,39	0,020

лить, что на них изображено. В зависимости от порядка предпочтения увиденного образа выставляются баллы.

С целью установления взаимосвязи между архетипической идентичностью и социальным познанием был использован корреляционный анализ r-Спирмена.

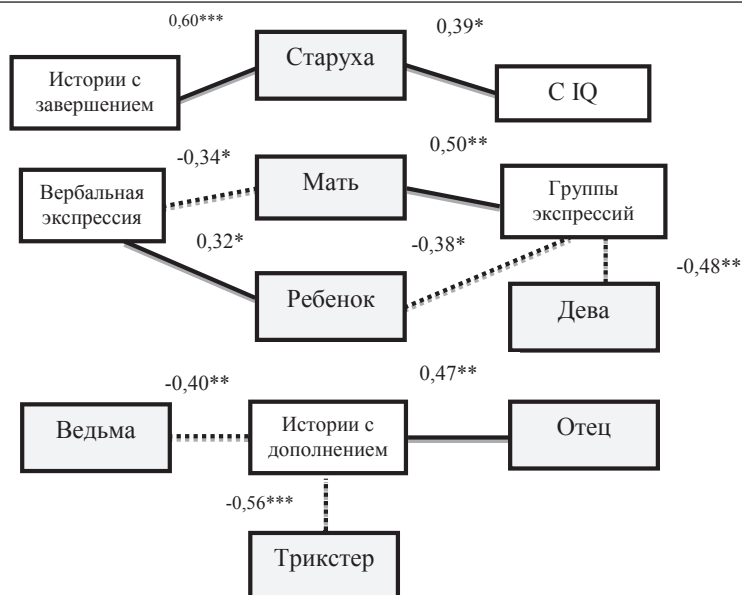
Результаты исследования позволяют обозначить наличие в равном количестве отрицательных и положительных корреляционных значений.

Анализ полученных статистически значимых корреляций (Таблица 1) позволяет определить наличие взаимосвязей между архетипической идентичностью и отдельными способностями к межличностному познанию, определяющими социальный интеллект в целом. Данные наглядно представлены на рисунке.

Обнаружены взаимосвязи между архетипической идентичностью и отдельными способностями к межличностному познанию, определяющими социальный интеллект в целом. Выявлено, что предпочтение архетипа Мудрой старухи положительно коррелирует с уровнем развития социального интеллекта в целом ($r = 0,53$ при $p = 0,017$), а также с выполнением субтеста «Истории с завершением» ($r = 0,60$ при $p = 0,000$). Такие значения позволяют определить, что при актуализации архетипа Мудрой старухи у испытуемых отмечается высокая способность предвидеть и предсказывать последствия событий по поведению, адекватно понимать межличностные отношения. К характерным свойствам архетипа Мудрой старухи относятся интровертированность, мистицизм,

религиозность, стремление к духовным исканиям. Вероятно, наличие таких характерных особенностей помогает человеку в ситуации межличностного познания более успешно определять последствия событий по поведению, адекватно понимать межличностные отношения.

Обнаружены отрицательные корреляционные значения между предпочтением архетипов Ведьмы ($r = -0,40$ при $p = 0,015$) и Трикстера ($r = -0,56$ при $p = 0,000$) и выполнением субтеста «Истории с дополнением», что определяет низкую способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей. Архетипическому образу Ведьмы характерны соперничество, интуитивность, мстительность, подозрительность, завистливость. В свою очередь, архетипу Трикстера присущи спонтанность, незрелость, беззаботность. Возможно, склонность к подобным типам поведения в процессе социального взаимодействия может затруднять адекватность оценки развития ситуаций и понимание значения поступков людей. Напротив, наличие положительной взаимосвязи между выполнением субтеста «Истории с дополнением» и предпочтением архетипического образа Великого отца ($r = 0,47$ при $p = 0,003$) позволяет обозначить высокую способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. Вероятно, характеристики, свойственные архетипическому образу Великого отца, такие как расчетливость, рациональность, склонность к контролю окружающих, могут способствовать пониманию значения



положительная корреляция отрицательная корреляция * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,03$ *** $p \leq 0,001$

Рисунок – Структура корреляционных связей между архетипической идентичностью и социальным интеллектом

поведения человека в определенной ситуации, а также адекватно оценивать развитие ситуаций социального взаимодействия.

Предпочтение испытуемыми архетипических образов Предвечной девы ($r = -0,48$ при $p = 0,003$) и Божественного ребенка ($r = -0,38$ при $p = 0,024$) отрицательно коррелирует с выполнением субтеста «Группы экспрессий». В данном случае актуализация архетипов Предвечной девы и Божественного ребенка позволяет говорить о низкой способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Данным архетипическим образом свойственны схожие характеристики, такие как инфантильность, спонтанность, мечтательность, эмоциональность, демонстративность. Возможно, склонность к подобному типу поведения в процессе межличностного познания затрудняет восприятие различных невербальных реакций человека, информативных в межличностном взаимодействии. Напротив, обнаружена положительная взаимосвязь между выбором архетипического образа Великой матери ($r = 0,50$ при $p = 0,002$) и выполнением субтеста «Группы экспрессий», что позволяет обозначить вы-

сокую способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека при актуализации данного архетипа у испытуемых. Вероятно, такие характеристики как, милосердие, заботливость, внимательное отношение, свойственные архетипическому образу Великой матери, способствуют в процессе социального познания адекватному пониманию невербальных реакций человека путем логического обобщения.

В то же время предпочтение архетипического образа Великой матери отрицательно коррелирует с выполнением субтеста «Вербальная экспрессия» ($r = -0,34$ при $p = 0,040$). Такие значения определяют низкую способность понимать изменение значений сходных вербальных реакций человека при актуализации данного архетипа. Возможно, в этом случае, архетип Великой матери представлен теньвым аспектом, который может проявляться в скрытой агрессии, ярости, враждебности. Таким образом, указанные характеристики могут затруднять или блокировать восприятие и понимание межличностного познания. В противоположность

этому актуализация архетипа Божественного ребенка предполагает высокую способность у испытуемых понимать изменение значений сходных вербальных реакций, на что указывает наличие положительной взаимосвязи между предпочтением архетипического образа Божественного ребенка ($r = 0,32$ при $p = 0,050$) и выполнением субтеста «Вербальная экспрессия».

В целом исследование взаимосвязи архетипической идентичности и социального познания у лиц юношеского возраста позволило сделать ряд выводов:

1. Актуализация архетипического образа Мудрой старухи определяет более успешное предположение последствий событий, адекватное понимание межличностных отношений.

2. Выраженность архетипа Великого отца демонстрирует более успешное понимание поведения людей в ситуации взаимодействия. Трудность достижения успешного понимания поведения людей проявляется через актуализацию архетипов Ведьмы и Трикстера.

3. Высокая способность к анализу и обобщению признаков невербального поведения определяется при актуализации архетипа Великой матери. Трудности понимания невербальных реакций человека отмечаются при актуализации архетипов Предвечной девы и Божественного ребенка.

4. Примечательно, что выраженность архетипа Великой матери демонстрирует низкую способность к пониманию изменения

значений вербальных реакций. При актуализации архетипа Божественного ребенка отмечается высокая способность у испытуемых понимать изменение значений сходных вербальных реакций.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Специфика проявления архетипических элементов у студентов гуманитарных профессий // Сибирский педагогический журнал – 2012. – № 4. – С. 197–204.
2. Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Рюмина Т. В., Ганпанцурова О. Б. Построение конструкта для изучения доминантного архетипа // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3 – С. 168–175.
3. Маленко С. А. Архетипические сценарии социального взаимодействия: дис. д-ра философ. наук. – Великий Новгород, 2010. – 451 с.
4. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта / Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. – СПб.: «Иматон», – 1996. – 30 с.
5. Паньшина Л. В., Агавелян О. К., Саруханян К. А. Особенности восприятия и понимания экспрессии незнакомого человека юношами и девушками с нарушением слуха // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 151–156.
6. Юнг К. Г. Структура психики и архетипы. – М.: Академический проект, 2007.
7. Myss, Caroline M. Archetypes who are you? // Carlsbad Hay House. – 2013. [Electronic books].
8. URL: http://nypl.bibliocommons.com/item/show/19956058052907_archetypes (дата обращения 15.08.2014).

*Тараканова Алла Алексеевна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, a.tarakanova@mail.ru, Санкт-Петербург.***СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА**

Аннотация. Исследование посвящено определению специфических особенностей мыслительных операций у младших школьников с дисграфией. В результате анализа экспериментальных данных выделено несколько групп детей с нарушениями письма с учетом структуры нарушения, уровня сформированности мыслительных операций, соотношения вербальных и невербальных показателей. Реализация выявленных в процессе исследования потенциальных возможностей развития познавательной деятельности учащихся данной категории позволяет расширить представления об индивидуальных особенностях мыслительной деятельности детей с нарушениями речи и существенно повысить эффективность коррекционно-логопедического воздействия, направленного на устранение специфических расстройств письма.

Ключевые слова: мыслительные операции, специфические нарушения письма, дисграфия, сукцессивный и симультанный анализ и синтез, познавательная деятельность.

*Tarakanova Alla Alekseevna**Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department speech therapy at Leningrad State University named after AS Pushkin, a.tarakanova@mail.ru, St. Petersburg.***SPECIFIC FEATURES OF MENTAL OPERATIONS
OF YOUNGER SCHOOLBOYS WITH VIOLATION LETTER**

Abstract. Research is devoted to the definition of the specific features of mental operations in primary school children with dysgraphia. Several groups of children with writing based on the structure violations the level of formation of mental operations, the ratio of verbal and nonverbal indicators. Accounting identified potential cognitive activity extends the idea of the individual characteristics of mental activity of children with speech disorders and significantly improve the efficiency of correction and speech therapy interventions aimed at addressing specific disorders Letter

Keywords: mental operations, specific violations letters dysgraphia, of successive and simultaneous analysis and synthesis, cognitive activity.

Одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников являются специфические нарушения письменной речи.

Изучением психологических особенностей детей с нарушениями письменной речи занимались И. Т. Власенко [3], З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина [17], А. Н. Корнев [11], Р. И. Мартынов [15] и др.

Как показывают исследования Ю. Г. Демьянова [6], В. А. Ковшикова [10], А. Н. Корнева [11], Р. И. Лалаевой [12], И. В. Прищеповой [18], у младших школьников массовой школы, страдающих специфическими расстройствами письма, наблюдаются своеобразные недостатки по-

знавательной деятельности, а именно: выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в формировании интеллекта в целом.

Анализ учебной деятельности, являющейся ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у учащихся младших классов массовой школы, имеющих специфические расстройства письма, проявляется неумение самостоятельно организовывать свою деятельность для выполнения учебной задачи, снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредоточиться на инструкции, осмысливаются лишь отдельные ее зве-

няя, замедляется темп выполнения заданий, страдает контроль за собственной деятельностью (А. В. Ястребова [22]).

У школьников с дисграфией нарушения письменной речи сочетаются с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследования интеллектуального развития детей с нарушениями письменной речи (Ю. Г. Демьянов [6], Д. Н. Исаев [8], А. Н. Корнев [11]) показали неравномерность умственного развития этой категории детей.

У детей с нарушениями письменной речи «основные причины затруднений... заключаются не столько в недостатке интеллектуальных способностей, сколько в несформированности предпосылок интеллекта, слабости произвольной организации умственной деятельности и низкой работоспособности» [11, с. 40].

Анализ литературных данных показывает, что специального изучения мыслительных операций у детей с дисграфией не проводилось, что позволило рассматривать этот вопрос как актуальную, неизученную проблему и обусловило необходимость дальнейших исследований состояния мыслительной деятельности у детей с речевыми расстройствами, в том числе ее операционной стороны.

Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую речемыслительную деятельность, функционирование которой невозможно без достаточно сформированных мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации.

Под мыслительной операцией понимается вид осуществления в представлении того или иного реального практического действия, трансформирующего одну ситуацию в другую (К. М. Гуревич [4], В. В. Давыдов [5], И. Я. Каплунович [9] и др.).

В нашем исследовании использовалась классификация мыслительных операций, предложенная С. Л. Рубинштейном [19], в которой к общим мыслительным операциям относят анализ, синтез, сравнение, абстракцию, обобщение. Некоторые авторы относят к ним и классификацию (Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов [20]).

Анализ научно-теоретических предпосы-

лок, а также психологических особенностей исследуемых детей позволил определить следующие направления методики изучения мыслительных операций: 1. исследование анализа и синтеза (симультанного анализа и синтеза; сукцессивного анализа и синтеза); 2. исследование сравнения; 3. исследование абстракции; 4. исследование обобщения; 5. исследование классификации.

Исследование мыслительных операций проводилось в процессе выполнения как невербальных, так и вербальных заданий.

В процессе разработки методики экспериментального исследования использовались в модифицированном виде приемы и методы, представленные в работах Т. Г. Богдановой, Т. В. Корниловой [15], Л. Брайт [2], Д. Векслера [21], А. Гермаковской [12], Т. В. Егоровой [7], А. Р. Лурии [14], Л. Г. Милостивенко [16], Л. Ф. Тихомировой, А. В. Басова [20] и др.

Сравнительный анализ обследования экспериментальной группы (дети с дисграфией) и контрольной группы (дети без нарушений письма) показал следующее. В анамнезе учащихся, страдающих дисграфией, отмечалось наличие патологических факторов, воздействовавших в пренатальный, натальный и постнатальный периоды; замедленное и нарушенное раннее речевое развитие. В процессе обследования детей были выявлены нарушения устной речи, проявлявшиеся в аграмматизмах, ограниченном словарном запасе, затруднениях фонематического анализа, различных расстройствах произносительной стороны; особенности внимания, памяти, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации; нарушения моторной и эмоционально-волевой сферы.

Сравнительное исследование мыслительных операций у детей с дисграфией и без нарушений письма выявило общие и специфические особенности мыслительных операций у детей с отклонениями в речевом развитии.

Исследование симультанного анализа и синтеза у учащихся с различными формами дисграфии и учащихся без речевой патологии выявило ряд специфических особенностей выполнения заданий на симультанный анализ и синтез. Эти особенности проявлялись на всех этапах деятельности (по А. Н. Леонтьеву [13]). Уже на мотивационно-ориентировочном этапе у детей с нару-

шениями письма наблюдались особенности мотивации, непродуктивный способ ориентировки в задаче, трудности в организации стратегии и программы деятельности. Операционный этап деятельности характеризовался наиболее выраженными недостатками у детей с дисграфией. Эти недостатки можно разделить на две группы.

К первой группе относятся нарушения операционного компонента деятельности, обусловленные недостатками зрительно-пространственных функций. Учащиеся экспериментальной группы испытывали затруднения при практическом воссоздании идеального образа фигуры, у них недостаточно было сформировано умение соотносить отдельные части и целое, определять величину и количество частей по отношению к целому, перешифровывать и сличать плоскостные и объемные изображения. Это свидетельствует о несформированности зрительных представлений, оптико-пространственного анализа и синтеза. Деятельность учащихся с речевыми нарушениями характеризовалась многочисленными пробами и ошибками, частым использованием метода приложения, замедленным темпом, что было обусловлено несформированностью симультанных процессов. Этот недостаток компенсировался за счет сукцессивного анализа и синтеза. Последовательный характер анализа объекта имел место в тех случаях, когда необходимо было выделить несколько существенных признаков объекта, а симультанный характер восприятия, анализа и синтеза отмечались при выполнении наиболее легких заданий. Использование речевых высказываний и внешних действий как вспомогательных средств при симультанном анализе и синтезе объектов свидетельствовало о недостаточной интериоризации операций анализа и синтеза.

Вторая группа нарушений включала в себя нарушения организации деятельности, что проявлялось в быстрой утомляемости и нарушении переключения внимания, в хаотичном характере деятельности, инертности либо импульсивности мыслительной деятельности.

В процессе исследования была выявлена зависимость характера нарушений от вида дисграфии. Нарушения первой группы были характерны, как правило, для учащихся

с дисграфиями, обусловленными нарушениями гностико-практического уровня процесса письма. Это обусловлено тем, что первично нарушенный симультанный анализ и синтез приводит к последующим нарушениям в различных видах как неречевой, так и речевой деятельности, в частности, к нарушениям письма. У школьников с дисграфией были выявлены также недостатки контроля над собственной деятельностью. Описанные особенности сочетались с нарушениями распределения внимания, малым объемом кратковременной памяти.

Таким образом, анализ данных свидетельствует о недостаточном и специфичном развитии симультанного анализа и синтеза в процессе как неречевой, так и особенно речевой деятельности детей с дисграфией.

Исследование сукцессивного анализа и синтеза у детей с дисграфией выявило следующие особенности. Перцептивная информация обрабатывалась в ограниченном объеме. Отмечались трудности организации смысловых и вербальных программ, включающих большое число элементов. Количество воспринимаемых, анализируемых и синтезируемых объектов в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной группе. Успешность выполнения заданий детьми с нарушениями письма зависела от количества объектов.

Трудности выполнения ряда заданий на сукцессивный анализ и синтез связаны с тем, что у детей с дисграфией нарушается вычленение главного, существенного в воспринимаемой информации, действие отбора и селекции значимых признаков, определяющих программу. При этом особую трудность вызывало выделение признаков отвлеченного характера (времени, количества). Дети с дисграфией часто не выделяли при анализе все значимые признаки объектов. Как правило, в первую очередь детьми выделялись те детали объекта, которые располагались на первом плане, являлись самыми крупными, яркими, эмоционально окрашенными. Более существенные детали, но более мелкие, находящиеся на втором плане, обычно не выделялись. Аналитико-синтетическая деятельность осуществлялась, таким образом, преимущественно на конкретно-ситуативном уровне.

Наиболее легким для анализа и синтеза

был ряд объектов, являющихся элементами какого-то целого, чем ряд объектов, находящихся в определенных смысловых отношениях. Это свидетельствует о несформированности сукцессивного анализа и синтеза. При анализе и синтезе совокупности объектов, расположенных в определенной последовательности, зрительное «схватывание» материала носит характер нерасчлененного, недифференцированного восприятия.

У школьников, имеющих стойкие нарушения письменной речи, отмечались значительные трудности при определении закономерности построения рядов.

Сукцессивный анализ и синтез у детей с дисграфией характеризовался замедленным темпом.

Сукцессивный анализ и синтез неразрывно связан с другими познавательными процессами. При его нарушении значительно страдают операции обобщения, абстрагирования. Учащиеся с дисграфией затрудняются в выделении одного, наиболее существенного признака предмета, в абстрагировании его от множества других, выделенных при анализе признаков.

Нарушения сукцессивного анализа и синтеза проявлялись в сочетании с другими особенностями мышления. Значительные трудности отмечались у детей с дисграфией при выполнении заданий, требующих вербально-логического, абстрактного мышления. Так, например, учащиеся не всегда понимали скрытый смысл картинок. У детей наблюдалась неустойчивость адекватных мыслительных действий, проявлявшаяся в инертности мышления, в нарушении его динамики, либо в его повышенной лабильности или истощаемости. Инертность мышления проявлялась в высокой степени стереотипности избранного образа действия, в цикличности ошибок одного и того же типа. О повышенной лабильности свидетельствовало существенное влияние случайных факторов на выполнение заданий, «соскальзывание» на побочный признак. Истощаемость мышления проявлялась в «затухании» деятельности. Наблюдались и недостатки целенаправленности действий. Указанные недостатки сочетались с неустойчивостью внимания, сужением его объема. Следует отметить, что эти недостатки проявлялись при выполнении как вербальных,

так и невербальных заданий.

Симптомы инертности мыслительных процессов, трудности организации программ, переключения с одного умственного действия на другое, нарушение селективности (избирательности) психических процессов, недостаточность контроля у детей с дисграфией свидетельствуют о незрелости функций третичных зон лобных отделов коры головного мозга, обеспечивающих сукцессивные процессы, программирование и контроль (по А. Р. Лурия [14]).

Исследование операции сравнения показало, что у детей с дисграфией при сравнении преобладает опора на наглядные, ситуативные, конкретные признаки. Сравнение в структуре наглядно-образного мышления сформировано у детей с дисграфией лучше, чем на основе введения объектов в отвлеченную категорию, чем на вербально-логическом уровне. Дети с дисграфией, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, легче определяют сходство объектов, чем их различие. При осуществлении операции сравнения у детей с дисграфией выявляется более ограниченный объем обработки информации, представленной для сравнения.

При сравнении слов (в рамках вербально-логического мышления) дети с дисграфией основываются в большей степени на фонетических, чем на грамматических признаках, в частности на грамматических значениях. Это может быть связано, с одной стороны, с направленностью коррекционно-логопедической работы, с другой стороны, с недоразвитием грамматического строя речи, в том числе и морфологических обобщений у детей с дисграфией. Уровень сформированности операции сравнения у учащихся с нарушениями письма не зависит от вида дисграфии.

Операция абстракции является наименее сформированной мыслительной операцией у школьников с дисграфией. Учащиеся с нарушениями письма часто в качестве существенного выделяли признаки, являющиеся сильными (С. Л. Рубинштейн [19]), т.е. абстракция осуществлялась на эмпирическом, наглядно-образном уровне. Научная абстракция, т.е. абстракция, осуществляемая на уровне понятий, у младших школьников с дисграфией оказалась несформированной.

Исследование операции обобщения на

вербальном и невербальном материале свидетельствует о существенном отставании и своеобразии в развитии этой операции у младших школьников с дисграфией, о существенной диспропорции в развитии интуитивно-практического и словесно-логического обобщения. Для данной категории детей было характерно недостаточное умение дифференцировать существенное от второстепенного, отражение в суждениях случайной стороны предметов или явлений, а не существенных отношений между ними, затруднения в установлении сложных обобщений, обусловленные недоразвитием симультанных процессов. Отмечалось наличие ситуационного принципа объединения объектов, трудности при выделении основания для группировки объектов, неточное употребление обобщающих понятий, тенденция к необоснованному их расширению, упрощению, смешению близких понятий.

У учащихся, имеющих нарушения письменной речи, отставания в формировании операции обобщения сопровождалась также сужением объема внимания, пониженной наблюдательностью, стереотипностью деятельности, низкой эффективностью помощи экспериментатора. Уровень обобщения у учащихся с нарушениями письма не зависел от вида дисграфии.

Основной особенностью развития операции классификации у учащихся с дисграфией является неравномерность ее функционирования на наглядно-образном и словесно-логическом уровнях. Выявлена существенная диспропорция показателей вербальных и невербальных тестовых заданий, направленных на исследование умения давать словесную характеристику классов в готовой классификации.

При классификации невербального и вербального материала у учащихся с дисграфией отмечалось недостаточное развитие умения относить объект к классу, выделять основание классификации, трудности речевого выражения выделенного основания классификации.

В исследовании выявлены определенные корреляции между развитием различных мыслительных операций.

В целом выполнение заданий детьми с дисграфией характеризовалось замедленным темпом, неуверенностью, нарушени-

ем организации деятельности, отсутствием целенаправленности или потерей цели деятельности: анализируя слова для выделения в них указанного признака, учащиеся теряли направление анализа.

Основной особенностью развития мыслительных операций у детей с дисграфией является неравномерность их функционирования в структуре наглядно-образного и словесно-логического мышления. В большей мере эта неравномерность проявляется в развитии операций симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, классификации и обобщения. Выявлена существенная диспропорция показателей сформированности умения давать словесную характеристику классов в готовой классификации, в развитии интуитивно-практического и словесно-логического обобщения.

Проведенный анализ выявил полиморфизм состава группы детей с нарушениями письменной речи. У большинства детей с дисграфией (53,3%) были выявлены неравномерные невербальные и вербальные показатели, что свидетельствует о существенной диспропорции в развитии мыслительных операций на невербальном и вербальном уровнях. У некоторых школьников с дисграфией были выявлены равномерные низкие вербальные показатели (26,6%). Среди детей с дисграфией не было выявлено детей с высокими показателями выполнения вербальных заданий.

У школьников с дисграфией отмечаются особенности как индивидуально-психологических, так и динамических характеристик мышления. Нарушения динамики мыслительной деятельности, явления персеверации и инертности мышления проявляются при выполнении и вербальных, и невербальных заданий и чаще всего наблюдаются у детей с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Недостатки в развитии операционной стороны мыслительной деятельности сочетались у школьников, страдающих нарушениями письменной речи, со слабостью мотивации и контроля, с быстрой утомляемостью, неумением сосредотачиваться на инструкции, неустойчивостью внимания, недостатками его переключения, неуверенностью, малым объемом кратковременной памяти, сниженной наблюдательностью.

Кроме того, отмечалась низкая эффективность использования помощи экспериментатора.

У детей выявлены трудности интериоризации умственных действий, замедленный перевод действий во внутренний план, что проявлялось в использовании внешних действий, проговаривании при выполнении заданий. Мыслительная деятельность детей данной категории характеризовалась замедленным темпом, нарушением организации, многочисленными пробами и ошибками, стереотипностью, недостаточной целенаправленностью, значительным влиянием случайных побуждений, инертностью в решении задач, низкой эффективностью помощи экспериментатора, недостаточной гибкостью. Эти особенности проявлялись при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий, однако более выражены в речемыслительной деятельности.

Таким образом, у детей с дисграфией выявлены следующие основные особенности мыслительной деятельности: слабость мотивации и контроля, импульсивность, недостаточность целенаправленности, селективности существенных признаков, трудности организации смысловых и языковых программ, включающих большое количество элементов, ограниченный объем обработки информации, нарушение динамики мыслительных процессов, склонность к «застреванию» на предыдущих способах решения задачи, слабость переключения от одного умственного действия к другому.

С точки зрения нейропсихологической, эти особенности мыслительной деятельности характеризуют синдром, выявляемый при недостаточном функционировании третиных зон коры лобных отделов мозга.

Исследованием установлено, что уровень сформированности и особенности мыслительных операций не соотносятся с определенными видами дисграфии. Можно предположить, что недостаточность и своеобразие формирования операционного компонента мыслительной деятельности обуславливаются сложностью структуры и системным характером механизмов нарушения речевого развития в целом, а также нарушений письменной речи у младших школьников.

Библиографический список

1. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – М.: Роспедагогство, 1994. – 68 с.
2. Брайт Л. Развиваем интеллект: [Перевод с англ.] – С-Пб.: Питер-экспресс, 1997. – 158 с.
3. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
4. Гуревич К. М. Перспективы изучения динамики умственного развития школьника. В сб.: Современные проблемы психологии мышления / Под ред. Г.А. Берулавы. – Бийск: НИЦ БигПИ, 1994. – 86 с.
5. Давыдов В. В. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1990 – 160 с.
6. Демьянов Ю. Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Л., 1971. – 20 с.
7. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М.: Педагогика, 1973. – 150 с.
8. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 126 с.
9. Каплунович И. Я. Содержание мыслительных операций в структуре пространственного мышления // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 115.
10. Ковшиков В. А., Элькин Ю. А. О состоянии мышления и его соотношения с речью у детей с экспрессивной алалией // Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1979. – С. 44–70.
11. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – С-Пб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
12. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 17–22.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., ПерIODика, 1975. – 287 с.
14. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
15. Мартынов Р. И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дисграфиков. В сб.: Очерки по патологии речи и голоса. / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Просвещение, 1967. – 235 с.
16. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы: учебное посо-

бие. – С-Пб.: Стройлеспечать, 1995. – 64 с.

17. Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития./ Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, – 1986. – 204 с.

18. *Прищепова И. В.* К вопросу о методике изучения дизорфографии у учащихся младших классов, страдающих нерезко выраженным ОНР // Нарушение речи, методы изучения и коррекции. – С-Пб.: Образование, 1993. – 132 с.

19. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения: Экспериментальные исследования. Сб. статей / Под общ. ред. С.Л.

Рубинштейна. – М.: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1960. – 168 с.

20. *Тихомирова Л. Ф., Басов А. В.* Развитие логического мышления у детей. – Ярославль: ТОО «Гринго», 1995. – 240 с.

21. *Филлимоненко Ю. И., Тимофеев В. И.* Руководство к методике исследования интеллекта Д. Векслера (WISC). Адаптированный вариант. – С-Пб.: Иматон, 1993. – 57 с.

22. *Ястребова А. В.* Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Пособие для учителей-логопедов. – М.: Просвещение, 1978. – 103 с.

Морозюк Светлана Николаевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, зав. кафедрой психологии, действительный член Европейской Академии Естественных Наук, 7085963@mail.ru, Москва

Гасанова Диана Имиралиевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик Дагестанского государственного педагогического университета, gasanovadiana@yandex.ru, Махачкала

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Аннотация. В статье авторы обосновывают актуальность проблемы научного поиска и создания новых технологий развития познавательной активности с самого раннего детства в свете современных требований информационного общества, излагают свою позицию по отношению к проблеме развития познавательной активности посредством рефлексивных технологий. Авторы предлагают целостную образовательную концепцию, в которой рефлексия рассматривается как некий универсальный механизм, действующий на протяжении всего процесса развития личности, как средство и метод развития познавательной активности начиная с раннего детства. Обращение к периодизации психического развития позволило исследователям гипотетически определить сензитивные периоды в развитии познавательной активности в тесной связи с рефлексией, описать ее своеобразие и соответственно определить задачи развития и роль рефлексии в этом процессе.

Ключевые слова: познавательная активность, рефлексия, рефлексивная технология, субъект, субъективность, рефлексивность мышления.

Morozyuk Svetlana Nikolaevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Chair of Psychology of the Moscow Pedagogical State University, the Department chair of Psychology, 7085963@mail.ru, Moscow

Gasanova Diana Imiraliyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogical Technologies and Techniques of the Dagestan state Pedagogical University, gasanovadiana@yandex.ru, Makhachkala

REFLEXIVE TECHNOLOGIES OF FORMATION OF INFORMATIVE ACTIVITY AT DIFFERENT AGE STAGES

Abstract. In this article authors prove relevance of a problem of scientific search and creation of new technologies of development of informative activity since the earliest childhood in the light of modern requirements of information society, states the position in relation to a problem of development of informative activity by means of reflexive technologies. Authors offer the complete educational concept in which the reflection is considered as the certain universal mechanism operating throughout all development of the personality as means and a method of development of informative activity, since the early childhood. The appeal to a periodization of mental development allowed the researcher to define hypothetically the sensitivny periods in development of informative activity in close connection with a reflection, to describe its originality and respectively to define problems of development and a reflection role in this process.

Keywords: informative activity, reflection, reflexive technology, subject, subjectivity, reflexivity of thinking.

К настоящему времени в качестве рефлексивных образовательных технологий в психолого-педагогических работах представлены: дифференцированная организа-

ция учебного процесса, дидактическая поддержка и рефлексивный учебный диалог. Рефлексивная деятельность рассматривается как одно из условий высокой профес-

сиональной подготовки педагогов. Именно мыслительная активность, сопряженная с волевой саморегуляцией является основой профессионального становления будущих педагогов (Л. И. Адамян, С. Н. Морозюк) [2; 8].

В трудах К. А. Абульхановой-Славской, Л. В. Митиной освещается проблема психолого-педагогического и практического обеспечения развития педагогического мышления [1; 10].

Авторы, предложившие рефлексивные модели повышения педагогического мастерства (Е. Н. Волкова, Т. В. Прокофьева, Т. О. Смолева, С. Ю. Степанов, и др.), подчеркивают огромное значение рефлексивной деятельности для профессионального развития [3; 4; 12; 15; 16; 18].

Доказано позитивное влияние саногенной рефлексии на личность человека, результативность его деятельности, а также снижение тревожности, оптимизации акцентуации характера, социально-психологической адаптации, повышение академической успеваемости, развитие эмоциональной компетентности и повышения стрессоустойчивости (С. Н. Морозюк, Ю. Н. Крайнова, Н. В. Павлюченкова, А. В. Рассохин, А. Л. Рудаков, В. В. Лысенко, Н. Ю. Стояхина, М. С. Козловская, С. Ф. Марчукова, В. А. Иванов, Ю. А. Тотанов и др.) [6; 8; 11; 18].

Несмотря на то, что рефлексивные технологии разрабатываются педагогической наукой и внедряются в процесс обучения, до сих пор не было создано целостной образовательной концепции, в которой бы рефлексия рассматривалась как некий универсальный механизм, действующий на протяжении всего процесса развития личности, как средство и метод развития познавательной активности, начиная с раннего детства.

Рефлексия определяется как основное новообразование младшего школьного возраста, однако истоки ее зарождения (предрефлексия) закладываются уже в раннем детстве. Хотя проявления предрефлексии не очень заметны для окружающих, именно они свидетельствуют о нормальном психическом развитии ребенка (узнает себя в зеркальном отражении и на фотографиях, осознает свои желания и потребности, понимает свои некоторые переживания и чувства, называет себя в первом лице, дает оценку своим поступкам, знает «что такое хорошо

и что такое плохо»), переживает по поводу своего поведения, не одобряемого значимым для ребенка окружением, впервые начинает испытывать чувство вины и стыда). Если чувство обиды проявляется как эмоциональная реакция ребенка на отклоняющееся от его ожиданий поведения близких взрослых, то чувства стыда и вины, как более сложные социальные переживания, напрямую связаны с предрефлексивными процессами, так как возникают в результате не столько пока осознания ребенком несоответствия своего поведения ожиданиям значимого социального окружения, сколько благодаря чувствительности к этому несоответствию.

Анализ исследований, посвященных развитию у детей интереса к окружающей действительности, преодолению их неуверенности, пассивности, показывает, что успех экспериментальной работы как раз и является опосредующим звеном, механизмом, связывающим операционально-предметную сторону мышления с личностными смыслами субъекта, если они включены в мыслительный процесс. На наш взгляд именно этот механизм рефлексии делает процесс познания субъектным и субъективным. Так как реальный мыслительный процесс связан со всей психической жизнью индивида. Даже в дошкольном детстве, когда в акт мысли включено чувство, познание превращается в деятельность, имеющую для ребенка личностный смысл, и тогда, как образно выразился С. Л. Рубинштейн: «Мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой предмет, чем «объективная», равнодушная, безразличная мысль». Уже в дошкольном детстве, благодаря умению понимать свои потребности, желания и соответствующей им познавательной ситуации, опредмечивающей эти потребности, формируется мотивационная готовность к самостоятельной познавательной деятельности, как основа познавательной активности в дальнейшем. Поэтому любую педагогическую образовательную технологию, опирающуюся на актуальные потребности ребенка, включающую в себя познавательные ситуации, превращающие потребности в мотив познавательной деятельности, можно назвать рефлексивной, так как они создают предпосылки для развития истинной познавательной активности. Это начало в траектории развития позна-

вательной активности: через личностный смысл от субъективности к истинной познавательной активности субъекта познающего окружающий мир, от ориентировочного рефлекса, потребности во внешних впечатлениях, к любопытству, а от него к интересу, любознательности, самостоятельности и произвольности, как основ познавательной активности, и обратно к субъективности как непреодолимой личностной потребности познавать окружающий мир [13].

Обращение в нашем исследовании к периодизации психического развития позволило нам гипотетически определить чувствительные периоды в развитии познавательной активности, описать ее своеобразие и соответственно определить задачи развития и роль рефлексии в этом процессе.

На взгляд Д. Б. Эльконина в младенчестве (до 1 года) ведущим видом деятельности является непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Именно в этот период зарождается потребность в общении. Комплекс оживления в 2-2,5 мес. знаменует собой зарождение первого *личностного смысла* в форме потребности общения со взрослым. Благодаря этой первой социальной потребности, ребенок будет радостно познавать мир посредством общения со взрослым. Можно сказать, что это первый и, пожалуй, самый важный период (чувствительный) в закладывании фундамента познавательной активности. Согласно исследованиям М. И. Лисиной, в процессе эмоционально насыщенного общения со взрослым формируются ориентировочные и сенсомоторные действия. Дефицит такого общения оказывает серьезное негативное влияние на психическое развитие в этот период [17].

В младенческом возрасте критерием познавательной ситуации и основным условием развития познавательной активности является эмоционально обогащенная общением со взрослым среда.

В раннем детстве ребенок живет в системе «Ребенок – общественный предмет». Уже в этом возрасте, благодаря процессу *соотнесения своих действий с предметами с действиями других детей и взрослых*, происходит расширение его сферы взаимодействия с миром. Взрослый выступает для ребенка носителем чисто человеческих способов действия с предметным миром. Можно сме-

ло сказать, что ранний возраст – это чувствительный период зарождения рефлексии, для развития предрефлексивной способности соотнесения своего поведения и действий с другими. Дефицит общения со взрослым, как носителем общественно обусловленных способов действий с предметами, может стать существенной проблемой в развитии интереса миру, его познавательных потребностей и рефлексии. В раннем возрасте критерием познавательной ситуации и основным условием развития познавательной активности является обогащенная различными действиями с предметами среда, в которой ключевое место для ребенка занимает действующий с предметами взрослый.

В дошкольном детстве ребенок активно живет и развивается в среде «ребенок – общественный взрослый». Взрослый для ребенка начинает выступать как носитель определенных видов деятельности, эталонных способов действий и мер. Именно в этот период особенно интенсивно формируется личность ребенка. В ролевой игре, как основном виде деятельности дошкольника, формируется рефлексивная способность смотреть на себя с точки зрения значимого взрослого, преодолевается эгоцентрическая позиция. Благодаря игре для ребенка объективируется для познания мир человеческих отношений, появляются чувства стыда и вины, как более сложные социальные переживания, напрямую связаны с предрефлексивными процессами, так как возникают в результате не столько пока осознания ребенком несоответствия своего поведения ожиданиям значимого социального окружения, сколько благодаря чувствительности к этому несоответствию. В дошкольном возрасте критерием познавательной ситуации и основным условием развития познавательной активности является обогащенная различными социальными ролями среда, в которой для ребенка представлен мир человеческих отношений, и в которую ребенок включен как ее полноправный член.

В младшем школьном возрасте мир для ребенка опосредуется учебной деятельностью, которая воспринимается им как лично и социально значимая. Система «ребенок – общественный предмет» опять выходит на первый план. В процессе учебной деятельности распредмечиваются

человеческие способности, сама учебная деятельность становится личностным смыслом, развивается операционально-предметная сторона мышления. Познавательная активность ребенка обеспечивается единством операционально-предметной стороны мышления и его личностными смыслами, при условии их включения в мыслительный процесс. Развивающаяся в этот период рефлексия как личностно-когнитивный механизм, способствует повышению познавательной активности в силу того, что делает процесс познания субъектным и субъективным. В субъектности познания зарождается и отражается истинная активность личности, в субъективности – личностный смысл содержания познания и познавательного процесса; Этот возраст сензитивен для развития абстрактного мышления, а значит и истинной рефлексии как способности смотреть на себя как на объект познания. В младшем школьном возрасте критерием познавательной ситуации и основным условием развития познавательной активности является учебная деятельность, в которой ребенок проявляет признаки субъекта деятельности: целенаправленность, инициативность, проявляет интерес не только к содержанию обучения, но и способам познавательной деятельности.

В подростковом возрасте учебная деятельность, хотя и не утратила своего значения для развития ребенка, все же ведущим видом деятельности, на взгляд Д. Б. Эльконина, является интимно-личностное общение со сверстниками. В этот период рефлексия господствует в поле межличностных отношений и на первый взгляд может показаться, что у ребенка снижается познавательная активность. Однако это не так. Просто сменились акценты в объектах познания. Познавательная активность проявляется не столько в учебной деятельности, сколько в плане межличностных отношений, имеющих личностный смысл для ребенка подросткового возраста. Именно в общении со сверстниками формируются взгляды на жизнь, самосознание, личные смыслы жизни. Можно сказать, что подростковый возраст сензитивен для развития личностной рефлексии. Рефлексивные технологии, позволяющие наполнить процесс познания личностным смыслом, позволяют

решить проблему познавательной активности в учебном процессе. Стратегия управления процессом развития познавательной активности будет идти от субъективности к субъектности, от интереса к человеческим отношениям и себе – к самостоятельности, волевой саморегуляции и ответственности за результаты своей учебной деятельности.

В период старшего подростничества (юности) благодаря повышенному интересу к самому себе и бурно развивающейся личностной рефлексии, юноша становится способным к осознанию себя как субъекта не только межличностных отношений, но и как субъекта познания и профессионального становления: своего стиля мышления, своих познавательных потребностей и способностей, что, несомненно, может стать мощным мотивирующим фактором саморазвития, освоение новых способов, средств и технологий познания, развития познавательной активности. Самоактуализация личности происходит в ведущей учебно-профессиональной деятельности и имеет предметную профессиональную направленность. Содержание учебной деятельности приобретает личностный смысл для ее субъекта. Рефлексия как опосредующее звено, механизм, связывающий операционально-предметную сторону мышления с личностными смыслами субъекта, включает их в мыслительный процесс, делает процесс познания субъектным и субъективным.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности. – М.: Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии», 1999. – 246 с.
2. *Адамян Л. И.* Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности: дисс. канд. психол. наук. – М., 2011.
3. *Волкова Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика: автореф. ... дис. д-ра психол. наук. – М., 1998. – 42 с.
4. *Волкова Е. Н.* Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. – М., 2005. – N 3. – С. 33–40.
5. *Гасанова Д. И.* Особенности взаимосвязи характера педагогов с рефлексией // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 83–86
6. *Крайнова Ю. Н.* Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов: дисс. ... канд. психол. наук. –

М., 2010. – 156 с.

7. Лисина М. И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М.: МПСИ, 2005. – С. 148–168.

8. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия, акцентуация характера и эффективность учебной деятельности: монография. – МГТУ, 2000. –

9. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека // Ин-т психологии РАН; психологический ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

10. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.

11. Павлюченкова Н. В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности: дисс... канд. психол. наук. – М., 163 с.

12. Прокофьева Т. В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности: автореф.... дисс. канд. психол. наук. – Волгоград, 2001. – 19 с.

13. Рубинштейн С. Л. Мышление. Общая психология. Тексты: В 3 т.: Субъект познания. Книга 1. Изд. 2-е, испр. и доп.. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2005. – 686 с.

14. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31–40.

15. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 23 с.

16. Смолева Т. О. Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: монография. – Иркутск: Изд-во иркут. гос. пед. ун-та, 2003, – 160 с.

17. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., АКАДЕМИЯ, 2006. – 196 с.

18. Чеснокова Г. С. Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №4. – С. 82–86.

УДК 159.922.76:616.89

Егоров Пантелеймон Романович

Кандидат педагогических наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, tolbon@ysu.ru, Якутск

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов автор предлагает внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, Суз, Вуз). Тогда, по мнению автора, в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями, и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых Российских вузах. По мнению автора для них не нужно писать специальных образовательных программ и все студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Лишь нужно, на основании нового федерального закона об образовании, в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП, что происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

Ключевые слова: студенты с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, адаптивные компьютерные технологии, непрерывная система инклюзивного образования.

Egorov Panteleimon Romanovich

Candidate of Pedagogical Sciences, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, tolbon@ysu.ru, Yakutsk

THE CREATION OF SPECIAL CONDITIONS OF EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. In light of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities ratified in Russia, the author proposes to introduce a theoretical model of the continuous system of inclusive education for people with special educational needs which includes all stages of education development (kindergarten, school, vocational education institution, higher education institution). Then, in the author's opinion, universities will be attended by already prepared students with special educational needs, and there will be no need to spend an extra two years which is the case of some Russian universities. According to the author there's no need to write special education programs and all the students with SEN should study inclusively according to the usual procedure and existing federal state educational standards. Under the new federal law on education, it's only necessary for the universities to establish special conditions for the methodological support of the educational process of students with SEN which takes place at North-Eastern Federal University.

Keywords: students with special educational needs, inclusive education, adaptive computer technologies, continuous system of inclusive education.

В ежегодном послании Президента России В. В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года прозвучали слова о том, что «... Решающее значение для будущего российской школы приобретает про-

фессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [5]. 2012 год в России можно назвать

«революционным» в плане появления законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями (ООП), что, конечно же, способствовало активному внедрению инклюзивного образования в учебных заведениях Российской Федерации [2; 5; 6].

Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ) имени М. К. Аммосова уделяет пристальное внимание становлению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия). С 2010 г. включён в перечень базовых образовательных учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; создана постоянная комиссия по работе со студентами с особыми образовательными потребностями под председательством проректора по педагогическому направлению СВФУ (2011).

Деятельность подразделений СВФУ направлена на теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), повышения квалификации и послевузовского профессионального образования специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование. В университете создана единственная в Российской Федерации, уникальнейшая по оснащению современным оборудованием, учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий. Ее наиболее активными и заинтересованными пользователями стали студенты, аспиранты и специалисты с проблемами зрения (за 2011 – 2013 гг. – 253 человека). С одной стороны, именно эта группа пользователей испытывает наибольшую потребность в применении адаптивных, компьютерных технологий во время подготовки к учебному процессу, с другой – эта категория людей способна быстро обучаться, осваивать и использовать их на практике. В компьютерном классе учебно-научной лаборатории, студенты работают во всемирной сети Интернет, готовят рефераты, курсовые и дипломные работы. Сотрудниками лаборатории ведётся научное руководство курсовыми и дипломными работами студентов по различным

темам, в том числе и по социальной интеграции и профессиональной реабилитации молодёжи с особыми образовательными потребностями [2; 3].

В университет обучаются около двухсот студентов с ООП, в 2010 г. была разработана и внедрена модель организационно-педагогического сопровождения учебного процесса людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных, компьютерных технологий [4]; разработана учебная программа (72 часа) «Использование адаптивных компьютерных технологий в учебном процессе студентов с проблемами зрения»*. Цель данной учебной программы состоит в формировании у студентов с ООП информационной компетентности – основных пользовательских навыков работы в среде Windows и с офисными приложениями на основе *невизуального интерфейса*, умения использовать адаптивные компьютерные технологии (программы экранного доступа к информации Jaws и увеличения шрифтов Magic, Брайлевская строка Focus-40 Blue, Брайлевский принтер Index Braille Embosser Everest и т.д.) для обеспечения качественной подготовки к занятиям в учебном процессе. Освоение данной учебной программы закладывает у людей с ООП основы компьютерных знаний, формирует необходимые навыки работы на пользовательском уровне и умение применять адаптивные компьютерные технологии в учебном процессе. Так, сотрудники лаборатории подготовили и издали два произведения Якутского героического эпоса Олонхо для людей с проблемами зрения по системе Брайля рельефно-точечным шрифтом, разработали техническое задание для создания Якутского синтезатора речи, появление которого стало важным событием в культурной и научной жизни незрячих и слабовидящих людей. Этот синтезатор, состоящий из мужского (Толбон) и женского (Сата)

* авторы программы: директор Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования СВФУ к.п.н. П.Р. Егоров и заведующий учебно-научной лабораторией адаптивных компьютерных технологий СВФУ (незрячий) президент Якутской республиканской ассоциации инвалидов-студентов и специалистов Ю.А. Москвитин

голосов, помогает школьникам и студентам получать более качественное образование посредством использования адаптивных компьютерных технологий.

В рамках внедрения в Республике Саха (Якутия) непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий, которая включает в себя все ступени развития образования, организованы семинары-практикумы (всего – 7) с общим охватом 196 воспитателей и педагогов. А в 2011 г. создана экспериментальная площадка по внедрению непрерывной системы инклюзивного образования детей с проблемами зрения посредством использования адаптивных компьютерных технологий на базе МДОУ детский сад №11 «Подснежник» в г. Якутске, где из 330 посещающих детей – 170 детей с нарушениями зрения [3].

Сотрудники учебно-научной лаборатории адаптивных компьютерных технологий выступили с инициативой законодательной разработки и принятию закона инклюзивного образования Республики Саха (Якутия). В 2012 г. а также разработали проект первой в России концепции развития инклюзивного образования Республики Саха (Якутия) [4].

Концепция ориентирована на качественное и планомерное усовершенствование системы образования и социальной реабилитации детей с ООП, путём внедрения инклюзивного образования, направленное на полноценное развитие и самореализацию детей с ООП. Для этого необходимо создание комплекса мер:

- усовершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивной формы обучения;

- развитие кадрового, методического, дидактического обеспечения образовательных учреждений, участвующих в процессе инклюзии;

- усовершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, медицинских и социальных работников, внедряющих инклюзивную форму обучения;

- привлечение родителей детей с ООП к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности;

- формирование социально-психологической культуры населения для развития инклюзивных процессов;

- ввод инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с ООП;

- внедрение теоретической модели непрерывной системы инклюзивного образования во всех учебных заведениях Республики Саха (Якутия) (дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательное учреждение, начальная и средняя профессиональная подготовка и высшее учебное заведение) с учетом потребности общества [Там же].

Таким образом, в свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов представляется возможным внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени образования, что будет способствовать оптимизации адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в вузе на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Необходимы специальные условия собственно для методического *сопровождения учебного процесса студентов с ООП*. Для решения данной задачи создан Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования. К числу приоритетных направлений деятельности центра отнесены:

- осуществление организационно-педагогического, психолого-педагогического, технологического сопровождения инклюзивного обучения студентов с ООП с целью создания условий для их адаптации в вузе, формирования у выпускников информационной компетентности, обеспечивающей их конкурентоспособность на рынке труда;

- ведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ в области инклюзивного образования по использованию адаптивных компьютерных технологий в процессе обучения студентов с ООП, их апробация и практическая реализация с учетом актуальных направлений модернизации российского образования и его интеграции в мировую образовательную систему;

расширение международных связей Университета в области инклюзивного образования студентов с ООП по проблемам доступности высшего образования, формирования открытого образовательного пространства;

проведение организационной работы для привлечения как российских, так и зарубежных учёных-исследователей в области инклюзивного образования и бизнес-партнёров.

Библиографический список

1. Послание Президента России В. В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/436087> (дата обращения: 19.08.2014).

2. *Егоров П. Р.* Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потреб-

ностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий: монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 210 с.

3. *Егоров П. Р.* Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – № 3. – 2012. – С. 107–112.

4. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), Якутск, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yakutia.info/article/85638> (дата обращения: 19.08.2014).

5. *Рятисова А. Г., Чепель Т. Л.* Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – 226–233.

6. *Дзоз В. А., Трифонов С. И., Чеснокова Г. С.* Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 233–238.

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

Королев Владимир Анатольевич

Директор государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Новосибирской области», vladimir.a.korolev@mail.ru, Новосибирск

СРАВНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЧНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ И ЗАЩИТЕ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена сравнению эффективности очной и дистанционной форм обучения преподавателей предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» для определения оптимального способа повышения их компетентности в области гражданской обороны и защиты от чрезвычайных ситуаций. Подготовка учащихся по этому разделу ОБЖ с учетом современных требований диктует необходимость регулярного обновления знаний учителей, что осуществляется в рамках их повышения квалификации в областном учебно-методическом центре по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям. Однако экономические и социальные трудности отрыва от основного рабочего места преподавателей сельских школ требуют разработки и применения новых форм обучения. В статье сравниваются результаты входного, заключительного и остаточного контроля знаний преподавателей ОБЖ при разных формах обучения (с отрывом от места работы и дистанционно). Показано, что принципиальных различий в результативности обучения в зависимости от формы обучения на заключительном этапе нет, однако при дистанционной форме остаточные знания сохраняются лучше, а экономически она является более предпочтительной. В связи с этим возникает необходимость разработки качественных разнообразных материалов для дистанционного обучения преподавателей муниципальных образовательных организаций.

Ключевые слова: эффективность, дистанционное обучение, контроль знаний, преподаватели курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Aizman Roman Idelevich

Doctor of Biological Sciences. Professor, Head of the Department of Anatomy, Physiology & Safety of life at the Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

Korolev Vladimir Anatolievich

Director Autonomous state Educational establishment of additional professional education of Novosibirsk Region «Training Center for Civil Defense and Emergency Situations of the Novosibirsk Region», vladimir.a.korolev@mail.ru, Novosibirsk

COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS OF FULL-TIME AND DISTANCE FORMS OF LEARNING IMPROVEMENT OF TEACHERS ON CIVIL DEFENSE AND EMERGENCIES

Abstract. Article is devoted to comparing the efficiency of full-time and distance forms of learning of teachers of subject «Basics of life safety» (BLS) to determine the optimal way to improve their competence in the field of civil defense and protection against emergencies. Preparing students for this section in accordance with modern life safety requirements dictates the need for regular updating the knowledge of teachers, that is carried out as part of their training at the regional training center for civil defense and emergencies. However, the economic and social difficulties of separation from the

main workplace of teachers in rural schools require the development and application of new forms of learning. The article compares the results of the input, final and the residual control of knowledge of BLS teachers at different forms of training (on leave from the workplace and remotely). It is shown that there are no fundamental differences in the effectiveness of the training depending on the form of learning at the final stage, but however, the residual knowledge are higher at the distance form of learning that also economically is preferable. In this regard, there is need to develop high-quality variety of materials for distance education of teachers from municipal educational institutions.

Keywords: efficiency, distance learning, knowledge control, the teachers of the course «Basics of life safety».

Развитие науки, техники, медицины, других сфер жизнедеятельности требует повышения эффективности образования. В высших учебных заведениях закладывается только фундамент знаний, которые помогают стать человеку специалистом в той или иной области. Дальше человек на протяжении всей своей жизни совершенствует и углубляет полученные знания. И на всех стадиях нужно задуматься над тем, насколько эффективно человек получает, использует, совершенствует свои знания [4]. В широком смысле слова, исходя из определения толкового словаря, эффективность – это уровень соответствия результатов какой-либо деятельности поставленным задачам. Развитие и расширение использования дистанционной формы обучения напрямую связывают с проблемой изменения эффективности обучения [5]. Определение эффективности какого-либо метода, технологии обучения включает в себя измерение достигнутого результата, затрат материальных ресурсов и времени на его достижение.

Существуют различные методики оценки эффективности дистанционного обучения по сравнению с традиционными формами образования, как качественные, так и количественные.

Наибольшее распространение сегодня при проведении оценки эффективности обучения получила модель, базирующаяся на работах Киркпатрика [6]. Он предложил краткую формулу для описания цикла обучения по четырем уровням: *реакция – обучение – поведение – результаты*. Разделение процесса обучения на этапы помогло объяснить, как обеспечить применение новых навыков на рабочем месте, без чего нельзя достичь желаемых результатов. Кроме того, практики получили инструменты для оценки эффективности каждого из этапов обучения.

Оценки эффективности форм обучения с применением информационных технологий приводятся обычно в сравнении с так

называемыми традиционными формами и ограничиваются измерением результата обучения (второй уровень по Киркпатрику – оценка знаний и опыта, полученных слушателем по программе обучения). Цель оценки эффективности обучения – максимально точно определить, были ли во время обучения достигнуты ее цели. Наиболее распространенным средством, используемым на данном уровне, являются тесты по проверке знаний и навыков. Тестирование слушателей целесообразно проводить до и после обучения. Проведение такого тестирования позволяет оценить, как изменилась компетенция слушателей в результате обучения.

В данной статье мы рассмотрим результаты тестирования знаний преподавателей ОБЖ по курсу гражданская оборона и защита от чрезвычайных ситуаций не только до и после обучения, но и через 10 – 13 месяцев после обучения – остаточные знания. Обучение и тестирование проводилось на базе учебно-методического центра по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Новосибирской области (далее УМЦ ГОЧС). УМЦ ГОЧС осуществляет обучение должностных лиц и специалистов муниципальных образований и организаций по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям в соответствии с примерными программами, рекомендованными МЧС России*.

Методика выполнения работы. Обучение проводилось в форме очного и заочного (с применением дистанционной технологии) обучения (январь – июль 2013 г.).

* Примерная программа обучения должностных лиц и специалистов гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям субъектов Российской Федерации и на курсах гражданской обороны муниципальных образований, утверждена министерством МЧС России 26 ноября 2013 года, приказ № 2-4-87-36-14.

С этой целью были созданы условия функционирования электронной информационной образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, информационные технологии, соответствующие технологические средства, обеспечивающие освоение обучающимися образовательной программы в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [3; 11]. На практике это означает, что в учебно-методическом центре были оборудованы рабочие места преподавателей-тьюторов; учебно-методический материал переведен в электронный формат программы «MOODLE.1.8.» и размещен на сайте УМЦ ГОЧС; все муниципальные образования, сельские поселения Новосибирской области подключены к высокоскоростному интернету через оптоволоконные линии связи.

Мы сопоставляли результаты обучения двух групп преподавателей ОБЖ, одна из которых обучалась очно – 18 слушателей, другая (18 слушателей) обучалась дистанционно. Очное обучение проводилось на базе УМЦ ГОЧС в оборудованных для проведения занятий классах со слушателями г. Новосибирска и ближайших районов области в объеме 36 часов (январь). Дистанционная форма с применением информационных технологий осуществлялась при обучении учителей ОБЖ отдаленных районов Новосибирской области в том же объеме в течение 8–10 недель.

Входной, итоговый контроль и остаточное тестирование выполнялись по одному набору вопросов в программе «My test student» — при очном обучении, и в программе «MOODLE.1.8.» — при дистанционном обучении; в режиме реального времени слушатели в течение двадцати минут должны были выбрать правильные двадцать ответов из шестидесяти возможных.

Результаты исследования. Входное тестированием обеих групп позволило проверить уровень знаний, актуальных на момент исследования [1; 2; 7; 8]. Пример вопросов входного тестирования показан в таблице 1.

Обучение преподавателей ОБЖ при очной и дистанционной формах обучения проводилось по программе повышения квалификации преподавателей ОБЖ (табл. 2), ежегодно утверждаемой Губернатором Но-

восибирской области*.

Для дистанционного обучения в данную рабочую программу были внесены изменения: семинары заменены на самостоятельную работу по подготовке реферата, практические занятия – видеолекциями. Для проверки знаний слушателей при итоговом тестировании и оценке остаточных знаний были разработаны тесты на основе критериев, определенных примерной программой, разработанной МЧС России.

В таблице 3 приведены сводные результаты входного, выходного и остаточного тестирования при обеих формах обучения. Сравнение результатов входного контроля знаний показало, что слушатели прибывают на обучение с примерно одинаковым уровнем остаточных знаний, который в большей степени зависит от срока давности окончания учебного заведения, преподавания предмета ОБЖ в школе преподавателем, работающим на постоянной основе или по совместительству, а также его индивидуальных особенностей (в связи с небольшой учебной нагрузкой по предмету ОБЖ – 1 час в неделю – во многих общеобразовательных учебных заведениях предмет ведут преподаватели по совместительству).

Если по результатам итогового тестирования обе группы показали достоверное повышение уровня знаний по гражданской обороне и защите от чрезвычайных ситуаций примерно в равной степени, то остаточные знания через один год при дистанционном обучении оказались достоверно выше, чем при очном. Причины данной ситуации видятся в следующем:

слушатели дистанционной формы обучения имели больше возможностей создания личной электронной нормативно-правовой и учебно-методической базы по ГОЧС (федеральные и субъектовые законодательные акты, приказы МЧС России, методические разработки УМЦ, фильмы из фильмотеки УМЦ), которые смогли использовать в своей практической деятельности в течение длительного времени;

для закрепления изученного материала

* Примерные программы подготовки различных категорий населения в области гражданской обороны, предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций в Новосибирской области, утвержденные Губернатором Новосибирской области 30 октября 2012 года, приказ № 659

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Таблица 1 – Входные тесты для проверки знаний преподавателей ОБЖ

№ пп	Вопрос	Варианты ответов			ответ
		1	2	3	
1	В каком нормативно-правовом документе определены права и обязанности организаций в области пожарной безопасности?	Федеральном Законе от 21.12.1994г. №69-ФЗ	Постановлении Правительства РФ от 25.04. 2012 г. №390	Федеральном Законе от 22.07.2008г. №123-ФЗ	1
2	Опасные гидрометеоро-логические природные явления:	астероиды, кометы, протуберанцы, солнечное излучение	землетрясения, извержения вулканов, оползни, сели, снежные лавины	наводнения, ураганы, смерчи, тайфуны, сильные ливни, снегопады, морозы	3
3	Техногенная чрезвычайная ситуация – это:	состояние, при котором в результате техногенной аварии или катастрофы нарушаются нормальные условия жизни и деятельности людей, возникает угроза их жизни и здоровью, наносится ущерб имуществу населения, народному хозяйству и окружающей среде	это техногенная авария или катастрофа, создающая на объекте, определенной территории или акватории угрозу жизни и здоровью людей и приводящая к разрушению зданий, сооружений, оборудования, транспортных средств и нанесению ущерба окружающей среде	это крупная авария или катастрофа, повлекшая за собой человеческие жертвы или ущерб здоровью людей, разрушение и уничтожение объектов, материальных ценностей в значительных размерах	1

Таблица 2 – Учебно-тематический план программы повышения квалификации преподавателей дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности»

№ п/п	Наименование тем	Всего	Из них		
			Лекции	Семинары	Практич. занятия
1	Организация Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС). Законодательная правовая база РСЧС	4	2	2	
2	Человек и среда обитания	3	3		
3	Классификация ЧС	4	2	2	
4	Прогнозирование и предупреждение ЧС. Мероприятия по защите от ЧС	4	2	2	
5	Ликвидация последствий ЧС	2	2		
6	Организация гражданской обороны. Законодательная и нормативная правовая база ГО	4	2	2	
7	Современные средства поражения	2	2		
8	Мероприятия по защите населения от современных средств поражения	4	2	1	1
9	Защитные сооружения ГО и средства индивидуальной защиты	5	1	2	2
10	Организация ГО общеобразовательного учреждения	4	2	1	1
	Всего:	36	20	12	4

Таблица 3 – Сводные результаты входного, выходного и остаточного тестирования

Критерий оценки	очное обучение (программа «My test»)	дистанционное обучение (программа «MOODLE.1.8»)
Средний балл/отметка	Входное тестирование	
	13,4 / 3	13,6 / 3
	Выходное тестирование	
	17,3* / 4	17,9* / 4
	Остаточное тестирование	
	15,3 / 3	16,2* / 4

Примечание: * отмечены достоверные отличия в баллах по сравнению с результатами входного тестирования.

в дистанционной форме обучения слушателями разрабатывались рефераты по темам, непосредственно касающимся того учебного заведения, где они работают;

в дистанционном формате более активно использовалась возможность получать консультации у преподавателей УМЦ ГОЧС по электронной почте, с применением программы SKYPE;

длительный срок обучения позволил получить более закрепить полученные знания.

Вместе с тем, говорить об эффективности дистанционного обучения на столько, чтобы заменить им очную форму, было бы преждевременным. К недостаткам следует отнести следующее:

практические занятия по темам 8, 9, 10 не могут быть адекватно заменены фильмами и видеолекциями, поскольку защитные сооружения, соответствующие всем нормативным требованиям и современные индивидуальные средства защиты имеются далеко не в каждом районе области;

в качестве тем реферата слушатели обычно выбирают вопросы из наиболее сложных разделов (1, 3, 4, 6), однако, остальные вопросы в полном объеме изучить без проведения семинарских занятий не представляется возможным.

Исходя из проведенного анализа эффективности очного и дистанционного обучения, можно сделать вывод, что оптимальным могла бы стать смешанная очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий, совмещающая изучение лекционного материала и разработку реферата дистанционно, а проведение практических, отдельных семинарских занятий и тестирование – очно. Такая форма обу-

чения может повысить компетенцию преподавателей ОБЖ, объединив лучшие качества очного и дистанционного методов обучения.

Библиографический список

1. Айзман Р. И., Петров С. В., Ширишова В. М. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 166 с.
2. Айзман Р. И., Шуленина Н. С., Ширишова В. М. Основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 368 с.
3. Айзман Р. И., Королев В. А. Дистанционное обучение – возможность для непрерывного образования // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2013. – № 6. – С. 22–24.
4. Ашихмина О. Е. Психологическая оценка эффективности дистанционного обучения [Электронный ресурс] URL <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=555190> (дата обращения 16.05.2014)
5. Библиотека online. Дистанционное обучение. Электронный ресурс URL http://www.weblearn.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=17 обращения 19.05.2014)
6. Курпатрик Д. Л. Четыре ступеньки к успешному тренингу. Электронный ресурс URL <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1434> (дата обращения 19.05.2014)
7. Кочетков С. И., Марченко В. А., Петров С. В. Основы пожарной безопасности в образовательных учреждениях: учебное пособие. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 252 с.
8. Мазурин Е. П., Айзман Р. И. Гражданская оборона: учебное пособие. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 262 с.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273 «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL <http://www.avkrasn.ru/article-1123.html> (дата обращения 16.05.2014).

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ.

УДК 37.017.924

Асадуллин Раиль Мирваевич

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

Терегулов Филарит Шарифович

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

ОБРАЗОВАНИЕ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД

Аннотация. В работе показана сущность педагогических условий в становлении человека в виде внешне-внутренней развивающейся системы. Авторы доказывают, что оптимальный ход развития образовательной сферы человечества возможен лишь при полном выявлении её истинного предмета – признания прижизненного формирования у каждого человека биосоциального органа сознания.

Ключевые слова: биологическое и социальное; внешнее и внутреннее; социальные соглашения и правила общежития; сознание и интеллект; социальные коды и каналы циркуляции информации.

Asadullin Rail Mirvaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, the rector of Bashkir State Pedagogical University, M. Akmulla, rail_53@mail.ru, Ufa

Teregulov Filarit Sharifovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy Bashkir State Pedagogical University, M. Akmulla, terfil@yandex.ru, Ufa

EDUCATION – NEW APPROACH

Abstract. This work shows the role of pedagogical conditions in the development of a person in the form of external-internal developing system. The authors prove that stable development process of educational sphere is possible only under condition of complete detection of its original subject – recognition of intra-vital formation of biosocial consciousness organ of every person.

Keywords: Biological and Social, external and internal, social agreements and «dormitory» rules, consciousness and intelligence, social codes and data circulation channels

Как известно, эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает [5; 7; 15 и др.]. Недаром сущностные основы педагогических условий, их выявление и обоснование составляют научную новизну любого исследования, обуславливают практическую эффективность. Об огромном внимании к данной проблеме может свидетельствовать великое множество диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, посвященных исследованию именно педагогических условий. Более того, в по-

следние десятилетия со стороны педагогического научного штаба страны и ВАКа слышатся настоятельные призывы укротить чрезмерное внимание исследователей к проблеме педагогических условий, направив усилия на разработку фундаментальных основ образования. По нашему глубокому убеждению, отмечаемые научно-исследовательские качели проблематики связаны с неоднозначностью понимания условий вообще и педагогических условий в частности.

Так, в философском словаре условие как одна из категорий детерминизма образует

момент всеобщей диалектической взаимосвязи мира [14, с. 421]. В словаре русского языка С. И. Ожегова условия определяются, с одной стороны, как *правила*, установленные в какой-нибудь области жизнедеятельности; с другой, – как *обстановка*, в которой происходит что-нибудь [11, с. 729]. При этом сам предмет исследования выступает как нечто *внутренне* обусловленное, а условие – как относительно предмету *внешнее* многообразие объективного мира. То есть, в отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условия как бы составляют лишь ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются.

С психолого-педагогической точки зрения, категорию «условие» можно трактовать, во-первых, как «обстоятельство, от которого что-либо зависит»; во-вторых, как «требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон»; в-третьих, как «правила, установленные в какой-либо области жизнедеятельности, и требования, из которых следует исходить, – обстановка, среда, в которой возникают, существуют и развиваются явления [13]. В частности, В. М. Полонский рассматривает условия как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [12, с. 36]. Н. М. Яковлева понимает педагогические условия как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентом профессионально-творческого уровня мышления [17]. В. И. Андреев и А. Я. Найн рассматривают педагогические условия более широко, как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [1; 10]. Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева, вкладывая также более обширное содержание в понятие педагогических условий, отмечают, что последние являются всегда внешними факторами по отношению к предмету [16]. Содержательное обобщение исследований по проблеме педагогических условий, проведенное Л. В. Львовым, позволили ему выделить четыре основные точки зрения на

определение условий: обстоятельства; совокупность мер; среда; характеристика субъекта педагогической деятельности [9].

Глубинная проблема заключается в том, как же в этом взаимодействии смутно представляемых внешне-внутренних полюсов происходит становление искомого предмета. Ведь ещё Г. Гегель писал: «Когда все условия налицо, предмет должен быть действительным, и сам предмет есть одно из *условий* (выделено нами), ибо, будучи вначале лишь внутренним, сам он есть лишь некоторое предположение» [6]. Вспомним яркое высказывание академика Я. Б. Зельдовича: «прозрение внутренних причин явлений по их внешним проявлениям может быть и есть самое важное, самое дорогое и увлекательное во всей науке» [8, с. 313]. Стало быть, речь может идти о *генерализации* какого-либо условия (или комплекса условий) на фоне остальных в результате их этапно-уровневых согласований. И только при таком понимании условий появляются в образовании объективные основания для становления учебных процессов обобщения, свертывания, развертывания знаний и т.п.

Очевидно, что педагоги, вскрыв на своем уровне законы образовательной сферы, признав существование множества внешне-внутренних объективных условий, способных служить как причинами, так и следствиями, получают возможность ими манипулировать: могут создавать благоприятные и устранять неблагоприятные условия своей деятельности. В этом случае под условиями следует понимать нечто самостоятельно существующее (способное к изменению, развитию), в деятельности трансформирующееся в искомый предмет, ставший *совокупностью* реализованных субъективно значимых условий. Другая совокупность конкретных условий данного явления образует уже среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества.

Сказанное применительно к образованию позволяет обнаружить искомый сущностный предмет в человеке – *орган интеллекта*. Можно различать в нем биологическое и социальное начала, этапы его формирования и функционирования, направленности активности на внешние и внутренние стороны; условно говоря, на изменение внешнего и внутреннего миров.

Так, на стороне биологии человека расширяющееся социальное наследование потребовало такой пластичности и перестройки коры человеческого мозга, которая отвечала бы запросам оперативного восприятия, фиксации и обработки все увеличивающегося объема информации. В новой коре человека из сенсорных слепков начинает постепенно складываться с той или иной полнотой и достоверностью некий образ окружающей среды и себя в ней. Ориентировка в условиях задачи, в результате удвоения действительности, начинает протекать одновременно в двух ипостасях: в оригинале и его образе в мозгу, во внешнем и внутреннем планах, в форме внешней материальной деятельности и внутренней психической активности. Отмечаемое указывает на оперативный саморегулирующий характер интеллекта, а фундаментальным принципом саморегуляции становится компарация.

Именно в прижизненно формируемом органе интеллекта (и более широко – сознания) начинается общение человека с самим собой, а на деле идет его общение с объективной действительностью, и становящийся таким образом специфическим зеркалом и объектом автокоммуникации. Исторически человек потому и прогрессировал, что благодаря интеллекту постоянно рефлексировал, стараясь отделить свои продуктивные действия от бесполезных, дурные поступки от хороших. Дальнейшее поступательное развитие человечества потребует, по нашему твердому убеждению, еще более тонкой рефлексивности. Ибо только предельно точный и недвусмысленный самоотчет в целесообразности взаимодействия не только себя, но и всего сообщества с миром и высокая моральная ответственность за свое социальное поведение смогут помочь ему выжить на современном этапе. Интеллект – непременное условие эволюции и становления человека, мастерская по обработке человеком самого себя, своего рода кузница, призванная гармонизировать отношения человека с природой, с самим собой, с собственной природой, а человеческое сообщество приобретает тем самым высокую устойчивость и право законно занимать вершину пирамиды животного мира.

В целом предназначение органа интеллекта таковы: сохраняя дистанцию от всех

источников раздражений, быть центром, исполняющим функции сбора, обработки информации, слежения и коррекции в интересах целого, но не тождественно ему. Под целым вначале могут пониматься индивид, группа людей, нация, народ, человечество.

Благодаря своему интеллекту человек становится способным занимать объективную позицию, находиться вне процесса жизни, смотреть на неё со стороны, с позиции объективной действительности вообще. Это решающий, поворотный пункт от эгоцентризма и антропоцентризма к ориентации на саму действительность, частью которой мы являемся, своего рода смена представлений, как в астрономии от Птолемея к Копернику.

Современная наука нуждается прежде всего в общей теории самоорганизующихся систем, в сквозной теории познания действительности и моделирования искусственных процессов. Для этого, как воздух, требуется диалектически мыслящий ученый – педагог, знакомый с методологией научного познания и способный обобщать многочисленные переходы материи с одного уровня развития на другой и обратно. Поэтому одной из центральных задач образования становится воссоздание в сознании людей *модели окружающей среды и себя в ней*. И тогда любой фрагмент действительности при своем отражении субъектом займет соответствующее объективное место в данной модели мира, выделит должный эквивалент с адекватными самоопределяющимися координатами, с объективно обозначенными связями и отношениями [4].

Эти положения легли в основу исследования и апробации образовательных и педагогических технологий профессионально-педагогической подготовки учителей в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы (БГПУ). Лаборатория педагогического образования БГПУ имеет продолжительный опыт деятельности организации педагогического образования. Он представлен в виде концепции субъектного развития будущего учителя, педагогической технологии, позволяющей формировать учителя как субъекта педагогической деятельности, а также содержание отдельных учебных дисциплин, разработанных в русле деятельностного и компетентностного подходов. Простран-

ством становления и развития педагогической деятельности является образовательный процесс по усвоению всех блоков стандарта профессионального образования. Он предоставляет необходимые возможности будущему учителю осмысливать (распредмечивать), апробировать (опредмечивать) и рефлексировать различные компоненты педагогической деятельности и на основе этих знаний учиться конструировать новые педагогические объекты.

В предложенной нами системе образовательные компоненты представлены в «клеточно-инвариантной» форме, развертывающейся и свертывающейся исходя из конкретных условий и ограничений. Например, инвариантная структура учебного материала включает в себя научное знание, гуманитарный фон научного знания и учебную упаковку научного знания; инвариантная структура учебного процесса – познание, переживание и оценка; инвариантная структура личности – поведенческая, эмоционально-нравственная и интеллектуально-духовная. Такие свернутые формы

диалектико-бинарных компонентов можно определить как «генетический код профессии» (ГКП), детерминирующий развертывание содержания и технологий образовательного процесса, направленных на развитие личности учителя как субъекта педагогической деятельности (Рисунок).

Люди, взаимодействуя с окружающим миром и между собой, издавна мечтают познать всё сущее. Понять действительность стремятся и ученые, и познание её истоков ведётся ими в двух плоскостях – практической и теоретико-методологической. В первой ведутся интенсивные поиски элементарных составляющих мира; во второй идет напряженная интеллектуальная работа. И даже более того, не прекращаются непрерывные мозговые атаки по выработке единой теории или ведущей идеи (хотя бы по формулировке). Искомые методолого-теоретические положения призваны объяснить существующее многообразие мира, унифицировать наши представления об эволюционном развитии материи.

Естественно, данные аспекты познания



Рисунок – Модель «генетического кода профессии»

мира не изолированы друг от друга. Экспериментатор в своих опытах исходит из какой-то научной концепции, подтверждает или опровергает теоретические предсказания, и, обнаружив необычайное явление, пытается найти ему объяснение, строит гипотезу. И таких ученых, работающих в практическом направлении, много. Также немало и мыслителей, пытающихся обобщить разрозненные теоретические положения и экспериментальные факты, привести их к общему знаменателю. Однако прийти к глубоким обобщениям и выстроить единое генеалогическое дерево природы ни первым, ни вторым пока не удалось. Отсутствие на уровне методологии серьезных обобщающих работ, недостаточность веера продуктивных идей оставляют исследователей в плену застарелых концепций.

В этой связи весьма актуальна подборка материалов в журнале «Знание-сила» (2014, №2), озаглавленной «Как научные идеи прорываются сквозь диктат парадигмы?». Крайне интересно здесь то, что раскрытие трудностей на пути признания идей научным сообществом показано на примере реакции Белоусова-Жаботинского. А ирония и коварство судьбы данного научного открытия заключаются в том, что сведения о нем более тридцати лет пребывали в забвении, а теперь крупнейшие ученые, в частности, нобелевский лауреат Илья Пригожин, привлекают эту реакцию для поддержки и доказательства своих новых идей. И поэтому трудно переоценить значимость методологической культуры для познания действительности, и образовательной сферы, в частности.

Следует отметить, что сфера образования не была дана нашим предкам в готовом и совершенном виде. Она пришла на смену инстинктивному поведению животных, выработанному эволюционно, и без изменений передаваемому половым путем. Сфера образования возникла у человечества постепенно в процессе жизнедеятельности людей, накапливаясь чередой поколений как внешнее социальное явление. То есть можно констатировать, что становление практики образования и собственно педагогической науки, как и последующее развитие их взаимосвязи, имеет *общественно-исторический характер*.

Другими словами, сфера образования,

благодаря которой наши предки отделились от животных и превратились в *homo sapiens*, носит объективный характер; её предмет не может меняться в угоду взглядам тех или иных исследователей. С другой стороны, она устанавливается исторически, приобретая по мере эмпирического развития и теоретического осознания её человечеством всё более чёткие контуры. При этом развиваются предмет образования и образовательная наука, совершенствуются методы и технологии образования. И на первых порах развитие отмеченных сторон образовательной сферы идёт стихийно, спонтанно. А далее – более или менее организованно, испытывая вначале эмпирическое обобщение, и постепенно стремясь дорасти до серьезного теоретического уровня. В этом случае мы вправе говорить о том, что педагоги прошлого имели дело с тем же самым педагогическим целым, только в другой, в низшей фазе его исторической зрелости. Такой взгляд существенно меняет дело, потому что тогда мы обретаем законное право логического анализа любой педагогической теории, созданной десятки и сотни лет назад. А также и критического сопоставления этих теорий с фактической картиной действительности, созерцаемой нами сегодня, с позиций современной психолого-педагогической науки [16].

Итак, с самого начала образовательный труд был и все время оставался *социальным*, общественным трудом, вплетенным в жизнедеятельность людей, неравно разделенным между разными его участниками. Он был навязан стихийно складывающимся – и поэтому непонятным для них – *фундаментальным биосоциальным целым*. Отсюда ясно, что всеобщая зависимость огромного множества индивидуальных прикладных образовательных усилий от этого складывающегося фундаментального целого осуществляется через свою прямую противоположность – через частные, разобщенные и никак заранее не притёртые друг к другу самостоятельные образовательные действия и операции, составившие ныне огромный парк педагогических условий.

Так мы приходим к представлению *моносистемы* образовательной сферы, как пределу последовательных обобщений и объединений достижений педагогической науки и педагогической практики. А в обратном

направлении этого процесса можно найти объяснение развёртыванию образовательного пространства и возникновению каждой определенной педагогической формы, как результата цепочки последовательных, поэтапных дифференциаций фундаментального-прикладного, начинающихся с исходной первичной дифференциации биосоциального единства человека. Результатом глубокой дифференциации всегда будут полярно противоположные микро- и макроопределенности, дополняющие одна другую до исходного целого. Тогда ни в одной области образовательной сферы ничего не может произойти без изменений всех других ее частей. Уточнение понимания процессов интегрирования и дифференциации биосоциальных оснований приведет к пониманию образовательных процессов, попеременного объединения и расщепления теории и практики – фундаментального и прикладного.

Связь биосоциальных оснований-полярностей с образовательной сферой очевидна. Сами полярности-основания определяются только вследствие различия границы между внутренними и внешними процессами, которая постепенно начинает занимать центральную позицию в наших рассуждениях о наследовании тех или иных качеств человека, развёртывании разномодальных каналов общения (мимика, жесты, поза, речь и т.п.), кодировании и декодировании, интериоризации и экстериоризации, средств презентации и обработки информации и т.д. Получается, что полярные основания образовательного пространства суть следствия от существования пограничной зоны между ними. Ведь все рассуждения о задатках, способностях, ЗУНах, компетенциях, сознании, личности связаны, прежде всего, с описанием принимаемых ими форм, благодаря которым они обособились от остальной массы и получили определенность. И меньше всего мы задумываемся об источниках данных новообразований и их преобразований. Видимо, внешняя привлекательность таких обобщенных и ставших сакральными понятий как личность, сознание, разум и предметная выраженность ЗУНов, компетенций, ценностей отодвигают на задний план те базовые основания образовательной среды, проявлением коих они и являются.

Формирование нового подхода к пони-

манию образовательной сферы как биосоциального явления может быть интерпретировано в виде обновленной трактовки аристотелевской триады [2], включающей: *возможность* как биосоциальные основания образовательной среды, *энергию* как внешне-внутренние преобразования образовательной среды и *интелехию* как пограничные биосоциальные структуры образовательной среды: человек разумный, с одной стороны, и приумножающиеся предметы материальной и духовной культуры вовне, с другой стороны, а между ними непрерывно работающий и развивающийся образовательный конвейер. Становящаяся триединая образовательная моносистема – яйцеклетка, таким образом, есть целое, обладающее (благодаря внешне-внутренним взаимодействиям образовательной среды) порождающей способностью и являющееся той базисной структурой или матрицей, которая развёртывает из себя всё сущее образовательной сферы. Главным звеном триады, выразителем и генератором преобразований образовательных полярностей, становится пограничная зона «биологического и социального», материализованная в органе интеллекта. В этой связи возникает идея об образовательном Перводвигателе, дающая внешне-внутренним преобразованиям среды статус общегуманитарного значения. Цивилизация в этом случае предстает продуктом работы образовательного двигателя: предварительное развёртывание пространства, сопровождаемое вычленением из жизнедеятельности людей; взаимное проникновение биосоциальных полярностей друг в друга; переход человека в биологическое более высокого порядка. Продолжение данной интенции ведет к расхождению и более полной их осуществленности на фоне друг друга: высокая личность на стороне человека и высокая культура в социуме. Благодаря обобщению и выработке срединных структур имеет место также схождение полярностей и свёртывание образовательного пространства, что проявляется стремлением к формированию единого социального организма человечества. Таким образом, динамически устроенная образовательная среда получает свою циклическую завершенность и стремится к своей полной осуществленности. Тем самым целостное понимание мира, рассмотрение в динамике

взаимодействия образовательных бинарных полярностей, акцент на переход от возможности к осуществленности, позволяет говорить об универсальности для педагогики генетических представлений о Природе.

Библиографический список

1. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. – Казань, Изд-во Казан. ун-та. – 1996. – 234 с.
2. *Аристотель.* Политика // Сочинения в 4-х томах. Т.1. – М., Мысль, 1983. – 543 с.
3. *Асадуллин Р. М., Терегулов Ф. Ш.* Человек как предмет педагогики и педагогической антропологии // Сибирский педагогический журнал. – 2011, – № 1. – С. 49–64.
4. *Асадуллин Р. М., Терегулов Ф. Ш.* Пространство и время образовательного процесса // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012, – №2. – С. 34–53.
5. *Бабанский Ю. К.* Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 190 с.
6. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук. – М., Мысль, 1974. – 452 с.
7. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2008 – 120 с.
8. *Зельдович Я. Б.* Классификация элементарных частиц и кварки «в изложении для пешеходов» // УФН.1965. Т.86. [Электронный ресурс]. URL : ufn.ru/ru/articles/1965/6/(дата обращения 22.06.2014).
9. *Львов Л. В.* Теоретические основы проектирования педагогических условий // Инновации в образовании. – 2014. – №1, – С. 75–92.
10. *Найн А. Я.* О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 44–49.
11. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: ок. 53000 слов/Под ред. Л.И.Скворцова. 24-е изд. – М.: Оникс, 2007. – 560 с.
12. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб., Изд-во, 2004. – 712 с
14. *Философский словарь/под ред. И. Т. Фролова.* – М.: Республика, 2001. – 720 с.
15. *Шадриков В. Д.* От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Ин-т психол. РАН, 2009. – 200 с.
16. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М., изд-во ВЛАДОС, 2006. – 267 с.
17. *Яковлева Н. М.* Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 559 с

Лурье Леонид Израилевич

Доктор педагогических наук, профессор, директор МБОУ «Лицей №1» г. Перми, Лауреат премии президента Российской Федерации в области образования, lourieleonid@gmail.com, Пермь

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ НОВАТОРСТВО

Аннотация. В статье рассматривается научно-педагогическая деятельность в контексте социокультурного новаторства, композиционное многообразие речи как фактор научно-педагогической деятельности. Особую гуманистическую ценность приобретает человечность, собирательно несущая в себе смысл всех добрых надежд и чаяний. В этом нравственном качестве человека воплощено сострадание, сомнение в исчерпанности своих, казалось бы, безграничных возможностей в процессе достижения нравственных идеалов. В процессе преподавательской деятельности под ее влиянием квалифицированный специалист появляется и как преподаватель, и как ученый.

Ключевые слова: педагогика, личность педагога в системе общественных отношений, педагогика многообразия мнений, педагогика «не единственно правильных решений», «педагогика неопределенностей», композиционное многообразие речи.

**Lurie Leonid Izrailevich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Principle of the Municipal Educational Institution “the Lyceum №1”, Perm, Laureate of the Prize of the President of the Russian Federation in the field of education, lourieleonid@gmail.com, Perm

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A SOCIAL AND CULTURAL INNOVATION

Abstract. The article discusses the scientific – teaching activities in the context of social and cultural innovation, the compositional diversity of speech as a factor in scientific and pedagogical activity. Special humanistic value becomes humanity, collectively carries a sense of all the good hopes and aspirations. This moral quality of the person embodies compassion, doubt about exhausted possibilities that seemed to be limitless in the pursuit of moral ideals. In the process of teaching and under its influence appears a qualified specialist that can be both a teacher and a *scholar*.

Keywords: pedagogy, the personality of a teacher in the system of social relations, pedagogy for diversity of views, pedagogy is not only correct solution”, “pedagogy of uncertainty”, the compositional diversity of speech.

Базовые педагогические понятия, сформировавшиеся как универсалии культуры, позволяют искать гносеологические возможности выхода из кризиса, служат основой для поиска универсального алгоритма, технологического решения проблем образования, подчинённых социальным стандартам. Следует довериться теории хаоса нелинейных динамических систем, порождаемых творческой свободой учительских масс, подобной «педагогике сотрудничества», развернутой множеством новаторов по всей стране, равным среди которых считал себя Симон Соловейчик. Множество ошибок и неудач, как выяснилось, были необходимым

сопутствующим фактором в рождении педагогических шедевров. Какой колоссальный педагогический потенциал в этих ошибках! Каким мощным ресурсом педагогического знания они обладают, пусть даже фрагментарным?! Смелость социального новаторства поразила энтузиазм реформирования фундаментальных основ образования и педагогической науки.

Оказывается, что пути развития общества и педагогической науки связаны. Причем, не только общественное сознание имеет безусловное влияние на универсалии культуры педагогики, но и сама педагогика, взрывая очевидную закомплексованность установившихся

ся догм, способна разрушить утвердившийся порядок образовательной деятельности.

Еще А.С. Пушкин в стремлении понять человека старался не замечать что-то неточное, второстепенное, чтобы ощутить главное – бережное отношение к красоте:

«Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я речи русской не люблю» [9].

Он полагал, что главное при обучении – общение с человеком. И красота человека обнаруживается через это общение. Не надо бояться допускать ошибки – их надо преодолевать. Важно сохранить мыслительный настрой особенно тогда, когда человек выражает глубинное состояние души и создает для себя, «И образ мира, в слове явленный, И творчество, и чудотворство» [3]. В этом суть процесса образования. Говоря о чистоте и благородстве пушкинской поэзии, В.В. Розанов подчёркивает, что поэт «не полагает на нас никакой удушливой формы» [10, с. 160]. Так и педагогика, она должна раскрепощать, преодолевать закомплексованность, усиливать мыследеятельность учащихся.

Или другой пример. С детства нам известна картина «В. И. Ленин на коммунистическом субботнике». Ленин был с бревном. Кажется, это правда. Но личный пример не воспитывает, если это – показуха, а вызывает усмешку, поскольку является искусственно-привлеченным, может быть, надуманным фактом. Данный фрагмент его биографии слабо скрывает сущий стиль его жизни.

Л. С. Выготский призывал всматриваться в композиционное многообразие речи, которая должна в полной мере выражать педагогический замысел: «слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и эффективные содержания и начинает значить больше и меньше, чем содержится в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше – потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше – потому что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что слово означает только в данном контексте» [3, с. 323].

Универсалии культуры, лежащие в основе педагогики, приобретают особую важность в современное время, поскольку духовность не замыкается в полной мере на религиозном сознании так же, как патриотическое воспитание не сводится к одной лишь любви к Родине в период боевых действий. В современной педагогике мировоззренческие позиции сталкиваются. На уроках «Основы духовно-нравственного воспитания и светской этики» ученик должен идентифицироваться как «раб божий». Это – образец религиозного сознания. Он становится ориентиром в жизни. Но есть еще Сатин в пьесе М. Горького «На дне», который произносит: «Человек – это звучит гордо!». Это – тоже, правда. Как их примирить, «раба божьего» и личность, если с назидательной прямолинейностью «учить жить» ученика? Не утруждая себя тяжелыми вопросами и высокой ответственностью, учащиеся вырываются из школьного дворика на улицу со всеми манящими звуками, запахами в мультимедийный мир, исполненный иллюзорных грёз.

Современная молодежь, пытаясь понять где правда, приходит к пониманию невозможностей чего либо изменить, чувствует себя отчужденной. Даже ликующая улица кажется недоступной, потому что молодой человек – школьник, совсем не готов принять для себя стандарты «красивой жизни». Отсюда возникает синдром одиночества, с которым он сталкивается среди, кажется, довольных своей жизнью людей. Возникает желание «выговориться». Но не с кем. Не идти же ради этого в храм? Возрождая опыт прошлых поколений по учебникам истории, ученик, а в последующем взрослый человек, «ищет правду жизни». Цель образования требует бескомпромиссного выбора: противостоять «свинцовым мерзостям жизни» или стать «Кратким курсом истории ВКП (б)»? Он определяет основополагающие принципы педагогической науки. *Педагогика призвана распознавать суть событий и явлений, а не «учить жить» по лекалам предшествующих поколений.*

Опыт собственной жизнедеятельности, как и других членов сообщества, не убеждает, поскольку жизненные позиции учителя не совпадают с тем, что ребенок слышит дома и, уж тем более, на улице. «*В чем смысл жизни?*», – этот вопрос задает себе

современный ученик в возрасте гораздо более раннем, чем это было ранее. Каждый раз этот вопрос остро встает перед человеком в минуты тяжелейших жизненных испытаний. У Н. Островского он звучит следующим образом: «Можно ли прожить так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы?». Он стоит еще острее даже в том случае, когда зомбированный системой коммунистического воспитания, он вынужден был жить в иллюзорном мире, готовый на смерть во имя ложных идеалов. Не дают ответа на вопросы о назначении человеческой жизни и слова Б. Пастернака:

«История, как вторая вселенная,
воздвигаемая человечеством,
в ответ на явление смерти...»[2][Электронный ресурс].

Но история не трактуется, а переписывается заново. В советском обществе педагогика была тверда, отстаивая коммунистические догмы. Это же качество очень часто она сохраняет и в наше время. Человек, сомневающийся, ищущий, в редких случаях «удобен» для педагогической науки, и уж совсем невозможно оставаться таковым в результате окончания образовательного цикла. А может быть, недостижимость многих педагогических идеалов могла бы оставаться приемлемым окончанием образовательного цикла, так как человек, получающий образование через всю жизнь, постоянно должен оставаться человеком поиска и сомнений в безусловной правильности предлагаемой ему системы ценностей и веры в правоту выдвигаемых идей.

Способность к самопожертвованию, самоотречению, жертвенности – высшая точка личностного развития. Она предельна, даже если человек не совершил подвиг. Педагогика определяет для каждого отношение к собственной жизни, оно нуждается в постоянном обновлении и актуализации тех идей, которые позволяют человеку взлететь над суетой. Юрий Живаго провозглашает:

«Жить и сгорать у всех в обычае,
Но жизнь тогда лишь обессмертишь,
Когда ей к свету и величию
Своею жертвой путь прочертишь».

Поиск социального регулятора эффективности общественной жизни обращает наше внимание на культуру как основу организации и самоорганизации педагогического процесса. Именно в ее лоне у человека складывается отношение к природе, обществу, самому себе и всему глобальному миру. А. И. Гусейнов приходит к выводу: «Определяя культуру как социально унаследованную систему регулирующих механизмов, которая обусловлена всей совокупностью конкретно-исторических условий, в которой основным, сущностным элементом являются идеи, ценности, нормы, обязательно стандартизированные и составляющие основу моделей поведения, и которая, в конечном счете, упорядочивает человеческую деятельность, мы тем самым указываем на ее нормативность» [5, с. 41–42].

В современной российской жизни имеет место все более ошутимо заявляющее о себе чувство педагогического пессимизма. Оно нарушает сбалансированный анализ действительности. Он становится односторонним и осуществляется вне контекста с другими сторонами жизни. Это и подушевое финансирование, и ЕГЭ, и нарушения светского характера российского образования. Одностороннее отражение различных сторон нашей жизни сопровождается «показной» гуманизацией образования, типа патриотического воспитания или же незаслуженным очернением былых достижений. Так фундаментально выстроенная физико-математическая подготовка в средней школе 50-60-х и в начале 70-х годов была девальвирована так называемой «прикладной» направленностью обучения. Сами эти задачи со временем активно меняются, приобретают, быть может, современный характер, но при этом тут не заложены фундаментальные идеи естественно-математического образования. Современные теории воспитания, информатизации, менеджмента в образовании стали печальным напоминанием об административном давлении на участников образовательного процесса.

Цели образования формулируются в предельно общем виде, поскольку ориентированы на всех тех, кто его получает. Стремление сделать человека счастливым, а точнее, создать условия для этого, предполагает необходимость индивидуализировать обуче-

ние, понять бесконечное количество «малых педагогических задач» и возможные пути их решения. Исходя из библейской заповеди «Возлюби ближнего своего», педагогика устремляется к более широкому пониманию данного основополагающего возвышенного чувства, которое следует формировать уже на начальных этапах обучения. Б. С. Братусь отмечает три его значения, исходя из древнегреческого происхождения этого совершенного, возникшего в природе человека дара воспринимать мир: «эрос – как стремление к самоощущению и ощущению другого, имеющее целью единоплотие; *филия* – как стремление к задушевной близости, ставящее целью единодушие; и *агапе* – спокойное непрерывное, глубокое, самодостаточное чувство, суть которого, по Флоренскому, – готовность к жертве, или – по Шелеру – к бескорыстному творческому самопожертвованию» [1, с. 39]. Современное образование включает все эти три аспекта любви. Задачи педагогики в этом направлении не столь просты и очевидны. Они определяют социально-антропологическую концепцию развития педагогической науки, направленную против многих пороков жизни в современной цивилизации. *Борьба с терроризмом по своей сути состоит в необходимости утвердить во всех ипостасях, в человеке гуманизм как способность, потребность к любви, чтобы никто в сложных жизненных испытаниях не скатился бы на уровень мировосприятия террориста, не принял бы позицию смертника, отказывая себе и другим в чудном даре – жизни.* Таким образом, как утверждает Б. Братусь: «Любовь тем самым не изобретается, а свидетельствуется, не конструируется, а открывается, не доказывается, а показывается...» [1, с. 41], что свидетельствует об исключительной важности постановки этой педагогической задачи на уровнях образовательной деятельности и понимания того, как её следует решать. *Педагогика призвана развивать в каждом обучающемся чувство любви как способность находить свое отношение к миру и действовать своеобразно его природе.*

В. С. Барулин утверждает: «если социальная философия – это наука, главным образом, об обществе как целостной системе, социально-философская антропология – это наука о человеке, его роли и самоутверж-

дении в обществе» [1]. *Это означает, что предметный взгляд на различные явления мира и межпредметный, полипредметный, а также мегапредметный дополняют друг друга, формируя ядро естественно-научной и общенаучной картины мира. Смена этих картин мира означает смену «педагогик», что является объективной закономерностью современного пространства глобализации, требует человеческого измерения достижений цивилизаций.* «Идеи эволюции и историзма становятся основой того синтеза картин реальности, вырабатываемых в фундаментальных науках, который сплавляет их в целостную картину исторического развития природы и человека и делает их лишь относительно самостоятельными фрагментами общенаучной картины мира» [8, с. 33], – считает Г. В. Осипов. Это связано с относительной обусловленностью педагогических знаний со всем сводом представлений и понятий общественных и гуманитарных наук. *Еще сложнее понятие «человечность», отвлеченное от человека как такового, но собирательно несущее в себе смысл всех добрых надежд и чаяний. В этом нравственном качестве человека воплощено сострадание, сомнение в исчерпанности своих, казалось бы, безграничных возможностях в процессе достижения нравственных идеалов. Человечность всегда обязывает индивида мыслить критически, ценить свободу и смысл человеческих отношений. Образование дистанцировано от политики.* Но, как замечает А. В. Горохова, «самое страшное, что с помощью культуры внимание масс отвлекается от политики и того, что происходит в обществе» [4, с. 48]. Не вовлекая учащихся и студентов в политические противоречия, мы сохраняем видимость политического нейтралитета. Выходя за ворота учебного заведения (с охраной, пропусками и видеонаблюдением), мы попадаем в мир, кипящий страстями и противостояниями. Кто поможет молодежи самоидентифицироваться в этом бушующем противоречиями мире? *Жить вне политики хорошо, если в стране политический штиль. Если же страну лихорадит, а противоречия имеют явно мировоззренческий характер, то идеологизация и политизация школьной жизни выступают как сторона процесса социализации личности.*

А. П. Булкин разделяет цели педагогики: «Там, где внимание общества концентрируется на внешней цели (подготовка человека к жизни в обществе, включение его в систему социальных ролей и его профессиональная специализация), педагогическая деятельность начинает играть роль средства, инструмента, а ее главная, внутренняя, сущностная цель игнорируется... Цель внутренняя выражает сущность самого процесса и направлена на формирование собственно человека во всем спектре его эмоциональных, психических, физических и интеллектуальных качеств» [2, с. 18–19].

Педагогика призвана вырабатывать критическую позицию, добиваться взаимопонимания различных социальных групп общества. Следует обучать молодежь критической саморефлексии, без чего невозможно построение гражданского общества.

Декларируя культурологическую направленность обучения, школа, однако, находится в рамках своих корпоративных культур и разделяется, кроме того, по различным секторам – кто побогаче, кто победнее – связанными между собой утешительным лозунгом «о равенстве образовательных возможностей». В образовании не сформированы нормы культуры, ориентированные на то, «чтобы показать, что значат те или иные события человеческой жизни в свете конечных целей и устремлений. Посредством сложившихся норм культура регулирует, координирует действия людей, вырабатывает оптимальные пути решения конфликтных ситуаций, дает рекомендации при решении жизненно важных вопросов» [5, с. 43].

Современная педагогика как феномен искусства может вызвать чувства возвышенного, причем, вне зависимости от уровня сложности предметного знания. «Высекать» смыслы, возносить мысль до идеальных образов – особый педагогический дар, позволяющий придать «открытию мира» торжественность.

История помнит выдающееся восхождение духа науки. В конце 19 в начале 20 веков лекции по математике в Гёттингенском университете читал Карл Вейерштрасс. Чтобы увидеть его манеру преподавания, съезжались ученые и дипломаты из разных стран Европы. В глубине на сцене, в кресле, сидел мудрый старец, а его ассистент, ученик, бы-

стро и аккуратно выписывал на доске формулы, большинству присутствующих было не дано понять, что они значат на самом деле. Но все они осознавали, что здесь сейчас на сцене творится наука – высокая, облагораживающая душу. В эти моменты педагогика оказывалась способной «извлечь» квинтэссенцию из массового сознания. *Если в спектакле артист интерпретирует в эмоционально-чувственной сфере исполняемую роль, то педагог, приближая свою деятельность к искусству, достигает высшего уровня способности к импровизации – педагогической импровизации, той, которая возникает в условиях, когда между педагогом и его воспитанниками возникает атмосфера взаимопонимания, когда резонируют душевные струны сомыслия, сопереживания, сострадания. Далее требуется рефлексия. Не простое воспроизведение мыслей и переживаний по поводу изученного, а обусловленная педагогическая целесообразность – погружение в глубинные пласты текста, где живая мысль трепетно бьётся со смысловой гаммой образов, обобщений метафор, которые несет в себе изучаемый материал. Как важно, чтобы современная педагогика умела ставить задачи, уникальные, вершинные, нацеливая педагога, ученого, исследователя на покорение вершин педагогического мастерства.*

М. Е. Соболева вводит термин «историческое сознание, понимаемое не как знание своей истории, а как сознание о будущих последствиях собственной деятельности» [11, с. 92]. Возможно, есть смысл рассматривать **эволюцию педагогического сознания** как понятия отражающего динамику изменения личностных представлений педагога о своей педагогической деятельности. Именно направленность этих изменений отражает формирование новой личности педагога в системе общественных отношений. Меняется не только жизнь, но и педагогическая наука, и сам человек, вовлеченный в образование как субъект деятельности, меняющий свои представления о ней сообразно своему пониманию современного образовательного процесса. Например, реформа математического образования всколыхнула всю страну. Это исторический момент педагогической памяти, но педагогическое сознание сохраняет её как деятельность, не-

оправданно приостановленную, к которой мы должны будем вернуться в ближайшее время в рамках компаративной педагогики с целью доведения довузовского образования России до западноевропейских требований. Или другой пример – обязательная школьная форма. Отвергаемая многими, она возвращается не то как ностальгия по прошлому или же как шутовская одежда, напоминающая советскую эпоху. Это фрагмент педагогического сознания, сотворенного по лекалам советского времени. Для кого-то он жутковат, т.к. напоминает о стремлении «диктаторов правильного образа жизни» «построить всех». В наше время уже окрепло новое поколение россиян, которое не видит за этим маскарадом «устрашающие символы тоталитарного общества». Это, скорее всего, фрагмент парада «открытия олимпийских игр», когда воссоздаются по форме фрагменты прошлого без обозначения символов, которые они несут в себе.

Б. С. Гершунский призывал изучать менталитет различных социальных групп. В настоящее время это становится важной стороной социализации личности в рамках собственного этноса. Очень часто образцами подражания для молодежи становятся не герои историко-литературного прошлого, а герои дня сегодняшнего, не у каждого из которых безупречны морально-нравственные нормы жизни. *К сожалению, современная педагогика не борется с антигероями, не свергает с «пьедестала» иногда и ложных представителей общественной жизни, которые разрушают ценности и идеалы, рождающиеся с великими муками в образовании. Общество поляризуется по своим убеждениям, но при «множестве истин» не может быть множества педагогов. «Педагогика многообразия мнений», педагогика «неединственно правильных, решений», «педагогика неопределенностей», – вот такие смысловые связи возникают при оценке роли педагогика в современном мире.*

Педагогическое сознание создаёт дискурс понятийно-событийного процесса. С. А. Лебедев утверждает: «При всей близости содержания чувственного и эмпирического знания, благодаря различию их онтологий и качественному различию форм существования этих видов знания (в одном случае – множество чувственных образов,

а в другом – множество эмпирических высказываний), между ними нет, и не может быть отношения логической выводимости одного из другого» [7, с. 63].

Творчество, воплощенное в педагогическом труде, обладает, несомненно, когнитивным потенциалом, усиливающим эффективность учебно-познавательной деятельности. Наблюдение за объектом и видение его выражающую суть, по мнению С. А. Лебедева, предполагают процесс фильтрации сознанием внешней информации. «Таковыми фильтрами являются: а) познавательная и практическая установка, б) операциональные возможности мышления (рассудка); в) требования языка; г) накопленный ранее запас эмпирического знания; д) интерпретативный потенциал существующих научных теорий» [7, с. 63]. Все эти условия имеют педагогическую специфику и требуют развития соответствующих дидактических подходов к обучению.

Таким образом, современная педагогика приобретает особую миссию не только в системе педагогического образования, но и во всей системе высшей профессиональной подготовки в любой области. *В процессе преподавательской деятельности под ее влиянием квалифицированный специалист появляется и как преподаватель, и как ученый.* В западных странах право преподавать может получить специалист, имеющий не только высшее педагогическое образование, но и послевузовское или же параллельное образование в области педагогики. Это образование, как правило, бесплатно и доступно всем выпускникам вузов. Рассчитано оно обычно на один год. Этот опыт следует распространить в России, привлекая выпускников различных вузов к работе в школе, тем более что они и сами довольно активно включаются в эту сферу деятельности. Сейчас это осуществляется, как правило, без получения дополнительного педагогического образования.

Педагогическая наука задает вектор социальному новаторству, «чтобы выявить происходившее в ней внутренне движение, как бы драматическое действие ее мысли» [6, с. 7]. Высокая миссия науки об образовании значима для современного общества, подобна ценности философии Просвещения и «закключаются в самом этом движении

– в энергии мышления, увлекающей ее все дальше вперед, и в страсти мышления, которую она вкладывает во все отдельные свои проблемы» [6, с. 7].

Библиографический список

1. *Братусь Б. С.* Любовь как психологическая презентация человеческой сущности // Вопросы философии. – 2009. – № 12. – С. 30–42.
2. *Булкин А. П.* Вопросы жизни, или образование и подготовка (от статьи Н. И. Пирогова до Закона РФ «Об образовании») // Журнал Педагогика. – 2013. – №10. – С. 14–25.
3. *Выготский Л. В.* Мышление и речь. – М., Издательство «Лабиринт»,– 1999. – 352 с.
4. *Горохова А. В.* Основные теории медиа-индустрии и коммуникаций в современном массовом обществе // Вопросы философии. – 2009. – № 12. – С. 43–55.
5. *Гусейнов А. И.* Соционормативная сфера культуры // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 39–50.
6. *Кассирер Э.* Философия Просвещения / Пер. с нем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 400 с.
7. *Лебедев С. А.* Уровни научного знания // Вопросы философии. – 2010. – № 1. – С. 62–75.
8. *Осинов Г. В.* Научное познание в социальном измерении // Вопросы философии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
9. *Пушкин А. С.* Из романа Евгений Онегин. – М., Азбука, 2014 г. – 445 с..
10. *Розанов В. В.* Мысли о литературе. – М., «Современник». 1989. – С. 160– 161.
11. *Соболева М. Е.* Карнавал деконструкции: бахтинская концепция диалогического разума // Вопросы философии. – 2009. – № 12. – С.80–93.

Ссылки на электронные ресурсы.

1. *Барулин В. С.* Социальная философия [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/barulin_vladimir/socialnaya_filosofiya_uchebnik/read_1/. (Дата обращения: 03.03.2014).
2. *Киселев Г. С.* «Вторая вселенная»: драма свободы [Электронный ресурс]http://www.gskiselev.com/Articles/article12_VtorayaVselennaia.html. (Дата обращения: 03.03.2014).
3. *Пастернак Б. Л.* Доктор Живаго – о живом и вечном, о любви и смерти, о родине. [Электронный ресурс] <http://www.myjulia.ru/post/92003/>. (дата обращения:03.03.2014).

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

История педагогики, история образования и педагогической мысли, философия и история образования – как только ни называли учебную дисциплину высшего профессионального образования, которая тем не менее не сдаёт своих позиций и, откликаясь на вызовы времени и корректируя содержание, остаётся в учебных планах бакалавриата, магистратуры и даже аспирантуры.

Учёным – историкам образования и преподавателям истории педагогики нашей страны несказанно повезло. У нас есть уникальная возможность жить и работать в команде единомышленников.

В течение тридцати лет действует Научный Совет по проблемам истории образования и педагогической науки, созданный в 1984 году академиком *Захаром Ильичом Равкиным*. Научный совет объединяет учёных – историков педагогики и образования, а также вузовских преподавателей истории педагогики всей России. В настоящее время руководит Научным советом доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики РАО *М. В. Богуславский*.

XXX сессия Научного совета была посвящена обсуждению одной из актуальных проблем «Модернизационные процессы в Российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века». Участников сессии принимала Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (СПбАППО). Программа сессии была весьма насыщенной. В ней были предусмотрены пленарные заседания, работа секций с презентационными выступлениями участников сессии, мастер-класс профессора, доктора педагогических наук *И. А. Колесниковой* «Исторические основания современных педагогических исследований», презентация научной школы историков педагогики и образования Санкт-Петербурга, экскурсия в Педагогический музей СПбАП-

ПО и пешеходная экскурсия «Педагогический Петербург».

К началу работы сессии был издан сборник научных трудов объёмом более 35 печатных листов*. 116 авторов из 30 регионов России опубликовали в сборнике результаты своих историко-педагогических исследований. Сборник состоит из 5 разделов: «Методология исследования модернизации образования», «Методологические проблемы историко-педагогических исследований. Педагогическая персоналистика», «Актуальный исторический опыт модернизации российского и зарубежного образования: процессы и феномены», «Исторический контекст модернизации педагогического образования», «Исторический опыт Петербурга в модернизации отечественного образования».

Проблематика сессии Научного совета была обусловлена происходящими в современном образовании модернизационными процессами. Исторический опыт отечественной школы и педагогики, включающий в себя процессы обновления, изменения, реформирования, разворачивающиеся в пространстве и времени, объективно требует концептуального осмысления. В данном аспекте проблема, обсуждаемая на сессии историками образования, представляется весьма актуальной.

В работе сессии приняли участие 65 учёных в области истории педагогики и образования, преподавателей цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, докторантов и аспирантов. Всё это является свидетельством востребованности истори-

* Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции – XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. / под научн. ред. члена-корреспондента РАО, профессора М.В. Богуславского; д. п. н., профессора С.В. Куликовой; д. п. н., профессора А.Н. Шевелева. – СПб.: СПбАППО, 2014. – 572 с.

ко-педагогического знания, актуальности выбранной для обсуждения темы, а также говорит об авторитетности Научного совета среди учёных, научно-педагогических работников и преподавателей вузов страны.

В обращении к участникам сессии президента Российской академии образования *Л. А. Вербицкой* была высоко оценена деятельность Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Она назвала совет «признанным и действенным центром развития отечественной истории педагогики» и подчеркнула, что научное сообщество историков образования страны сохранилось во многом благодаря многолетней консолидирующей его деятельности. *Л. А. Вербицкая* поддержала актуальность тематики научной сессии, считая, что всесторонний анализ накопленного богатейшего исторического опыта модернизации образования может способствовать повышению эффективности совместных усилий государства, педагогической науки, общественных институтов и учительства по выработке новой стратегии развития российского образования XXI века.

Ректор Санкт-Петербургской академии постдипломного образования *С. В. Жолован*, приветствуя участников сессии на правах руководителя принимающей гостей организации, обратил внимание на важность сохранения традиций отечественного образования. Символично, что юбилейная XXX сессия научного сообщества историков педагогики проходила в стенах академии в год 150-летия создания отечественной научно-методической службы, а Петербург как культурная столица России всегда отличался трепетным, эмоциональным отношением к сохранению педагогических традиций.

С первым пленарным докладом «Модернизация образования как объект историко-педагогического исследования» выступила доктор педагогических наук, профессор *И. А. Колесникова* (Санкт-Петербург). Ею были вскрыты общие и специальные смыслы понятия *модернизация*, предпринята попытка достичь терминологической определенности. Историческая составляющая научной рефлексии по поводу происходящих сегодня обновлений отечественного образования может продвигаться, по мнению *И. А. Колесниковой*, в следующих направлениях: изуче-

ние ценностно-смысловой динамики нормативных документов, задающих масштаб и характер преобразований; оценка новизны преобразований; изменение педагогической лексики периодов обновления образования как предмет исторического исследования; исторический анализ практической направленности и новизны реальных результатов модернизации; изучение массовой реакции людей на изменения в системе образования; гуманитарная цена модернизации; изучение имитации образовательных результатов как историко-педагогического явления.

А целом же модернизацию образования с позиций современной науки *И. А. Колесникова* предлагает осмысливать как нелинейный историко-педагогический процесс, находящийся в зависимости от общего контекста изменений в стране, в мире. Исторический подход нужен для обеспечения преемственности развития образования, исключающей торможение или бег по кругу. Историко-педагогический анализ в этом случае выступает как обязательный компонент выработки стратегии любой модернизации образования.

На вопросах методологии исследования стратегий модернизации отечественного образования XX века сосредоточил своё пленарное выступление *М. В. Богуславский* (Москва). Им была предложена новая стратегия развития российского образования, основанная на сочетании его традиционных преимуществ одновременно с обеспечением конкурентоспособности в современном мире. Особенностью и неоднозначностью современной образовательной ситуации

М. В. Богуславский считает одновременное существование двух образовательных парадигм. На смену западной (вестернизаторской) парадигмы инновационного характера приходит и утверждается в отечественном образовании парадигма с комплексом традиционных ценностей. В настоящее время формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, построения его на традиционно-консервативной основе. Перспективные инновации постепенно заменяются ретроинновациями, такой тип реформ в науке называют «возвратной модернизацией».

Предлагая понимание модернизации как рамочного, синтетического, включающего

совокупность реформационных процессов, происходивших в российском образовании в течение XX века, *М. В. Богуславский* предлагает корректировку сложившейся в историко-педагогической науке методологии исследования. Им обозначены три важные позиции.

Первая. Дискретную модель, описываемую формулой «реформы (прогрессивные) – контрреформы (негативные)», предложено заменить более сложной, многомерной моделью трактовки процессов модернизации российского образования, где так называемые «контрреформы» тоже рассматриваются как модернизационные, но с иным, традиционным, консервативным аксиологическим потенциалом. К такому типу традиционно-консервативных стратегий можно отнести реформы начала XX века, 1930-х – начала 1950-х годов, 1970-х – первой половины 1980-х годов XX века, считает *М. В. Богуславский*.

Вторая позиция снимает трактовку модернизации как процесса противодействия «реакционного» государства и иных, в основном прогрессивных деятелей общественно-педагогического движения. Реальный исторический процесс является полисубъектным и требует рассмотрения позиций представителей государства, церкви, политических партий и общественных объединений, учёных и педагогов, собственников и руководителей бизнес-структур. Рассмотрение всего спектра позиций придаёт историко-педагогическому анализу полифоничный характер, близкий к исторической реальности.

Третья позиция касается динамики процессов модернизации. *М. В. Богуславский* обращает внимание на ускорения и замедления, своего рода «волны», задающие ритм процесса. В данном смысле следует обратить внимание на циклическую природу процессов модернизации.

Потенциал историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования историки педагогики видят в сочетании как предсказуемости, так и ретросказуемости, известной повторяемости на качественно ином витке развития предшествующих явлений; сочетании как проективных инноваций, так и ретроинноваций, «возвращающих» в современное об-

разование после определенного исторического перерыва уже присутствовавшие в нём феномены.

Различным проблемам методологии историко-педагогического исследования были посвящены пленарные выступления *С. В. Куликовой* (Волгоград) «Аксиологические основы воспитания национального самосознания в России», *А. В. Уткина* (Нижний Тагил) «Модернизация образования как основа социокультурной трансформации российского общества», *В. К. Пичугиной* (Волгоград) «Дискурсивно-антропологические доминанты модернизации российского образования», *С. Г. Верилловского* (Санкт-Петербург) «История педагогических идей: антропологический подход», *М. А. Захаричевой* (Глазов, Удмуртская Республика) «Реформирование отечественной гимназии как поиск аксиологических приоритетов её развития» и других участников сессии.

Для аспирантов, магистрантов, начинающих исследователей в области истории педагогики был весьма полезен мастер-класс доктора педагогических наук, профессора, директора автономной некоммерческой организации «Агентство «КОМЕНИУС» *И. А. Колесниковой* «Исторические основания современных педагогических исследований». Она ознакомила собравшихся с основными методологическими «правилами» отбора и анализа историко-педагогических источников, использования общих и специальных методов историко-педагогического исследования. Были приведены примеры очевидных «нелепых» ошибок, механического перенесения сегодняшних педагогических феноменов в иное время и пространство, использования современных специальных терминов без учёта исторической реальности. Чтобы не допускать подобных досадных просчётов, *И. А. Колесникова* советует молодым учёным воспитывать у себя так называемый «историко-культурный слух» по аналогии со слухом музыкальным.

Ещё одной распространенной ошибкой *И. А. Колесникова* как эксперт считает концептуальный плагиат. К сожалению, часто можно при ознакомлении с методологическими основами какого-либо исследования обнаружить «приписывание» фамилий известных учёных к конкретным идеям, кон-

цептуальным подходам. На самом же деле ими сделан вклад в развитие совсем не этих идей, или не совсем этих идей. Обнаружение данного явления невозможно доверить никакой компьютерной программе.

Совет мастера начинающим исследователям – больше читать серьезной научно-педагогической литературы, бережно относиться к источнику, а всему историко-педагогическому научному сообществу – формировать «коллективное научное мнение» и сохранять строгость экспертизы любого исследования.

Большой интерес участников сессии вызвала презентация научной школы историков педагогики и образования Санкт-Петербурга. С результатами своих исследований выступили *О. Б. Даутова*, *А. Н. Шевелёв* (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования), *С. М. Марчукова* (Институт педагогического образования и образования взрослых РАО), *Э. В. Онищенко*, *Т. И. Пашкова*, *К. В. Романенчук*, *Н. М. Фёдорова*, *С. В. Христофоров* (Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена), *М. М. Эпштейн* (НОУ «Эпишкола»). В их выступлениях представлен широкий круг историко-педагогических проблем: от истории конкретных образовательных учреждений города до истории «педагогического» Петербурга в целом, от ставших классикой имён зарубежных учёных (Коменский, Монтессори) до значимых для Петербурга деятелей педагогической науки и образования разных исторических времен.

Во второй день сессии Научного совета состоялась работа трёх секций «Методологические проблемы историко-педагогических исследований. Педагогическая персоналистика», «Актуальный исторический опыт модернизации российского и зарубежного образования: процессы и феномены», «Исторический контекст модернизации педагогического образования». Секции работали под руководством авторитетных учёных историков образования, на каждой из них выступили до 15 человек. Все докладчики получили оценку результатов своего исследования, имели возможность ответить на возникшие вопросы, принимали участие в дискуссиях и обсуждениях.

Итоговый пленум провели председатель Научного совета *М. В. Богуславский* и учёный секретарь совета *С. В. Куликова*. Подведены итоги XXX юбилейной сессии, которая показала, что модернизационные процессы должны иметь историко-педагогическое основание, что подразумевает восстановление всего позитивного, что было в истории отечественной школы, но оказалось исключённым из системы российского образования.

Научный совет по истории образования и педагогической науки подтвердил свою значимость в исследовании актуальных, сложных, преимущественно методологических проблем современного образования и определил перспективные задачи общих исследовательских программ интегрированных вокруг него ведущих учёных – историков педагогики и образования.

М. А. Захарищева,

*доктор педагогических наук, профессор,
Глазов*

УДК 371(092) Куликова Л. Н.

Давыденко Валентина Александровна

Заведующая кафедрой педагогики, кандидат педагогических наук, профессор Дальневосточного государственного гуманитарного университета, davvalentina@yandex.ru, Хабаровск

ПОКЛОН УЧИТЕЛЮ

Davydenko Valentina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Pedagogics of the Far Eastern State University of Humanities, davvalentina@yandex.ru, Khabarovsk

WORSHIP TO THE TEACHER

Поклон Учителю

*Здесь духа мощное господство,
Здесь утонченной жизни цвет.*

Лидия Николаевна Куликова – известный ученый, авторитетный исследователь в области теории воспитания человека, с чьим именем связаны многие человеческие судьбы; доктор педагогических наук, профессор, в течение 15 лет возглавляла кафедру педагогики Хабаровского государственного педагогического университета (позже – Дальневосточного государственного гуманитарного университета). Под научным руководством Лидии Николаевны защищена 81 диссертация, в том числе 21 докторская, 60 кандидатских. Ею опубликовано 209 научных работ общим объемом около 300 п.л. (8 монографий, 24 книги и брошюры, в ряду которых «Педагогические основы самовоспитания ученического коллектива старшеклассников» (Владивосток, 1989), «Воспитать себя» (Москва, 1991), «Эмпирическое исследование самовоспитания коллектива старшеклассников» (Хабаровск, 1994), «Проблемы саморазвития личности» (Хабаровск, 1997; дополненное издание – Благовещенск, 2002), «Гуманизация образования и саморазвития личности» (Хабаровск, 2003) и др.) Лидия Николаевна – научный редактор 23 монографий, 11 сборников научных трудов. Шесть научных проектов, реализованных под руководством Л. Н. Куликовой, получили поддержку научных фондов Минобразования РФ, она осуществляла международное сотрудничество с Пекинским (Китай), Ауг-

сбургским (Германия), Вичитским (США) университетами. Многие годы Л. Н. Куликова возглавляла научно-исследовательскую лабораторию по проблемам саморазвития личности, была президентом Ассоциации педагогов Дальнего Востока, действительным членом АПСН, член-корреспондентом МАНВШ, основателем и председателем диссертационного совета по защитами (специальность – 13.00.01). Л. Н. Куликова – создатель дальневосточной научной школы по педагогике, ученица и научный последователь Л. И. Новиковой, Б. З. Вульфова, А. А. Бодалева. Ее педагогический стаж – 48 лет. Выпускница Рыбинского государственного педагогического института, она в 1979 году успешно защитила кандидатскую диссертацию, а в 1990 – докторскую.

Лидия Николаевна пришла в науку из самой гущи школьной жизни, проработав учителем и организатором воспитательной работы 20 лет. Учителем она была вдохновенным и вдохновляющим, творческим и помогающим, слышащим и понимающим. Педагог-гуманист – это без капли преувеличения о ней. Л. Н. Куликова была педагогом и организатором от Бога. Настоящий Учитель, но не столько учитель словесности или преподаватель педагогики, сколько Учитель Жизни в яркой палитре ее разнообразных проявлений.

Ее жизненная, научная позиции не были подвержены конъюнктуре и не зависели от должности и регалий. Это редчайшее качество ее личности снижало к ней в научном, педагогическом, человеческом обществе

искреннее уважение, признание, авторитет со стороны коллег, учеников. Трех вещей Л. Н. Куликова избегала в жизни: ненависти, зависти и презрения.

Как она умела читать книги! С карандашом в руках, с обязательными пометками и подчеркиваниями. И ее знаменитое: «Не хватает в голове масла, а ты все равно читай, хоть по страничке, хоть по абзацу, но – вперед!» И это было ни что иное, как принцип саморазвития в действии. Ей многое было дано от природы, но не меньшего она добилась в жизни сама, обладая при всей своей внешней мягкости и деликатности железной волей и огромной самоорганизацией.

Лидия Николаевна всегда была Женщиной: матерью, покровительницей, кормилицей, целительницей. Рядом с ней можно было быть слабой, неумелой. Ей можно было поплакаться и поплакать, прижавшись к ее плечу. Она щедро предоставляла нам возможность ошибаться, прикрывала наши спины, укрывала плечи, вытирала слезы и помогала, не дожидаясь просьб и благодарности. Нет, я не совсем права. Она ждала от нас теплых слов, принимая их, она становилась сильнее, восполняя растратенное тепло, чтоб с еще большей щедростью делиться им. Нам было уютно рядом с Лидией Николаевной, как в маминых объятиях. А кто из нас не любовался ее нарядами, не восхищался ее элегантностью, свежестью! Как она умела себя украшать, как любила одаривать нас, своих «девочек». У многих

дома найдутся вещишки от Лидии Николаевны, дорогие сердцу, подаренные со всей теплотой, на которую она была способна.

Но что бы мы ни рассматривали в Лидии Николаевне Куликовой, как в целостной незаурядной личности, на первое место сама жизнь поставила ее талант ученого. Пройдя многолетнюю школу московской аспирантуры и докторантуры, последующего научного взаимодействия с ведущими учеными страны, она не потерялась в их рядах, не стала ничьим отзвуком и апологетом, а выстроила собственную профессиональную исследовательскую биографию, создала свое направление в науке, свою научную школу саморазвития личности. Школу, которая признана, активно развивается, дает все новые и новые имена ученых высокого уровня научной компетентности и личной зрелости.

Л. Н. Куликова – Заслуженный работник высшей школы РФ, награждена медалями К. Д. Ушинского, «Ветеран труда», дважды Лауреат Премии Губернатора Хабаровского края, «Профессор года – 2001», Почетный профессор Благовещенского государственного университета.

Лидии Николаевны не стало в 2009 году. Но спустя почти пять лет в год ее 80-летнего юбилея, коллеги и ученики, вновь прочитывая ее работы, не перестают удивляться тому, что высказанные ею идеи не только не потеряли актуальности, но и обретают сегодня все новые смысловые оттенки.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «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 2010 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

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. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет 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.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. 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 и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. 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.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. 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) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.3. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и включать основную суть исследования. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 200–230 слов.

2.4. Ключевые слова: 5–10 слов, по которыми статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт. (*Пример 1*). .

2.5. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, в том числе, опубликованные в течение последних пяти лет в России и за рубежом; как минимум, пять из них должны быть опубликованы в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ). Список оформляется в алфавитном порядке 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, при цитировании – страницы. (*Пример 2*).

2.6 Все слова в пристатейных списках, написанные не на латинице, должны быть корректно транслитерированы. При транслитерации нужно пользоваться сайтом www.translit.ru, на котором в опции «варианты», находящейся вверху, выбрать LC. Исключения составляют ситуации, когда автор имеет зарубежные публикации, в которых его имя транслитерировано иначе — в этих случаях целесообразно сохранить уже принятое написание для того, чтобы не возникало разночтений. После транслитерации названия монографий, статей и сборников в скобках должен быть указан его английский перевод.

Исходя из этих основных параметров международных библиографических и реферативных баз (Web of Science, Scopus) приняты требования к оформлению пристатейного списка (*Пример 3*).

2.7. 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.

2.8. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку (*Пример 4*) и акт экспертизы о возможности опубликования (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2 После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит 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».

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи ведущий редактор направляет для

рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала (*Пример 6*).

3.4. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.5. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. 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. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

Пример 2. 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. Отсылка может содержать порядковой номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

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.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.*10
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.: Флинта: 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. *Войсунский 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: 05.10.2013).
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: 20.05.2014).
3. *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-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. *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: 17.05.2014).
5. *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: 17.04.2014).
6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

1. **Описание русскоязычной монографии:** фамилия и инициалы автора в транслите [точка], название монографии в транслите курсивом, перевод названия на английский язык в скобках [точка], город издания на английском языке [запятая], год издания [точка].
Пример: *Ivanov A. A. Nazvanie monografii (English Translation). Moscow, 2013.*

2. **Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале:** фамилия и инициалы автора в транслите [точка], год издания [точка], название статьи в транслите, перевод на английский язык в скобках [точка], название журнала в транслите курсивом [запятая], английское указание номера выпуска [запятая], английское указание страниц [точка].

Пример: *Karpyuk S. G. 2003. Politicheskaia onomastika klassicheskikh Afin v nadpisiakh V–IV vv. do n. e. (Political onomastics of classical Athens according to 5th–4th cc. BC inscriptions). Vestnik drevnei istorii, no. 3, pp. 4–35.*

3. **Описание русскоязычной статьи в сборнике:** фамилия и инициалы автора в транслите [точка], название статьи в транслите, перевод на английский язык в скобках [точка], название сборника в транслите курсивом, английский перевод названия сборника в курсивом в скобках [запятая], английское указание места издания [запятая], год издания [запятая], английское указание номера выпуска [запятая], английское указание номеров страниц [точка].

Пример: *Fedotova M. A., Turilov A. A. Dimitrii . Tvoreniia. Pochitanie (St. Demetrius of Rostov. Works. Veneration). Pravoslavnaia enciclopediia (Orthodox Encyclopedia), Moscow, 2007, no. 15, pp. 12–23.*

4. Описание иностранной литературы, использующей латиницу совпадает с описанием русскоязычной литературы за исключением переводов на английский язык.

Примеры: *Bliss J. Naming and Namelessness in Medieval Romance. Cambridge, 2008. Lemaitre J.-L. Martyrologues et calendries, témoins d'une identité nationale? Religion et ethnicité dans la formation des identités nationales en Europe. Moyen Âge — époque moderne, Moscow, 2008, pp. 269–281.*

5. Оформление сборника статей, перевода или издания текста: оформляется по типу монографии, фамилия и инициалы издателя или переводчика ставятся перед названием работы с указанием в скобках роли участия в издаваемом труде: ed. или trans.

Пример: *Peiper R. (ed.) Liber contra Eutychem et Nestorium. Leipzig, 1871.*

6. Оформление ссылки на интернет-источник: гиперссылке предшествует фраза «available at:», после ссылки в скобках указывается дата обращения.

Пример: *Davydov I. P. Sovremennye problemy metodologii religiovedenija (Contemporary questions of the methodology of the religious studies), available at: www.sfi.ru/statja/sovremennye-problemy-metodologii-religiovedenija (01. 02. 2013).*

Пример пристатейного списка:

1. Berezovich E. L. 2001. Russkaia onomastika na sovremennom etape: kriticheskie zametki (Russian onomastics at the present stage: the polemical notes). *Izvestia Akademii nauk. Seriya literatury i iazyka*, vol. 60, no. 6, pp. 34–46.

2. Bliss J. *Naming and Namelessness in Medieval Romance*. Cambridge, 2008.

3. Delehaye H. (ed.). *Synaxarium Ecclesiae Constantinopolitanae e codice Sirmondiano*. Bruxellis, 1902.

4. Ivanov S. A. *Blazhennye pokhaby: Kul'turnaia istoriia iurodstva (Holy Fools. Cultural History of Idiocy)*. Moscow, 2005.

5. Ivanova K. *Bolgarskaia (Bulgarian hagiography). Pravoslavnaia enciclopediia (Orthodox Encyclopedia)*, Moscow, 2008, no. 19, pp. 298–304.

6. Karpyuk S. G. 2003. Politicheskaia onomastika klassicheskikh Afin v nadpisiakh V–IV vv. do n. e. (Political onomastics of classical Athens according to 5th–4th cc. BC inscriptions). *Vestnik drevnei istorii*, no. 3, pp. 4–35.

7. Krysko V. B. (ed.). *Slovar' drevnerusskogo iazyka (XI–XIV vv.) (Dictionary of Old Russian Language of the 11th–14th cc.)*, Moscow, 2012, vol. 9.

8. Taft R. F. *The Precommunion Rites*. Roma, 2000.

9. Taft R. F. The Veneration of the Saints in the Byzantine Liturgical Tradition. *Thysia ainisiōs: Mélanges liturgiques offerts à la mémoire de l'archevêque Georges Wagner (1930–1993)*, Paris, 2005, pp. 353–368.

10. Terentyeva E. Yu. 2011. Nazvaniia russkikh i bolgarskikh pravoslavnykh prazdnikov: Kriterii klasifikatsii (Names of Russian and Bulgarian Orthodox holy days: Classification criteria). *Vestnik PSTGU, Ser. III: Filologiya*, no. 2 (24), pp. 90–98.

Пример 4. 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 _____

Пример 5 Акт экспертизы о возможности опубликования (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6. Оформление научной рецензии членом редакционной коллегии

НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ

члена редакционной коллегии журнала на статью

Ф.И.О. автора статьи: _____

Название статьи: _____

Объем статьи: стр. _____

1. Соответствие названия статьи её содержанию:

- полностью соответствует
- в целом соответствует
- не соответствует

2. Вариант названия статьи _____

3. Соответствие аннотации содержанию статьи _____

4. Актуальность данной темы:

- актуальна
- не актуальна

5. Новизна данной темы (данного исследования):

- тема является новой в данном направлении исследований
- тема не является новой в данном направлении исследований

6. Теоретическая/методическая направленность данной работы:

- теоретическое исследование
- методическая разработка (программа)
- преобладание теоретической части
- преобладание практической части

7. Теоретическая/практическая значимость данной работы:

- имеет большое теоретическое/методическое значение
- имеет определенное теоретическое/методическое значение
- не имеет большого (какого-либо) теоретического/методического значения

8. Терминологическая база работы:

- термины используются правильно
- термины используются неправильно
- термины используются уместно
- термины используются неуместно

9. Ссылки на другие источники и цитаты:

- приведены верно
- отсутствуют
- ошибочны _____

10. Использование библиографических источников, опубликованных в течении последних пяти лет в научных изданиях индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

11. Рекомендации рецензента:

- опубликовать в журнале _____
- доработать (что именно) _____

(обоснование)

- публиковать нецелесообразно _____

Ф.И.О. рецензента _____

Занимаемая должность _____

Дата рецензирования _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2014

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 16,6.
Подписан в печать: 21.10.2014 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28